

**Concepções sobre as aprendizagens
nas dissertações do Profhistória**

**Conceptions about learning in
Profhistória dissertations**

Concepciones sobre el aprendizaje en las
disertaciones del Profhistória

Olavo Pereira Soares ¹

Submissão: 20/12/2023

Aceite: 13/06/2024

Resumo

O texto analisa as concepções sobre as aprendizagens nas pesquisas que têm por objeto os processos de ensino-aprendizagem da história em contextos escolares. Os dados analisados foram extraídos de dissertações do ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História, que foram defendidas entre os anos de 2016 e 2020. Foram analisados os seguintes dados quantitativos: dissertações que fazem referência ao conceito de aprendizagem, composição e formação acadêmica do corpo docente e dinâmica curricular do programa. Seleccionamos oito dissertações que fazem referência ao conceito de aprendizagem para a análise qualitativa dos dados. Em função de sua abrangência, a análise do ProfHistória possibilita o mapeamento da produção acadêmica sobre ensino de história, bem como dos referenciais teóricos utilizados neste campo de pesquisa. Utilizamos princípios teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural para a análise dos dados e apresentação de proposições para a continuidade das pesquisas. Procuramos evidenciar que as pesquisas sobre as aprendizagens apresentam maiores potencialidades quando não se desvinculam das análises dos processos de ensino, notadamente quando a pesquisa está relacionada aos contextos escolares.

Palavras-chave: ensino de história; aprendizagem; processos de ensino-aprendizagem; ProfHistória; formação de professores.

Abstract

The text analyzes the conceptions about learning in research that focuses on the teaching-learning processes of history in school contexts. The data analyzed were extracted from dissertations of the ProfHistória – Professional Master's Degree in History Teaching, which were defended between 2016 and 2020. The following

quantitative data were analyzed: dissertations that make reference to the concept of learning, composition and academic formation of the body teaching and curricular dynamics of the program. We selected eight dissertations that refer to the concept of learning for qualitative data analysis. Due to its scope, ProfHistória's analysis makes it possible to map academic production on history teaching, as well as the theoretical references used in this field of research. We used theoretical-methodological principles from the historical-cultural perspective to analyze the data and present propositions for the continuity of the research. We seek to highlight that research on learning has greater potential when it is not separated from the analysis of teaching processes, notably when the research is related to school contexts..

Keywords: teaching history; learning; teaching-learning processes; ProfHistória; teacher education.

Introdução

No Brasil, a implantação de mestrados profissionais voltados para a formação continuada de professores é algo recente. A organização de tais programas de pós-graduação *stricto sensu* se intensificou nos anos 2010 e conta com o apoio da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Alguns desses programas são ofertados por instituições de forma isolada. No entanto, são os programas em rede que atendem o maior número de docentes da escola básica. São exemplos desses programas o Profletras – Mestrado Profissional em Letras, o Profmat – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, o MNPEF – Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física.

A emergência desses programas têm sido objeto de debates entre pesquisadores da educação. Ainda pairam dúvidas sobre como a pesquisa pode se desenvolver no interior desses programas, há questionamentos se o mestrado profissional está alinhado à necessária valorização do magistério ou se realmente colabora com o processo de formação continuada dos docentes. De certo, temos que a cada ano estes programas possibilitam formação continuada a milhares de profissionais e sua capilaridade no sistema educacional brasileiro é uma realidade a ser analisada.

Nesta pesquisa, nos detivemos na análise de um desses programas em rede, o Profhistória – Mestrado Profissional em Ensino de História. Assim como os demais programas, o Profhistória é recente, tendo sua primeira turma iniciada em 2014. Desde então, a rede se expandiu e atende todas as regiões do país, formando centenas de professores a cada ano. Atualmente, o Profhistória conta com a participação de 39 IES das diferentes regiões do Brasil. O que diferencia o programa dos mestrados acadêmicos em História ou Educação é o fato de que seu público é obrigatoriamente formado por docentes da escola básica que buscam qualificação.

Os resultados do Profhistória nos permitem um panorama amplo da produção brasileira contemporânea sobre as pesquisas no campo do ensino de história. Podemos fazer essa constatação a partir de alguns indicadores: a abrangência do programa no território nacional, a capilaridade dos seus agentes nas redes de ensino, a diversidade das temáticas pesquisadas e das proposições apresentadas. Neste sentido, o estudo das produções do

Profhistória pode nos oferecer elementos inéditos na pesquisa sobre ensino de história no Brasil.

Nesta pesquisa, nós analisamos um aspecto específico do Profhistória: as concepções sobre as aprendizagens que são apresentadas nas dissertações do programa. Compreendemos que a análise das concepções e pressupostos sobre as aprendizagens é fundamental, afinal um dos principais objetivos do Profhistória é “[...] proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica” (ProfHistória, [2024b], p. 1, grifo nosso).

Com este trabalho, esperamos colaborar com o amplo debate sobre os processos de ensino-aprendizagem da história em contextos escolares, bem como contribuir para a avaliação qualitativa do Profhistória. O texto está dividido nas seguintes seções: o debate teórico sobre as aprendizagens à luz da perspectiva histórico-cultural; a análise dos dados quantitativos relacionados ao Profhistória e as dissertações produzidas no programa; a análise de dados qualitativos relacionados às dissertações do Profhistória e algumas proposições para a análise das aprendizagens em pesquisas no campo do ensino de história e do Profhistória.

O debate teórico sobre as aprendizagens à luz da perspectiva histórico-cultural

A tradição didática do mundo ocidental foi estruturada tendo o ensino como seu principal paradigma. Sua gênese nós encontramos na obra fundante de Jan Amós Comenius, a Didática Magna (Comenius, 2002). Escrita em um contexto de guerras e disputas religiosas da Europa protestante do século XVII, a didática *comeniana* apresenta como um de seus princípios o “ensinar tudo a todos”: ensinar *tudo* sobre os fundamentos da ciência baseada no empirismo de Bacon, e para *todas* as idades e gêneros (Narodowski, 2004). A Didática Magna foi escrita em um período que não havia escolas como conhecemos hoje, e por esta razão, a análise desta obra nos traz certo incômodo, pois encontramos nela as principais características das instituições escolares contemporâneas: a divisão de turmas por idades, as salas de aulas organizadas para que todos aprendam com o mesmo método, o currículo e os materiais didáticos que devem ser universalizados.

A origem da Didática que define o ensino como sua principal característica não foi exclusividade do pensamento pedagógico protestante. Apenas algumas décadas antes de Comenius, os jesuítas haviam divulgado a *Ratio Studiorum* (Mesquida, 2013). Elaborada no contexto específico da Contrarreforma Católica, a obra dos jesuítas também tinha por objetivo unificar as regras, métodos e procedimentos didáticos dos colégios da Ordem de Santo Inácio. A *Ratio Studiorum* teve abrangência maior do que a *Didática Magna*, haja vista a função jesuítica no contexto da colonização Ibérica e da Contrarreforma. Os inicianos se tornaram responsáveis por educar os colonizadores na cultura católica europeia e catequisar os povos originários (Mesquida, 2013). Em comum à *Didática Magna*, a predição: ensinem, e os estudantes alcançarão esses objetivos; organizem o processo didático de modo a ser semelhante em todo ambiente educativo; tenham determinadas regras e as crianças não se desviarão.

Até mesmo os críticos do excesso de regras da educação jesuítica e de outras sob esta inspiração, mantinham essa premissa típica do empirismo: um bom processo de ensino leva necessariamente à uma determinada aprendizagem. Jean J. Rousseau, por exemplo, foi um dos principais pensadores europeus que se opôs ao modelo jesuítico (Dalbosco, 2012). Em sua obra *O Emílio*, Rousseau tece críticas ao pensamento didático do período e, concomitantemente, apresenta propostas para a educação das crianças e jovens. Para Rousseau, era necessário compreender a infância em suas especificidades e, sendo assim, os processos didáticos deveriam valorizar as individualidades e a “natureza” das crianças. Apesar das propostas de Rousseau se oporem aos princípios didáticos vigentes, sua obra reforçou a concepção de que os processos de ensino e o ambiente cultural são definidores das características da personalidade das crianças e jovens.

Para nós, neste trabalho, essa brevíssima síntese sobre a didática na modernidade europeia tem por objetivo destacar as permanências destas concepções no Brasil contemporâneo. A obra de Comenius e a *Ratio Studiorum* reverberam em nossas escolas: nos currículos, nos prédios, nas salas de aula, na disposição das cadeiras e carteiras, nos livros didáticos, nas regras. Também é possível perceber a presença de Rousseau, seja na valorização da infância como etapa fundamental do desenvolvimento ou de que é preciso considerar as características individuais de cada estudante.

No entanto, a permanência que mais nos chama a atenção é a concepção segundo a qual o ensino é sinônimo de aprendizagem.

Ao analisarmos a atual BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), vemos que o objetivo do documento é determinar o que o aluno vai aprender, compreendendo a aprendizagem como o resultado do conhecimento que é transmitido na escola. Embora o documento utilize como justificativa a defesa das “aprendizagens essenciais”, dos “direitos de aprendizagem” ou “objetivos de aprendizagem”, a sua concepção e formato demonstram que tais “aprendizagens” se definem pelo currículo prescrito. Na BNCC (Brasil, 2017), os conhecimentos a serem ensinados estão a serviço do desenvolvimento de determinadas habilidades, que posteriormente serão objeto das avaliações sistêmicas. Sendo assim, a aprendizagem é concebida como um elemento do processo avaliativo. O que é valorizado é a devolutiva que o estudante realiza, não o seu desenvolvimento como indivíduo.

Como é possível perceber ao analisarmos a BNCC (Brasil, 2017), a definição teórico-metodológica sobre as aprendizagens se insere no debate mais amplo sobre as funções e objetivos da educação escolar. Tal debate é de fundamental importância para o campo das pesquisas em didática, notadamente das didáticas específicas, como aquelas relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem da história na escola.

Em nossas pesquisas, temos trabalhado com a concepção de que as aprendizagens não ocorrem como resultado do processo de ensino, tampouco estão descoladas dele. Daí a utilização do binômio ensino-aprendizagem. Compreendidas como um processo de apropriação e objetivação do conhecimento, a aprendizagem não se localiza apenas no estudante que aprende, e nem se define pelas ações do professor que ensina, mas na relação entre os sujeitos que atuam sobre o objeto do conhecimento. As obras seminais dos russos Lev S. Vigotski e Aléxis Leontiev são essenciais para a definição dessa nossa abordagem sobre as relações entre ensino e aprendizagem.

Ao pesquisar sobre o desenvolvimento das crianças nas suas relações com a aprendizagem escolar, Vigotski (2000) defende que a educação escolar tem papel fundamental nos processos de desenvolvimento psíquico dos

estudantes. Com Vigotski, compreendemos que bons processos de ensino-aprendizagem se definem pela capacidade de modificar internamente os sujeitos envolvidos, possibilitando assim, o desenvolvimento.

A convicção de Vigotski de que a tradição da didática moderna, de caráter empírico, estava equivocada se apresenta em diversos momentos de sua obra. Em seu estudo sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, temos o seguinte alerta:

Uma escola de pensamento acredita que os conhecimentos científicos não tem nenhuma história interna, isto é, não passam por nenhum processo de desenvolvimento, sendo absorvidos já prontos mediante um processo de compreensão e assimilação; esses conceitos chegam à criança em forma pronta ou ela os toma de empréstimo ao campo dos conhecimentos dos adultos, e o *desenvolvimento dos conceitos científicos deve esgotar-se essencialmente no ensino do conhecimento científico à criança e na assimilação dos conceitos pela criança* (Vigotski, 2000, p. 245, grifo nosso).

Quando o estudante assimila um conceito que não foi internamente elaborado, não há o processo de apropriação daquele conceito, portanto trata-se de uma aprendizagem que não contribui para o desenvolvimento do estudante. Por outro lado, é preciso considerar que todo conceito tem uma “*história interna*” e que a mente do estudante não é vazia de conhecimentos. Por esta razão, a aprendizagem deve ser entendida como a relação entre os estudantes e o objeto de conhecimento, como resultado de um processo didático no qual professor e estudantes expõem sobre seus conceitos e conhecimentos cotidianos e de senso-comum, para posteriormente pensar teoricamente sobre os conceitos científicos. Neste sentido, a aprendizagem pressupõe relações: entre o conhecimento de senso-comum e o científico, entre o conhecimento externo ao estudante e o interno por ele elaborado, entre um estágio de desenvolvimento e outro (Vigotski, 2000).

Embora não fosse um pesquisador da didática, Vigotski, demonstra claramente como a educação escolar pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento dos estudantes. Ao se referir à aprendizagem na escola, o teórico russo nos lembra: “[...] *um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais que um simples hábito*

mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser apreendido por meio da memorização” (Vigotski, 2000, p. 246, grifo nosso). Neste sentido, a educação escolar ao invés de apresentar o conhecimento pronto, deveria possibilitar meios didáticos para que os estudantes interagissem com esses conhecimentos de modo que os conceitos de tornem um “ato real e complexo de pensamento”. Ainda sobre as relações entre desenvolvimento e didática, Vigotski complementa:

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por este caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, em verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se *impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado*. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método escolástico de ensino, que substituiu a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais e vazios (Vigotski, 2000, p. 246, grifo nosso).

No estudo supracitado, Vigotski se refere às aprendizagens de conceitos pelas crianças. No entanto, a sua crítica aos métodos de ensino se aplica, com muita propriedade, na análise dos pressupostos didático-pedagógicos das escolas na contemporaneidade e em diferentes níveis de ensino. Ao afirmar que a criança se sente “[...] *impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado*” (Vigotski, 2000, p. 246, grifo nosso), ele nos faz pensar sobre que tipo de aprendizagem está sendo valorizada nos processos escolares. Trata-se de uma aprendizagem voltada às avaliações escolares, ou para o desenvolvimento do sujeito em suas potencialidades humanas? O estudante desenvolve consciência sobre o conhecimento escolar ou apenas sobre os processos avaliativos? As aprendizagens têm funções exteriores, como obter notas e passar nos exames, ou se configuram como um processo interno de apropriação e objetivação do conhecimento?

Assim como Vigotski, Aléxis Leontiev não era pedagogo, mas suas pesquisas tornaram-se referenciais para o campo da didática. Das várias contribuições de Leontiev, destacaremos para este trabalho aquela nos ajuda a analisar

teoricamente as questões elencadas acima. Para Leontiev, as aprendizagens estão relacionadas à consciência sobre os significados e sentidos que os estudantes atribuem ao conhecimento escolar.

Na perspectiva de Leontiev, o significado é o resultado do conhecimento que é social e historicamente elaborado, além de ser compartilhado socialmente. Os processos educativos, escolares ou não, ensinam para a assimilação de significados (Leontiev, 1978). Na educação familiar, a criança é educada para o “trabalho”, para uma “religião”, uma “moral”; a educação escolar lhes proporciona significados que estão além de sua vida cotidiana, como “as formas de servidão”, a “origem da vida”, a “cultura em diferentes tempos e espaços”. Em ambos os casos, o significado é exterior àquele que aprende.

Para Leontiev, tão importante quanto entender o papel do significado no desenvolvimento do indivíduo é compreender qual o sentido que este indivíduo atribui ao significado. Nesta perspectiva teórica, enquanto o significado é socialmente construído, o sentido é uma apropriação individual do significado: “[...] o sentido não é engendrado pelo significado, mas pela vida” (Leontiev, 1978, p. 216, tradução nossa). A atribuição que cada sujeito faz do significado está relacionado à sua própria individualidade, às suas formas de interpretar o mundo. No entanto, embora o sentido seja a expressão da individualidade, não é possível afirmar que ele manifeste a consciência do sujeito sobre determinado significado, pois é a partir das necessidades impostas pela realidade que o sujeito atribui sentido ao significado.

Vejamos como Leontiev exemplifica essa relação ao utilizar como exemplos os processos de educação escolar:

Suponhamos que a criança estuda a lição de história porque até que não termine de preparar suas tarefas não a deixarão ir ao cinema; suponhamos agora que não as faz por isso, mas porque quer obter a nota mais alta; suponhamos além disso que o conteúdo do manual a atraia; por último, suponhamos que vê no estudo da história o caminho para sua futura profissão, e isso a faz esforçar-se nessa matéria. Serão iguais os resultados do estudo em todos os casos? É evidente que não. As diferenças se centrarão não só no êxito que se consegue na assimilação, mas também em seu grau de *consciência*, isto é, em que significarão para a criança os conhecimentos que

assimilou, que lugar ocuparão na vida de sua personalidade, que sentido adquirirão para ela (Leontiev, 1978, p. 225-226, tradução nossa).

A aprendizagem, nessa perspectiva, não se define pela assimilação do significado, mas sobre o nível de consciência que o estudante desenvolve e atribui ao significado em função de sua realidade vivida. Tal nível de consciência se define pelo motivo que encaminha o indivíduo ao estudo. Por exemplo: nas aulas de história, os estudantes podem analisar o conceito de totalitarismo e a professora promover esse estudo com textos e fontes historiográficas. Pode ainda promover debates, levar a exposições, assistir filmes e trazer vítimas de regimes totalitários para ser entrevistadas pelos estudantes. Essas atividades garantem que os estudantes desenvolveram um adequado nível de consciência sobre a história dos regimes totalitários? Houve aprendizagem?

Depende dos motivos que vincularam os estudantes às atividades propostas.

Se os estudantes fizeram as atividades para agradar os pais ou a professora as possibilidades de aprendizagens foram menores. Se fizeram para tirar uma boa nota, menores ainda. Por outro lado, se houve um movimento didático que despertou nos alunos a necessidade de estudar sobre a temática, as possibilidades de aprendizagem são maiores. Se a temática trazia em si um incômodo na turma, e as atividades ajudaram a superar esse incômodo, as aprendizagens atingiram um número maior de alunos.

É na relação significado e sentido que as aprendizagens podem ser analisadas. Este processo didático que valoriza o sentido que o estudante atribui ao significado é oposto àquele em que a aprendizagem se define pela assimilação do significado. Quando os estudantes procuram tirar boas notas em avaliações sistêmicas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os seus motivos não estão relacionados com a apropriação do conhecimento histórico. Podemos até inferir que para boa parte dos estudantes, as aprendizagens estão voltadas à um fim específico: tirar uma boa nota no exame. Ou seja, a sua consciência está voltada para esta finalidade. Neste sentido, é um equívoco analisar as aprendizagens tendo as avaliações sistêmicas como única fonte para levantamento de dados. Tais processos avaliativos, como no caso do ENEM, nos dizem muito mais

sobre as expectativas das políticas públicas em relação às aprendizagens, do que propriamente sobre o processo de assimilação e objetivação dos conhecimentos por parte dos estudantes.

A aprendizagem escolar deve ser analisada sempre na relação entre sujeitos e objetos do conhecimento. Para este tipo de análise, o binômio ensino-aprendizagem é imprescindível, pois sendo relação, não se desvincula objetivos didáticos de aprendizagens desenvolvidas, conceitos cotidianos dos científicos, significados dos sentidos.

As perspectivas apresentadas estão em constante processo de desenvolvimento. Sabemos que nas pesquisas é necessário o diálogo com o campo teórico-metodológico que nos apoia, bem como com campos teóricos diferentes e até opostos. A análise das concepções sobre as aprendizagens nas dissertações do Profhistória nos ajuda a compreender como esse campo específico, que denominamos “ensino de história”, tem trabalhado com esta temática. Em contrapartida, tal levantamento nos posiciona em relação às nossas opções teórico-metodológicas e possibilita proposições para o campo e, conseqüentemente, para o Profhistória. É com tais objetivos que buscamos identificar e analisar como as dissertações do Profhistória utilizam e referenciam o conceito de aprendizagem.

Alguns dados quantitativos sobre as aprendizagens no contexto do Profhistória

Para fazer o mapeamento inicial sobre as concepções acerca das aprendizagens nas produções do Profhistória, nós optamos pelo levantamento quantitativo de dados passíveis de serem extraídos das dissertações do programa: as palavras-chave das dissertações e as ações propositivas apresentadas². Posteriormente, nós cruzamos essas informações com os dados relacionados à titulação dos docentes, a estrutura curricular, as ementas e bibliografias das disciplinas ofertadas.

Conseguimos fazer o levantamento dentre 300 dissertações defendidas no Profhistória entre os anos de 2016 e 2020. Muitas dissertações estão disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, outras nos sites das universidades que compõem a Rede, e algumas recém finalizadas

foram disponibilizadas após contato pessoal com os coordenadores dos núcleos.

À primeira vista, o que nos chamou a atenção foi o número reduzido de dissertações que abordam a temática das aprendizagens e explicitam esta opção na definição das palavras-chave das dissertações. Das 300 dissertações defendidas no período, apenas 34 delas, ou seja, pouco mais de 10% tem a expressão “aprendizagem” entre as suas palavras-chave. Outro dado interessante é que dentre estas, 26 se referem se utilizam do termo “aprendizagem histórica”. Nas demais 08 dissertações, as palavras-chave podem ser encontradas como “aprendizagem”, “ensino-aprendizagem” ou “aprendizagem significativa”, dentre outros termos.

Trata-se de um dado interessante. Além de ser uma expressão utilizada como palavra-chave, a “aprendizagem histórica” é uma categoria que vem sendo difundida nas pesquisas do campo fundamentadas em uma matriz teórica comum: a teoria da história de Jörn Rüsen (Mistura, 2020). A expressão “aprendizagem histórica” não é utilizada como categoria de matriz rüseniana em todas as dissertações em que é indicada como palavra-chave. No entanto, é possível verificar que se trata de categoria com significativa incursão nas pesquisas que se propõe a analisar como se dá a aprendizagem da História, seja em ambiente escolar ou não-escolar (Mistura, 2020).

A pesquisa desenvolvida por Letícia Mistura (2020), ao levantar dados sobre o uso da categoria “aprendizagem histórica” em dissertações e teses apresentadas em programas *stricto sensu*, verificou que de 63 trabalhos defendidos entre os anos de 2005-2018, nada menos que 57 destes fundamentam-se teoricamente nos postulados de Jörn Rüsen.

Temos por hipótese que a composição do corpo docente do ProfHistória nos ajuda a compreender tanto o número reduzido de pesquisas sobre as aprendizagens, quanto a valorização da categoria “aprendizagem histórica”.

No período pesquisado, entre 2016-2020, o corpo docente era formado majoritariamente por orientadores com Doutorado em História. Dos 172 docentes, 125 têm Doutorado em História, 32 em Educação, 10 em Ciências Sociais e 05 em outras áreas. Ou seja, 70% das orientações do ProfHistória no

período foram realizadas por pesquisadores com formação *stricto sensu* em História. Esses dados nos ajudam a compreender a baixa adesão das temáticas relativas às aprendizagens no ProfHistória. Na formação *stricto sensu* em História, o percurso acadêmico, as disciplinas cursadas e as pesquisas desenvolvidas possibilitam a apropriação do debate historiográfico, da teoria da história, da pesquisa com fontes em seus acervos e da produção textual dos conhecimentos históricos elaborados. As pesquisas sobre as aprendizagens escolares exigem a utilização de referenciais teórico-metodológicos que não estão inseridos na formação *stricto sensu* em História, como é o caso da maioria das docentes do programa.

Tal quadro, nos ajuda a compreender o número reduzido de pesquisas sobre as aprendizagens. Não obstante, as poucas pesquisas que se propõe a analisar a temática se utilizam da categoria “aprendizagem histórica”, oriunda de um referencial teórico-metodológico vinculado à pesquisa historiográfica. Como a maioria do corpo docente tem formação *stricto sensu* em História, há maior identificação para a análise da temática a partir dos referenciais da teoria da história.

Além da formação *stricto sensu* docente, a dinâmica curricular do ProfHistória é outro elemento que nos ajuda a compreender a baixa adesão de pesquisas sobre as aprendizagens nas dissertações do programa.

Apesar de ser um programa de mestrado profissional, a dinâmica curricular do ProfHistória é semelhante ao do mestrado acadêmico. Ao ingressar, os discentes devem optar por uma das três linhas de pesquisa; devem cursar duas disciplinas obrigatórias e outras duas optativas e, para a obtenção do título, devem defender uma dissertação. A principal diferença em relação aos Mestrados Acadêmicos nas áreas de História ou Educação reside na exigência de que a Dissertação deve necessariamente incluir uma parte “propositiva” relacionada “[...] *as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula*” (ProfHistória, [2024b], p. 6, grifo nosso). Vale destacar que no ProfHistória a Dissertação “[...] *pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, dentre outros*” (ProfHistória, [2024b], p. 6-7, grifo nosso). A

parte “*propositiva*” no contexto do Profhistória é uma exigência para que os mestrandos reflitam e apresentem sugestões de modificação nas práticas a partir dos conhecimentos que foram teoricamente produzidos ao longo da inserção do discente no programa.

Os dados indicam que há poucas pesquisas no âmbito do Profhistória que pensam a temática das aprendizagens da história com referenciais da Didática ou das teorias da aprendizagem. Isto se reflete nas ações propositivas que foram apresentadas nas 300 dissertações analisadas. Destas, 188 são de “guias para atuação docente”, 93 de “oficinas pedagógicas” e apenas 19 não se encaixam nesses dois modelos de proposição.

É interessante verificar que os “guias” e as “oficinas” foram o modelo majoritário de proposição escolhidos pelos discentes do programa. Estes dados reforçam a hipótese que estamos apresentando: as aprendizagens não se constituem como objeto de estudo das dissertações do Profhistória. A forma como crianças e adolescentes aprendem história, como se apropriam e objetivam o conhecimento produzido não pode ser analisado a partir de “guias” e “oficinas”, haja vista que ambas são proposições de ensino que pouco dialogam com as possibilidades de aprendizagem.

Tal constatação não deve ser analisada com um problema ou uma lacuna do programa, desde que se tenha a compreensão teórica de que os processos de aprendizagem são muito complexos e não se definem por aquilo que é ensinado, tampouco está definido pelas intencionalidades do docente e da utilização de materiais e recursos didáticos (Leontiev, 1978). Propostas didáticas para professores são ótimas para socializar o conhecimento e possibilitar a inserção nas escolas nas produções da formação continuada, mas não podem ser confundidos com aprendizagens, pois se a expressão ensino-aprendizagem define um objetivo, tal objetivo não se define por suas intencionalidades. É preciso analisar a relação entre ensino e aprendizagem. Nem sempre um ensino resulta em uma aprendizagem desejada, é preciso uma didática que busque a união dos dois processos, que proporcione “[...] condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem” (Asbahr, 2005, p.113, grifo nosso).

Outro elemento a compor o quadro explicativo da baixa adesão da temática das aprendizagens nas dissertações do ProfHistória está relacionado às disciplinas do programa.

O programa tem três Linhas de pesquisa: *Saberes históricos no espaço escolar*; *Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão*; *Saberes históricos em diferentes espaços de memória*. Na organização das Linhas é possível identificar uma visão ampla da docência em história, que não está relacionada apenas à produção do conhecimento escolar, mas também de pesquisa e produção em diferentes espaços e instituições.

No período analisado, a dinâmica curricular do ProfHistória era composta de duas disciplinas obrigatórias de 60 horas/aula: “*Teoria da história*” e “*História do ensino de história*”. Se na disciplina sobre a “*teoria da história*” não devemos esperar um debate sobre as aprendizagens, na disciplina sobre a “*história do ensino de história*” a inclusão da temática é abrangente e difusa. O debate teórico sobre as aprendizagens está definido em uma frase da ementa: “*As diferentes concepções sobre o ensino, a aprendizagem e os conhecimentos históricos necessários para a história escolar*” (ProfHistória, [2024a], p. 5). A bibliografia da ementa indica que o debate sobre as aprendizagens não é considerado em diálogo com as teorias da aprendizagem que são elaboradas no campo da psicologia, o que nos leva a supor que as concepções sobre as aprendizagens estejam apenas relacionadas aos processos de ensino.

Nas demais disciplinas ofertadas pelo programa, esse quadro não se modifica. Dentre as 31 disciplinas optativas da rede, no período analisado, temos apenas uma disciplina que trata das teorias da aprendizagem. A disciplina optativa intitulada “*Ensino de história e teorias da aprendizagem*”. Por sua ementa e bibliografia, é possível verificar que a disciplina aborda diferentes “teorias de aprendizagem”, apresentando as concepções de J. Piaget, L. Vigotski e H. Wallon. Nas demais disciplinas optativas, há seis delas em que a temática das aprendizagens está implícita, mas não se consolida através das ementas e bibliografias. São elas: “*Didática da história: trajetórias, desafios e perspectivas*”, “*Produção de material didático e o universo virtual*”, “*Tecnologias da informação e comunicação e ensino de história*”, “*Avaliação no ensino de história: para que, o que e como avaliar?*”, “*Usos do biográfico no ensino e na aprendizagem da história*”, “*A aprendizagem em história e a formação*”

histórica” (ProfHistória, [2024a], p. 5, grifo nosso). As demais 21 disciplinas optativas do programa não abrangem o debate teórico sobre como os alunos aprendem e ressignificam a história ensinada. É preciso considerar ainda que as disciplinas optativas estão dispersas nas diversas IES que formam a rede do ProfHistória, sinalizando para nós que o debate sobre a temática é pulverizado, visto que dependente das disciplinas optativas.

Como já assinalamos, o número reduzido de dissertações que abordam a temática não pode ser considerado como uma ausência ou lacuna do programa. O objetivo maior do ProfHistória é oferecer uma formação continuada para docentes da rede pública, e isto os dados demonstram que o programa o faz com excelência. Nossa colaboração para o debate se refere às concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem que estão subjacentes ao programa e que poderiam estar mais explícitos nas suas disciplinas, ementas e dissertações.

A ausência de um debate teórico sobre as aprendizagens, com a utilização de referenciais da pesquisa em Didática ou da Psicologia, se reflete em tentativas de definição frágil e de senso-comum sobre a temática. Algumas dissertações do programa apresentam uma notável intenção de definir e inserir a temática em seus trabalhos, mas a definição teórica, por vezes eclética e sem o devido debate teórico, dificulta a inserção dessas pesquisas no campo mais amplo da pesquisa em educação.

Definição conceitual nas dissertações do ProfHistória

Como afirmamos anteriormente, no recorte qualitativo das pesquisas do programa, no período analisado, nós encontramos 34 dissertações que usam a expressão “aprendizagem” como palavra-chave que define o trabalho. Dessas, nós excluimos da análise qualitativa as 26 produções que se utilizam a expressão “aprendizagem histórica”. Tal exclusão se justifica porque a “aprendizagem histórica” se define como um conceito elaborado e utilizado no campo da historiografia, notadamente àquelas pesquisas que utilizam do referencial teórico proposto por Jorn Rüsen (Mistura, 2020). O fato de que este conceito seja utilizado nas pesquisas do campo de ensino de história, não é objeto deste trabalho. Vale salientar que nem todas as 26 dissertações que utilizam a expressão “aprendizagem histórica” utilizam do referencial

rüsseniano. No entanto, como se trata de referencial consolidado no campo, consideramos que não é objeto desta pesquisa identificar diferenças e semelhanças entre trabalhos que se utilizam da expressão e do conceito de “aprendizagem histórica”.

Nosso recorte qualitativo ficou inicialmente restrito a 08 dissertações que se referem às “aprendizagens” e que foram defendidas no período delimitado. Ocorre que dentre estes 08 trabalhos, 03 deles pesquisam sobre “ensino e aprendizagem em espaços não formais”, que não é o escopo de nossas pesquisas. Ficamos então com 05 dissertações que analisam os processos de aprendizagem em espaços escolares.

Algumas perguntas guiaram nossa análise. O que é aprendizagem? O que é aprender? Como os estudantes aprendem? Qual a importância da aprendizagem para o desenvolvimento dos estudantes?

Sabíamos de antemão que não eram pesquisas no campo da Didática ou da Psicologia Escolar. Também já expusemos sobre o contexto curricular e de formação dos docentes do ProfHistória. Ou seja, não se trata de buscar nas dissertações o que sabemos que não vamos encontrar, mas de identificar como os processos de aprendizagem estão sendo percebidos e analisados no campo do ensino de história.

É interessante verificar, nesses trabalhos, que a aprendizagem não é compreendida como um conceito científico, como um objeto de estudo. As aprendizagens são referidas aos processos de ensino. Nas dissertações, há utilização dos termos “ensino-aprendizagem” e “ensino e aprendizagem”. Em uma das dissertações, o uso do binômio está assim justificado:

Nesta pesquisa, ao invés de adotarmos o termo “ensino de história”, de acordo como costumeiramente é utilizado em vários estudos e até mesmo como nome do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, cuja esta dissertação é fruto, preferimos adotar o termo “ensino e aprendizagem da história” a partir das contribuições de Flávia Caimi (Silva, 2019, p. 20).

Acitação da pesquisa ao artigo de Flávia Caimi (2007) demonstra a preocupação em situar as diferenças e também possíveis complementariedades das

relações entre ensino e aprendizagem. Segundo o autor da pesquisa supracitada (Silva, 2019), a preocupação apenas com o ensino está relacionada às práticas tradicionais de educação escolar. Neste sentido, pensar e valorizar as aprendizagens é também uma forma de contrapor às práticas tradicionais.

O uso do binômio ensino-aprendizagem passa a ser uma inovação necessária para as pesquisas no campo de ensino de história. No entanto, compreendemos que há aqui o risco de que se crie um senso-comum sobre um conceito que deve ser pesquisado com métodos próprios e específicos. O fato de que uma postura didática docente seja oposta à tradição escolar, não significa que os estudantes aprenderam história, que eles conseguiram se apropriar de forma consciente daquele conhecimento (Soares, 2017).

Essa é uma característica das pesquisas analisadas: não há debate teórico sobre o conceito de aprendizagem, mas um conjunto de definições sobre o que seriam boas práticas de aprendizagem, sempre em contraponto ao tradicional e positivista. As críticas de Paulo Freire (2018) às práticas de educação bancária servem como justificativa para um método de ensino que contemple as aprendizagens. Em uma das dissertações temos que a educação bancária é lembrada como uma prática hierarquizante, na qual o professor,

[...] é considerado como o único possuidor de conhecimento. Levando, conseqüentemente, a construção de uma relação altamente hierarquizada entre educador e educando no ambiente da aprendizagem. Paulo Freire destaca a possibilidade do professor desenvolver um papel de mediador do conhecimento por meio de problematizações com o intuito de desenvolver a autonomia do educando a partir de uma relação entre educador e educando não mais pautada na hierarquia, mas na horizontalidade (Silva, 2019, p. 55).

Para negar a tradição da educação bancária, surgem os princípios da horizontalidade e da mediação do conhecimento. Esse movimento didático pode permitir novas possibilidades de aprendizagem aos discentes. Vale lembrar que, destarte a sua magistral obra, Paulo Freire não teorizou sobre as aprendizagens. O que nos leva novamente ao risco de criarmos no campo do ensino de história um senso-comum, uma *vulgata*, sobre um conceito fundamental.

O fato de que a aprendizagem não é analisada como um conceito científico, permite aos pesquisadores desmembrá-la e adjetivá-la. Assim, um dos trabalhos se propõe a pesquisar a “gamificação da aprendizagem” (Zanoni, 2016) e outros dois buscam valorizar a “aprendizagem virtual” (Araújo, 2017; Soares, N., 2018). Nessas três pesquisas, é perceptível a compreensão de que as aprendizagens estão relacionadas a determinadas capacidades cognitivas ou motoras dos estudantes.

A *gamificação*, ao direcionar uso de mecânicas de jogos para o ambiente de sala de aula - que é a possibilidade que me interessa nesta pesquisa -, *criando espaços de aprendizagem* mediados pelo desafio, prazer e entretenimento, potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tais como planejamento, memória e atenção (Zanoni, 2016, p. 42, grifo nosso).

Na perspectiva dessa pesquisa, a aprendizagem pode ser “*gamificada*”. O recurso didático, que neste caso é o *vídeo-game*, possibilita em si, um espaço de aprendizagem. Aqui, temos um paradoxo, pois o recurso está mais relacionado ao processo de ensino e não de aprendizagem. É importante lembrar que a aprendizagem não se define pelo professor ou pelo recurso utilizado, mas pela relação que os estudantes estabelecem com esses recursos e conhecimentos.

Em relação à concepção de “aprendizagem virtual”, o paradoxo acima é mais perceptível:

A aprendizagem virtual torna-se necessária, não como única forma de aprendizagem, mas como uma das formas complementares, essenciais para o aprendiz. Grande parte das pessoas utiliza o espaço virtual para inúmeras coisas, e nós, professores, temos de utilizar diferentes espaços para a concretização do aprendiz, nos adaptar aos novos tempos, às novas gerações (Araújo, 2017, p. 10).

É uma aprendizagem virtual em que o aluno “navega” por diversos caminhos simultaneamente, podendo retomar ao ponto inicial ou avançar nas mais profundas formas de intertextualidade (Soares, 2018a, p. 67)

Em ambas pesquisas, a aprendizagem está situada no recurso e não no sujeito. É a definição de que o recurso possibilita determinada aprendizagem.

Este é um tipo de paradoxo que o campo do ensino de história precisa estar atento: a defesa das aprendizagens não deve se desvincular do estudo sobre como os estudantes aprendem. As concepções de que os recursos didáticos definem os processos de aprendizagem e o desenvolvimento remontam às tradições escolares de caráter empirista.

Das 05 dissertações analisadas, uma se destaca por sua tentativa, ainda que em síntese, de definir o que é aprendizagem. A pesquisa de Nelton Soares (2018) se referencia no trabalho de Circe Bittencourt (2011) para demonstrar que a perspectiva, sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, de Lev S. Vigotski é mais adequada do que a de Jean Piaget quando se trata de pesquisa sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

O esforço do pesquisador é notável, mas novamente é preciso considerar a necessidade de se evitar simplificações e explicações de senso-comum, dada a importância do conceito. Desde que tivemos acesso às traduções da obra de Vigotski, inicialmente do russo para espanhol e, a partir dos anos 2000, para o português, temos um conjunto considerável de pesquisas em educação que demonstram as diferenças epistemológicas entre as obras de Piaget e Vigotski, com destaque para o trabalho de Newton Duarte (2001). Há também pesquisas que tratam dessas diferenças inconciliáveis para a pesquisa em ensino de história (Soares, O., 2018). A falta de proximidade do pesquisador com o debate conceitual sobre as aprendizagens pode ser percebida no seguinte excerto:

A partir do interacionismo, *Vygotsky elaborou uma metodologia de ensino denominada sócio-histórica*. Essa metodologia potencializa o letramento digital, uma vez que o ensino prioriza as relações socioculturais, as quais influenciam na formação psicológica e cognitiva do aluno desde o seu nascimento. Ao nascer, a criança recebe as instruções da cultura em que está inserida e durante todo o seu crescimento interage com elas, apropriando-se e reelaborando significados. Ou seja, o aluno reconstrói o seu meio na internalização dos conceitos dos quais partilha desde a infância.

Nesse sentido, é fundamental que as situações de aprendizagem escolar priorizem *atividades de troca de experiências*, em que alunos possam trazer o conhecimento do seu cotidiano para sala

de aula. Isso proporcionará ao aluno a interação com as diferentes representações socioculturais e, conseqüentemente, a compreensão de outras formas de interação com o meio. Assim, acredita-se que as TDICs podem melhorar a aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas, pois permitem as mais diversas formas de interação entre o sujeito e o objeto de estudo (Soares, 2018a, p. 71, grifo nosso).

É preciso ser cauteloso para que as pesquisas no campo possam se inserir no amplo campo das pesquisas em educação. Vigotski nunca elaborou metodologias de ensino. Foi um notável pensador e psicólogo que pesquisou sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Acreditamos também com Vigotski que as “atividades de trocas de experiência” potencializam as aprendizagens. No entanto, as TDICs não podem ser percebidas apenas como recurso, como nas dissertações apresentadas, mas como parte do meio no qual os estudantes convivem.

Com essas breves considerações sobre as pesquisas analisadas, faremos na seção seguinte nossas considerações e proposições sobre a pesquisa sobre as aprendizagens no campo e no Profhistória.

A importância do Profhistória para a formação continuada

Segundo Marieta Moraes Ferreira (2016), o processo de implantação e consolidação do Profhistória demonstra o esforço da historiografia brasileira em aproximar a pesquisa do ensino, em suas várias dimensões: a pesquisa acadêmica da história ensinada, as metodologias de pesquisa com práticas de ensino da história escolar, a valorização das teorias para pensar as práticas, seja nas universidades ou nas escolas de educação básica. A formação continuada para docentes de história que conta com historiadoras acadêmicas é extremamente benéfica, pois aproxima os docentes da escola básica de sua ciência de referência e os auxilia na construção de sua autonomia docente. Vale lembrar que a não dissociação entre ensino e pesquisa é um elemento que unifica os cursos de formação de historiadores no Brasil, e, por conseguinte, é uma das principais justificativas para o crescimento da rede do Profhistória.

A implantação do Profhistória e de programas similares, como o Profletras, o Profmat e o MNPEF são marcos na valorização do magistério da educação básica. Valorização que passa, necessariamente, por bons e qualificados

processos de formação continuada. No entanto, compreendemos que é necessário refletir continuamente sobre as possibilidades e limites dessa proposta de formação.

A formação continuada precisa se preocupar em não cometer os mesmos equívocos que a formação inicial tem demonstrado desde as DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2002, qual seja: de que a formação inicial deve abranger todos processos relacionados a educação escolar. Desde 2002, nossos cursos de licenciatura têm exigido que seus professores e graduandos analisem questões do cotidiano escolar que deveriam ser objeto da formação continuada. A cada diminuição da análise historiográfica nos cursos de licenciatura, maior a importância do Profhistória para a formação dos docentes que atuam na educação básica. No entanto, o Profhistória também deve refletir sobre suas limitações no campo da formação.

Por exemplo: um discente do Profhistória pode ter grande interesse em pesquisar sobre a temática da (in)disciplina na escola contemporânea. No entanto, as pesquisas sobre a temática são desenvolvidas, em sua grande maioria, nos programas *stricto sensu* de Educação, visto que exige referenciais teórico-metodológicos do campo da sociologia ou psicologia da educação. É possível que uma dissertação do Profhistória analise a temática? Sim, mas deve considerar as especificidades dos referenciais teórico-metodológicos do campo historiográfico. Uma saída possível e viável seria pesquisar sobre a indisciplina em outros tempos e espaços, podendo resultar em ações propositivas interessantes para que a comunidade escolar repense a (in) disciplina escolar na contemporaneidade. Trabalhando com os referenciais da história e da historiografia, as professoras em formação podem valorizar a importância do conhecimento histórico para a análise das práticas, bem como evitam de tratar a temática com referenciais que não fazem parte de sua formação, correndo o risco de reforçar concepções de senso-comum.

Esse é a nossa preocupação com a pesquisa sobre as aprendizagens no âmbito do Profhistória. O debate sobre a aprendizagem escolar exige referenciais teóricos específicos. Trata-se de uma das temáticas mais complexas do campo didático-pedagógico, visto que remetem a todo processo de constituição das instituições escolares na modernidade. Como apresentamos na primeira seção, é no estudo do binômio ensino-aprendizagem que podemos identificar

como os estudantes se desenvolvem ao interagir e produzir conhecimento histórico escolar. Se a aprendizagem está no indivíduo, ela não acontece fora da interação com o outro.

Como vimos, a maioria das dissertações do Profhistória que se propuseram a analisar as aprendizagens foram buscar na teoria da história os seus referenciais. Utilizaram para tanto, a categoria “aprendizagem histórica” e seu referente teórico. É uma categoria oriunda da teoria da história e as dissertações se vinculam à esta perspectiva para analisar aspectos das práticas escolares, tais como o uso dos livros didáticos, as avaliações, o currículo prescrito e suas temáticas, as metodologias de ensino-aprendizagem. Tal referencial também está nas justificativas das proposições didáticas elaboradas. Ocorre que, por ser um referencial da historiografia, ele não apresenta elementos que auxiliem na análise da relação que os estudantes desenvolvem com o conhecimento histórico. Esse é um risco: reforçar a concepção de senso-comum de que os processos de ensino resultam em determinadas aprendizagens.

Em tais dissertações, a categoria “aprendizagem histórica” é definida mais como metáfora daquilo que se espera dos estudantes ao final das atividades desenvolvidas. Nestas, os dados sobre estudantes estão elencados, mas não é possível identificar a relação: como os alunos pensavam, como foram desenvolvidas as atividades didáticas, como eles atribuíram sentido ao conhecimento elaborado.

Com Leontiev (1978) aprendemos que não basta a assimilação de determinados referenciais se estes não se constituírem como elemento da formação da personalidade do indivíduo. Um professor pode ser muito dedicado a estudar as obras de Paulo Freire e até autodenominar-se *freireano*. Não obstante, suas aulas podem ser o oposto daquilo que preconiza Paulo Freire. É preciso o mesmo tipo de reflexão na pesquisa sobre as práticas escolares: o referencial teórico utilizado para justificar os objetivos do ensino da história escolar não deve ser diferente do método de coleta e análise dos dados. Uma pesquisa sobre ensino-aprendizagem que se utiliza do conceito de “aprendizagem significativa” de David Ausubel precisa considerar esse referencial em todo o seu percurso: da justificativa teórica, na definição da metodologia e coleta de dados, na análise dos dados. Utilizar o conceito de Ausubel apenas para

demonstrar como se pensa a aprendizagem fragiliza todo o processo de pesquisa e de reflexão sobre a temática.

Essas breves linhas objetivam valorizar o ProfHistória, tanto como processo de formação continuada quanto de desenvolvimento das pesquisas no campo historiográfico e da produção do conhecimento histórico escolar. Se estas reflexões sobre as aprendizagens estão sendo realizadas aqui, é justamente porque houveram pesquisas a tratar da temática no interior do programa. É preciso valorizar também que muitas dessas dissertações levantaram dados que podem ser utilizados em outras pesquisas sobre métodos de ensino-aprendizagem em outros programas *stricto sensu*. Enfim, esperamos ter contribuído prospectivamente para análise da temática e do ProfHistória.

Referências

ARAÚJO, Marcelo Marcos. *A utilização do mecanismo de busca do google na pesquisa e no ensino de história: explorando possibilidades*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

ASBAHR, Flávia da Silva F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200009>

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem história? reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 11, p. 17-32, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didática magna*. 2. ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DALBOSCO, Claudio A. Princípios filosóficos e pedagógicos da educação natural em Rousseau: uma investigação sobre o segundo livro do *Émile*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1117-1131, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400011>

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, Marieta. O ensino da história, a formação de professores e a pós-graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/68383/41418>. Acesso em: 18 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LEONTIEV, Alexis. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do *Ratio Studiorum*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 235-249. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200014>

MISTURA, Leticia. As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 77-100, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v9i18.693>

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Catálogo de disciplinas ProfHistória*. [UFRJ: Rio de Janeiro, 2024a]. Disponível em: http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/03/617ad1909728f_CATA%CC%81LOGODEDISCIPLINAS2021-FORMATADO.pdf. Acesso em: 3 maio 2024.

PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Regimento geral do ProfHistória*. [Rio de Janeiro: UFRJ, 2024b]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1EALKzPldC6Eb6HIVAIGoZYLLhYFxxX6e4/view>. Acesso em: 3 maio 2024.

SILVA, Anderson Rodrigo Tavares. *Mais vídeos, menos textos: ensino e aprendizagem em História e produções audiovisuais*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.

SOARES, Nelton Messias. *Uma proposta didática para o ensino de história de Pontes e Lacerda-MT*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2018.

SOARES, Olavo P. Didática desenvolvimental e as necessárias reelaborações dos currículos para o ensino de história. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 440-463, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/OBv2n2a2018-7>

SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 78-99, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.325>

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZANONI, Elton Frias. *Gamificação, aprendizagem e ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramentas online*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2016.

Notas

1 Docente e Pesquisador do PPGE da UNIFAL/MG - Universidade Federal de Alfenas/MG, Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo <https://orcid.org/0000-0003-0887-9227>

2 Os dados quantitativos foram levantados pela discente Camile Ferreira Schimper do curso de História da UNIFAL/MG e apresentados no VII Simpósio Integrado da UNIFAL/MG: transversalidade, ciência e afeto. Os dados são resultado de pesquisa de Iniciação Científica com bolsa da própria universidade, haja vista o contexto pandêmico na qual foi realizada, bem como os esparsos recursos das agências de fomento em níveis estaduais e federais entre os anos 2019/22.