

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**WÂNIA INÁCIO DA SILVA RAMOS**

**AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIADO  
EM HISTÓRIA**

**CRICIÚMA, JUNHO DE 2024**

**WÂNIA INÁCIO DA SILVA RAMOS**

**AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIADO  
EM HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Carlos Renato Carola

**CRICIÚMA, JUNHO DE 2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

R175t Ramos, Wânia Inácio da Silva.

As teorias da aprendizagem na formação inicial do licenciado em história / Wânia Inácio da Silva Ramos. - 2024.

124 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2024.

Orientação: Carlos Renato Carola.

1. Professores de história - Formação. 2. Teorias da aprendizagem. 3. História (Ensino superior). 4. Ensino superior - Currículos. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.199

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**WÂNIA INÁCIO DA SILVA RAMOS**

**AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIADO  
EM HISTÓRIA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Educação, Linguagem e Memória no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 13 de junho de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Carlos Renato Carola – Dr. – (UNESC) – Orientador

Prof. Matheus Bernardo Silva – Dr. – (UNESC)

Profa. Flávia Wagner – Dra. – (UNISUL)

Dedico este trabalho a Deus, minha mãe, meu pai, meu esposo e meus filhos que foram incansáveis ao meu lado. Também, o meu carinho e gratidão à gestão da instituição de ensino da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar na minha vida está Deus, que me deu graça, recuperou a minha saúde que, por vezes, sofreu abalos durante o processo de construção da minha pesquisa. A minha família, esposo e meus dois filhos, meus pai e minha mãe que foram, nesta caminhada, a minha rede de apoio, sendo assim possível, em meio a tantos desafios profissionais e abalos na saúde, poder exercer a difícil tarefa de pesquisadora, atividade essa que exige leitura, questionamentos, busca por respostas, reflexões e escrita.

Registro minha gratidão à Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, que me motivou e abriu espaço para mais esta importante formação acadêmica.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Em algum momento desta caminhada, cada um deles deixou suas contribuições, por meio de questionamentos, reflexões e partilha das suas apropriações de conhecimento. Em especial, agradeço aos professores doutores Gildo Volpato, Antônio Pereira Serafim, Gladir da Silva Cabral, Ricardo Luiz de Bittencourt, Marli de Oliveira Costa, André Cechinel, Alex Sander da Silva, Giani Rabelo, Rafael Rodrigo Mueller e, em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Renato Carola, que estimulou e atuou diretamente com a orientação e o acompanhamento do processo de pesquisa e escrita, à Profa. Dra. Flávia Wagner que fez parte da banca de qualificação ao lado dos Professores Dr. Gildo Volpado e posteriormente na banca examinadora da Defesa Final ao lado do Prof. Matheus Bernardo da Silva, os quais foram de fundamental importância com orientações e sugestões relevantes para o fechamento da Pesquisa.

Preciso agradecer aos novos amigos que fiz cursando as disciplinas optativas e obrigatórias do PPGE. Muito do que aprendi, foram nos momentos de partilha coletiva, nos quais percebia as diferentes visões de uma mesma temática, de acordo com as especificidades do campo de atuação de cada um, enriquecendo as discussões com seus conhecimentos prévios, bagagens adquiridas ao longo do seu processo acadêmico, social e profissional. Isso foi possível pela característica visível no PPGE, que possibilita que egressos de diferentes áreas do conhecimento procurem pelo Programa.

“O saber que não vem da experiência não é realmente saber.”

– Lev Vygotsky

## RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de dissertação do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação – PPGE de uma Universidade do Sul do Brasil, dentro da linha de pesquisa Educação, Linguagem e Memória. A pesquisa tem como objeto de estudo o lugar das Teorias da Aprendizagem na Formação Docente dentro do curso de Licenciatura em História no contexto da universidade como espaço de formação inicial do professor. O objetivo é “compreender o lugar das teorias da aprendizagem no Curso de Licenciatura em História com o intuito de verificar as contribuições dessas teorias na formação inicial dos licenciados”. Parte-se do pressuposto de que o saber é produzido historicamente a partir das condições de sua produção, então, em um curso de formação de professores, esse saber se constitui em mediador no processo de organização curricular, considerando que, de maneira implícita ou explícita, o Curso de Licenciatura em História traz uma concepção de objeto da ciência que caracteriza a sua particularidade. O problema central que desencadeia esta pesquisa é que, na formação inicial do professor, cabe aos cursos de licenciatura um percurso curricular que propicie aos estudantes aprendizagem e domínio básico do conhecimento a ensinar e do conhecimento para ensinar; esse percurso se configura numa histórica tensão entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. Em que pesem as tensões e os conflitos, espera-se que todo professor, mesmo no início de sua atuação profissional, tenha consciência da teoria da aprendizagem que fundamenta sua prática pedagógica. Por isso, a pergunta que direciona esta pesquisa aponta para a seguinte questão: “Em que situação se encontram as Teorias da Aprendizagem na organização curricular e na prática do estágio no Curso de Licenciatura em História de uma universidade de Santa Catarina?”. A resposta parte do entendimento de que a formação inicial do professor ocorre dentro da universidade, um espaço social, sendo de suma importância analisar os aspectos voltados à identificação da articulação do objeto do Curso de Licenciatura em História: a concepção do Curso e a centralidade para os conceitos científicos; o entendimento do que é História; e as possibilidades de uma organização curricular que possibilite a apropriação do conhecimento científico e das teorias da aprendizagem. O processo analítico se desenvolve com base em uma unidade configurada por dois componentes: o objeto do Curso de Licenciatura em História e as finalidades definidas para o processo de formação do professor que, por sua vez, se constituem nos seguintes elementos de análise: 1) a compreensão acerca da importância da universidade como espaço social; 2) a análise das teorias contemporâneas da aprendizagem, o processo de formação inicial do professor de modo geral e, de modo específico, do professor de História; e 3) o estudo das Teorias da Aprendizagem na matriz curricular da formação inicial de professores do Curso de Licenciatura em História. Teve-se como hipótese que “As teorias da aprendizagem não têm a mesma centralidade de importância do que os saberes específicos da ciência histórica na organização curricular do Curso de Licenciatura em História em estudo, isso se deve não somente à função da formação do quadro docente do Curso e da concepção de educação do seu projeto pedagógico, mas também em função das exigências institucionais externas que ‘supervalorizam’ o conhecimento curricular dos estudantes”. A partir da pesquisa, foi possível confirmar a hipótese levantada ao iniciar o trabalho, pois os dados analisados demonstraram que o estudo das Teorias da Aprendizagem no Curso de Licenciatura em História em que se deu a pesquisa não

têm a mesma centralidade de importância que os saberes específicos da ciência histórica na organização curricular do Curso de Licenciatura em História em estudo.

**Palavras-chave:** Currículo no Ensino Superior; Licenciatura; Formação do Professor de História; Teorias da Aprendizagem.

## ABSTRACT

This study originates from dissertation research conducted within the Master's Program in Education (PPGE) at the Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (UNESC), under the research line "Education, Language, and Memory." It examines the role of Learning Theories in Teacher Education within the History Degree program, focusing on the university as a key site for initial teacher preparation. The research aims to understand the significance of Learning Theories in shaping the History program's curriculum and to assess their impact on training future teachers. The study is grounded in the premise that knowledge is historically situated, and within teacher education, it mediates curricular organization. The History program, implicitly or explicitly, reflects a conception of the discipline that defines its unique character. The central issue addressed is the need for teacher education programs to offer a curriculum that equips students with both the content knowledge and the pedagogical skills required for teaching. This curriculum is shaped by a persistent tension between disciplinary and pedagogical knowledge. Despite these tensions, it is expected that all teachers, even those at the start of their careers, are familiar with the learning theories that inform their practice. The research question asks: "What role do Learning Theories play in the curriculum and practical training of the History Degree program at a university in Santa Catarina?" The study considers the university as a social space for teacher training and focuses on how the History program articulates its goals: its approach to course content, its emphasis on scientific concepts, its understanding of History as a discipline, and the potential for a curriculum that integrates both disciplinary knowledge and learning theories. The analysis centers on two main components: the focus of the History program and the objectives set for teacher training. These are explored through three key areas: 1) the role of the university as a social institution; 2) contemporary learning theories and the broader context of initial teacher training, particularly for history teachers; and 3) the integration of Learning Theories into the History program's curriculum. The hypothesis suggests that "Learning Theories are less central than disciplinary knowledge in the curricular organization of the History program under study, due to the program's faculty roles, its pedagogical philosophy, and external institutional pressures that prioritize content knowledge." The research confirmed this hypothesis, showing that Learning Theories in the History Teacher Education Program are less emphasized compared to the specific disciplinary knowledge of historical science within the curriculum.

**Keywords:** Curriculum in Higher Education; Degree; History Teacher Training; Theories of Learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo da Universidade.....	24
Figura 2 – Galeria dos Historiadores (as).....	70
Figura 3 – Cartazes: O Brasil na Segunda Guerra Mundial; História e Cinema .....	71
Figura 4 – Cartazes: Violência e Exclusão no Brasil; História Regional .....	72
Figura 5 – Cartazes: O Brasil na Perspectiva Ambiental; O Ensino de História .....	72
Figura 6 – Cartazes: Brasil 500 Anos de Dominação e Resistência .....	73
Figura 7 – Perfil Gráfico Específico do Curso de História .....	85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas do Curso de História analisadas.....	74
Quadro 2 – Temas abordados na disciplina Psicologia da Aprendizagem.....	76
Quadro 3 – Temas abordados na disciplina Estágio I .....	78
Quadro 4 – Temas abordados na disciplina Estágio II .....	79
Quadro 5 – Temas abordados na disciplina Estágio III .....	79
Quadro 6 – Distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura da Universidade .....	84
Quadro 7 – Distribuição da carga horária por fases dos cursos de licenciatura da Universidade .....	84
Quadro 8 – Teorias da Aprendizagem no Curso de História .....	87
Quadro 9 – Referências do Plano de Aula .....	94
Quadro 10 – Cronograma de aulas do Estágio .....	95
Quadro 11 – Bibliografia do Plano de Ensino da disciplina “Prática de Ensino II” .....	96

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDOC	Centro de Memória e Documentação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
LAPIS	Laboratório de Arqueologia Pedro Ignácio Schmitz
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCC	Prática como Componente Curricular
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal e Potencial

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	14
<b>2 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL</b> .....	<b>19</b>
2.1 DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	28
<b>3 TEORIAS DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR</b> .....	<b>34</b>
3.1 TEORIAS DA APRENDIZAGEM .....	34
3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR .....	46
3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA .....	54
3.4 IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL NOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE EM HISTÓRIA.....	62
<b>4 AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA</b> .....	<b>66</b>
4.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA EM UMA UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL .....	66
4.2 O LUGAR DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO .....	73
4.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E REFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS NAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO .....	89
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>101</b>
<b>FONTES DOCUMENTAIS</b> .....	<b>103</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>106</b>
<b>ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA</b> .....	<b>107</b>
<b>ANEXO B – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>109</b>
<b>ANEXO C – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA ESTÁGIO II</b> .....	<b>111</b>
<b>ANEXO D – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA ESTÁGIO III</b> .....	<b>113</b>
<b>ANEXO E – DISCIPLINAS/COMPONENTES CURRICULARES 2018</b> .....	<b>115</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na tentativa de compreender o lugar das Teorias da Aprendizagem na formação inicial do docente dentro do contexto de universidade como espaço de formação inicial do professor de História, optou-se por uma abordagem de pesquisa predominantemente qualitativa com análise documental. A pesquisa abrange uma gama de elementos inerentes à discussão, incluindo dados de fontes oficiais, anuários e aspectos teóricos, tendo como campo de pesquisa a formação de professores.

Para compreender a complexidade do processo de formação inicial do licenciado e o lugar que as Teorias da Aprendizagem ocupam nas licenciaturas, foi feita a escolha do Curso de Licenciatura em História de uma Universidade do Sul Brasil no período de 2018/2019.

O período delimitado para a análise do Curso se justifica por ser um período que antecede o cenário pandêmico causado pela covid-19 e, portanto, uma análise que não sofreu nem os abalos que a educação em geral sofreu com a pandemia nem as repercussões dessa pós-pandemia.

Buscou-se apresentar uma visão geral sobre as teorias da História por meio do estudo do ensino de História, assim como uma visão geral sobre as Teorias da Aprendizagem, por meio de revisão bibliográfica de obras que corroboram com a temática desta pesquisa. Faz-se, também neste capítulo, uma imersão nos conceitos de formação, tendo como foco a análise sobre a formação contemporânea do professor da Educação Básica, com vistas a evidenciar as principais dificuldades na sua formação inicial.

Para tanto, utilizou-se de obras que oferecem resultados de pesquisas anteriormente realizadas sobre essa temática, visando analisar a realidade e apresentar reflexões acerca da formação inicial de professores, em perspectiva inclusiva e colaborativa, ancoradas nos pressupostos das abordagens autobiográficas e nos saberes do coensino.

Na sequência, partiu-se para a coleta de informações sobre o Curso a partir do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, da Matriz Curricular referente ao ano de 2018 e dos Planos de Ensino ofertados pelo Curso de Licenciatura em História em uma Universidade do Sul do Brasil, tendo como foco as disciplinas do núcleo pedagógico:

Didática, Psicologia da Educação e Estágios, e utilizou-se como fonte complementar um Relatório de Estágio do respectivo ano, eventos ofertados pelo Curso e a Galeria dos Historiadores que se encontra em exposição na parede do corredor do bloco da Coordenação do Curso de Licenciatura em História.

Partiu-se do pressuposto da necessidade de uma inter-relação humana nesse processo, apresentando dados sobre o perfil acadêmico e do quadro dos docentes do Curso que trabalharam com o processo de ensino-aprendizagem das Teorias da Aprendizagem e a prática dos acadêmicos por meio dos estágios.

Um dos documentos relevantes para a pesquisa foi a análise do PPC do Curso de Licenciatura em História e da sua Matriz Curricular.

Em seguida, foram explorados os Planos de Ensino, os componentes curriculares e os eventos promovidos pelo Curso de História em busca de dados que elucidassem a presença das Teorias da Aprendizagem.

Ressalta-se aqui que foi utilizado o relatório de estágio como fonte de referência complementar, a fim de observar elementos que demonstrassem a apropriação das Teorias da Aprendizagem na prática do Estágio Obrigatório e conforme os estudos propostos pelos componentes curriculares trabalhados no percurso dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em História, observando as propostas metodológicas previstas no relatório e as referências, as quais foram utilizadas no Plano de Ensino que consta no Relatório.

A temática proposta: “As Teorias da Aprendizagem na Formação Inicial do Licenciado em História”, surgiu a partir da minha própria experiência de formação e atuação profissional, durante a qual foi possível considerar esse um tema importante para a área da Educação, o qual precisa ser fortalecido cada vez mais nos cursos de licenciatura.

A partir da minha experiência acadêmica inicial e ao longo do tempo no exercício da atividade como profissional da Educação, em específico como docente em História, percebi o quanto é importante a compreensão das Teorias da Aprendizagem desde a formação inicial.

O foco aqui se deu a partir do entendimento de que as Teorias de Aprendizagem são aquelas derivadas de pesquisas que estudam e explicam o processo cognitivo dos seres humanos, ou seja, os diferentes modos de aprender da cultura humana.

Para apresentá-las, trabalhou-se com a concepção de que uma Teoria da Aprendizagem não é um método, mas sim uma concepção que se tem a respeito da aprendizagem. Entende-se que existem teorias focadas no método, as quais mostraram que, a partir do momento em que se compreende como ocorrem os processos de aprendizagem, escolhe-se o método que pode ser adotado para mediar esse processo.

Nessa perspectiva, teve-se como propósito analisar, dentro do curso de licenciatura em História de uma Universidade do Sul do Brasil, o lugar das Teorias da Aprendizagem para docentes e discentes, de modo a verificar se destaca-se, ou não, uma preocupação maior com os conteúdos específicos do próprio curso, com foco nos componentes curriculares que exploram esses conteúdos e coletar informações sobre como essas, enquanto pressupostos básicos para os docentes, estão sendo ou não contempladas dentro do curso.

Destaca-se aqui a importância de que a pesquisa sobre o lugar das Teorias da Aprendizagem ocorra em todos os cursos de licenciatura, porém, o foco desta pesquisa é o Curso de Licenciatura em História, por uma inquietação advinda do meu próprio lugar de escrita, partindo da minha área de formação e atuação.

O presente trabalho é uma pesquisa documental com abordagem qualitativa, o qual trata de um estudo bibliográfico e documental, sendo o campo de estudo a formação do professor, e tem como objeto de estudo a análise do lugar das Teorias da Aprendizagem na formação inicial do docente dentro do contexto de universidade como espaço de formação inicial do professor. O objetivo deste trabalho foi compreender o lugar das Teorias da Aprendizagem no Projeto Pedagógico e nas atividades curriculares de um curso de Licenciatura em História

Para este estudo, as principais categorias elencadas foram: formação inicial do professor, teorias da aprendizagem, curso de licenciatura, plano de ensino e estágio.

Dessa forma, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Destacar a importância do ambiente universitário como espaço social de interações e aprendizagens que contribuem para a formação inicial dos professores;
- b) Contextualizar as teorias contemporâneas da aprendizagem para demonstrar a importância do conhecimento dessas na formação inicial e na prática docente;

- c) Perceber o lugar das Teorias da Aprendizagem no Curso de Licenciatura em História.

Para buscar por respostas, a pesquisa bibliográfica foi pautada nos diálogos com autores que trazem, nas suas obras, estudos sobre a importância do espaço universitário como lugar de formação inicial do professor, as diretrizes que regem o Curso de Licenciatura em História, bem como a análise das Teorias da Aprendizagem e as suas contribuições no processo de formação do futuro professor de História.

Dessa forma, inicialmente, procurou-se elucidar o entendimento sobre a importância do espaço universitário como espaço de formação inicial e o entendimento de formação. Ainda no segundo capítulo, foi elencado o tópico 2.1 Diretrizes Curriculares do Ensino de História e a Formação do Professor, no qual foram analisados os documentos que regem os cursos de Licenciatura em História.

O terceiro capítulo, Teorias da Aprendizagem e Formação Inicial do Professor, foi dividido em quatro tópicos: o 3.1, intitulado Teorias da Aprendizagem, tem como objetivo realizar uma visão geral sobre as diversas Teorias da Aprendizagem, com foco no estudo sobre a formação contemporânea do professor da Educação Básica; no tópico 3.2 A Formação Inicial do Professor, realiza-se a reflexão sobre a formação inicial do professor, dando continuidade às reflexões acerca do espaço universitário como instituição social e democrática, em específico nos cursos de licenciatura; no tópico 3.3 O Ensino de História e a Formação Inicial do Professor de História, procura-se analisar a formação inicial do professor de História, trabalhando com conceitos do que é História e o que deve ensinar o professor de História; no tópico 3.4 Implicações da Política Nacional nos Currículos da Formação Inicial do Docente em História, propõe-se a análise das implicações da política nacional de avaliação dos currículos na prática docente com o estudo da base teórica das propostas pedagógicas instituídas no Brasil.

O quarto capítulo, As Teorias da Aprendizagem no Projeto Pedagógico do Curso em Licenciatura em História, foi dividido em três subtópicos: o 4.1 O Curso de Licenciatura em História da Universidade consistiu na pesquisa e análise da concepção do Curso de Licenciatura em uma Universidade do Sul do Brasil, a partir do site oficial do seu Curso de História, do Projeto Pedagógico, dos eventos realizados pelo Curso e da Galeria de Históriadores exposta no campus da Univesidade; o 4.2 O Lugar das Teorias da Aprendizagem na Matriz Curricular do Curso propõe-se a analisar o lugar que ocupam os estudos da formação do professor, principalmente as

Teorias da Aprendizagem no percurso curricular dos estudantes, ou seja, na matriz curricular e nas respectivas ementas de disciplinas que foram selecionadas para análise; no 4.3 Concepção de Educação e Referências Pedagógicas nas Disciplinas de Estágio, analisa-se a importância prática do estágio na formação inicial do licenciado em História, utilizando-se da interlocução das propostas dos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em História e um Relatório Final de um egresso.

Por último, encontram-se as considerações finais desta pesquisa e os anexos importantes dos documentos sobre os quais se constituiu a pesquisa.

Na análise do Projeto Pedagógico do Curso e dos Planos de Ensino, especialmente na disciplina de Psicologia da Aprendizagem, foi verificado o foco dado a Piaget, ao construtivismo e à Teoria Histórico-Cultural Vygotskiana.

A partir dessa vertente, procurou-se analisar no Relatório de Estágio de um egresso do Curso de História a presença de elementos que indicassem o domínio em alguma das Teorias da Aprendizagem e mais efetivamente o olhar voltado à Teoria Histórico-Cultural a partir de conceitos de Vygotsky, tais como o de mediação, instrumentos, signos, trabalho e sistema de representação. Propostas de atividades em que os estudantes sejam vistos como sujeitos históricos, presença de brincadeiras como meio de aprendizagem, bem como proposição de atividades voltadas às relações e que visem trabalhos coletivos, não a cronologia das aulas no formato de apresentar os conteúdos.

Na sequência, apresentaram-se as considerações finais, as referências e as fontes utilizadas.

## 2 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL

O entendimento sobre a importância do espaço universitário como espaço de formação inicial é fundamental, pois esse espaço é o lugar onde as primeiras concepções do processo de ensino e aprendizagem são trabalhadas. Dali saem os licenciados nas diversas áreas do conhecimento com a certificação, ou seja, aptos a atuarem nas escolas de Educação Básica, no componente curricular em que foram formados.

Para esse entendimento de formação do professor, o objetivo proposto para este capítulo foi refletir sobre a importância da universidade como espaço social de formação acadêmica do indivíduo e analisar o entendimento de formação. Sendo assim, os estudos foram pautados nas obras de autores como Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018), Marilena Chauí (2003), Maria Isabel da Cunha (2008), Bernadete Gatti (2014), Gilles Ferry (1997), Isabel Alarcão (2011) e Lessandra Mariléia Silvano Pedro (2018), que analisam importantes reflexões sobre o conceito de universidade e a necessidade de a estrutura desse espaço estar alicerçada no campo da democracia e da democratização do saber.

Partindo desses autores, o presente trabalho procurou apresentar o conceito de universidade, entendendo que esse é o espaço de formação inicial do professor de História, dessa forma, a compreensão desse espaço é primordial, já que o que se aprende durante o percurso acadêmico – ou seja, durante o tempo em que o acadêmico está dentro do campus universitário – influenciará todo o seu processo de formação.

Nóvoa (2017), no seu artigo “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, alerta sobre a necessidade de pensar a formação de professores como uma formação profissional, sendo necessária a “construção de um novo lugar institucional que traga a profissão para dentro das instituições de formação”. Nesse sentido, Nóvoa (2017, p. 9) afirma que:

para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente.

Para tanto, é perceptível a necessidade de embasamento teórico que elucide o conceito de universidade, reafirmando a sua importância como espaço social e democrático.

A partir da análise proposta por Chauí (2003), busca-se o entendimento do espaço universitário como instituição social e não como uma instituição organizacional. Como instituição social, trabalha-se de forma democrática e plural, almejando um espaço que cumpra sua função primordial de promover a formação humana e profissional dos sujeitos que por ela passam e se transformam a partir do compartilhamento de experiências e do encontro com os novos saberes.

A universidade pública tem funcionado perpetuamente como um estabelecimento social, denotando um empreendimento social e um costume social que se baseia no reconhecimento público de sua validade e de suas funções, de modo a operar como base no princípio da distinção, concedendo-lhe autonomia frente a outros estabelecimentos sociais. Além disso, é organizada por um sistema de diretivas, regulamentos, padrões e princípios de reconhecimento e validade que são intrínsecos à sua natureza, dando-lhe legitimidade. Como afirma Chauí (2003, p. 5):

[...] a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Ao entender a universidade como instituição social, é importante salientar que, apesar da autonomia conferida a essa instituição, o contexto da sociedade se reflete dentro do espaço universitário, sendo assim, contextos políticos, econômicos, quadros pandêmicos e/ou outros fatores sociais interferem no espaço universitário, mas o que deve prevalecer é que o espaço universitário, acima de tudo, é uma instituição social, democrática e autônoma. No entanto, os entraves são intensos, porque, para isso, é fundamental que o Estado continue sendo republicano e democrático. Ao contrário, ela passaria a ser apenas mais uma instituição organizacional, que perderia a sua autonomia de transformação social e passaria a atender a grupos e a objetivos particulares.

Uma organização é diferenciada de uma instituição com base em sua adesão a uma prática social determinada por sua instrumentalidade. Isso se refere aos métodos administrativos específicos empregados para atingir um objetivo específico.

Diferentemente das ações alinhadas aos conceitos de reconhecimento e legitimidade externos e internos, uma organização se concentra em operações de natureza estratégica, guiadas pelos princípios de eficácia e sucesso na utilização de meios específicos para atingir seu objetivo definido. Como entidade administrativa, opera sob os princípios de gestão, planejamento, previsão, controle e realização. Nesse sentido, afirma Chauí (2003, p. 7):

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.

O que ocorre na sociedade está intrinsecamente ligado ao contexto das universidades. A universidade, sendo um estabelecimento social, incorpora a estrutura e a forma de operação da sociedade em sua totalidade, a tal ponto que, no estabelecimento da universidade, observa-se a existência de pontos de vista, disposições e esforços divergentes que manifestam divisões e incongruências na sociedade.

Por ser um estabelecimento social, a universidade ilustra efetivamente a organização e os métodos operacionais da sociedade como uma entidade completa. Isso é evidente à medida que se observa a existência de pontos de vista, disposições e esforços opostos dentro da instituição universitária, que refletem as divisões e discrepâncias na sociedade. Assim afirma Chauí (2003, p. 5):

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade

Existe um acúmulo de impasses e problemas que foram historicamente construídos e acumulados na formação de professores de Ensino Superior no Brasil,

os quais precisam de atenção. Em termos de programas de graduação, esse confronto não pode ocorrer apenas no nível de decretos e regulamentos, embora isso também seja significativo; ao contrário, é um processo que também deve ser implementado no cotidiano da universidade. Para conseguir isso, é fundamental superar conceitos e hábitos profundamente enraizados que foram perpetuados ao longo do tempo e promover a inovação. Nesse contexto, a criatividade das Instituições de Ensino Superior – IES, dos administradores e dos professores está sempre em foco. Esse desafio não é insignificante, considerando a presença de uma cultura acadêmica arraigada e de uma dinâmica de poderes menores, além dos interesses de mercado das grandes corporações. Como afirma Gatti (2014, p. 36):

Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. O desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações.

A partir do entendimento de que a universidade é um espaço social de formação, é possível partir para o entendimento acerca do que é formação, o processo de autoformação e de formador de indivíduos em construção, bem como o que é formar um aluno.

A palavra “formação” vem de colocar a “forma em ação”, mas parte de um entendimento muito mais amplo: inicia-se da ideia de preparação individual e coletiva. Assim, essa “formação” precisa ser feita por meio da inter-relação humana, provocando o “pensar por si mesmo”, a não reproduzir apenas o que é passado ou transmitido, mas entender que a formação de cada um parte da sua própria história e que, a partir dela, é possível a formação continuada na coletividade e na diversidade desse coletivo, apossando-se da autonomia, curiosidade, criatividade e do pensamento crítico. Entende-se, portanto, que a formação tem relação com a forma e formar-se é adquirir uma certa forma, uma maneira de atuar para refletir e aperfeiçoar essa forma. Nesse sentido, afirma Gilles Ferry (1997, p. 53):

Então, o que é formação? É algo que está relacionado à forma. Formar é adquirir determinada forma, uma forma de agir, de refletir e aperfeiçoar essa forma. Não sei se é possível falar assim em espanhol, mas formar-se é “entrar em forma”.<sup>1</sup>

Desse modo, a formação pode ser definida como uma busca que abrange o reino da forma. A graduação implica a obtenção de uma forma específica, ela serve como um meio de se envolver em comportamento, introspectar e refinar essa forma.

Quando se fala em formação, fala-se em obter condições para exercer práticas profissionais, pressupondo muitas coisas, tais como: conhecimento, habilidades e o papel que se vai desempenhar a partir dessa formação. Ou seja, a dinâmica da formação busca o desenvolvimento de uma pessoa, que será orientada segundo os objetivos que busca de acordo com a sua posição (Ferry, 1997).

Ferry (1997) nos apresenta a ideia de que uma formação não se recebe, ela se constrói, pois não se pode formar o outro, é a própria pessoa que se forma, se desenvolve de forma em forma a partir do seu contexto de vida, da sua história, das suas leituras e acessos. Assim, a formação é vista como uma dinâmica de um desenvolvimento pessoal, que se aperfeiçoa no contato com o outro, na formação de cada indivíduo e, nesse sentido, a universidade é importantíssima, pois propicia o espaço de interação entre os indivíduos.

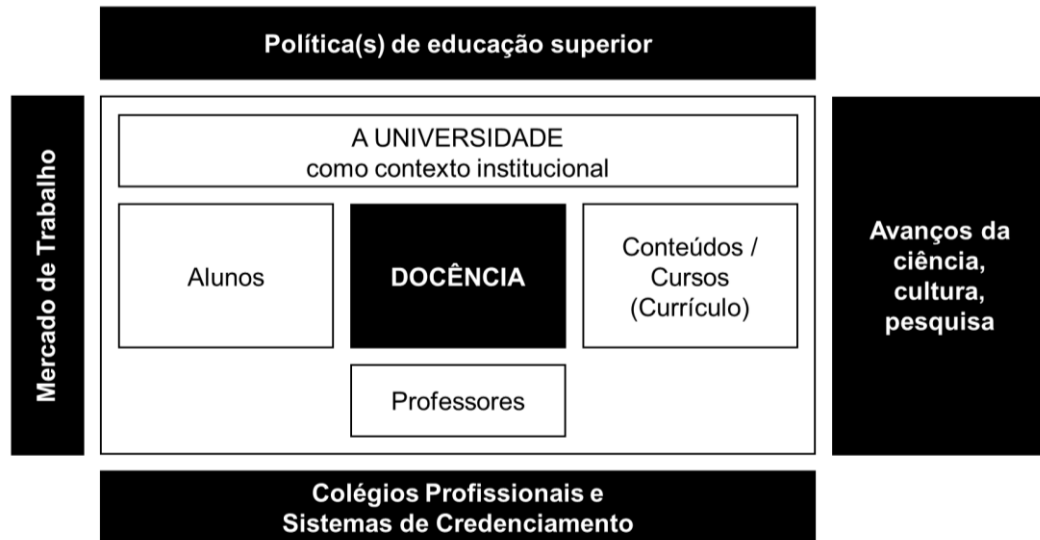
Dessa forma, entende-se a universidade como campo de formação. Isso porque a universidade é, sim, um espaço de formação inicial e, ao longo do seu processo de formação, o indivíduo vai ampliando a base de conhecimento adquirida inicialmente, lembrando que, por mais amplo que esteja pautado o projeto político dos cursos de licenciatura propostos pelas universidades, esses não conseguirão fornecer todos os subsídios necessários à prática cotidiana do professor da Educação Básica.

Daqui em diante, será aprofundado o contexto de espaço da universidade e o que ela abrange de forma interna e externa. Zabalza (2004) ilustra o modelo da universidade e dos seus componentes principais conforme exposto na Figura 1.

---

<sup>1</sup> “Entonces qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma, Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si se puede decir así em Español, pero formarse es ‘ponerse em forma’.” (tradução da autora).

Figura 1 – Modelo da Universidade



Fonte: adaptado de Zabalza (2004, p. 9).

Com base no esquema apresentado por Zabalza (2004), compreende-se que, no campo da educação universitária, existe uma convergência de múltiplas dimensões, abrangendo agentes, condições, recursos, fontes de pressão e muito mais. Dentro desse contexto, Zabalza (2004, p. 9-10) mostra quatro eixos estruturais primários que podem ser discernidos em relação às atividades universitárias. Esse desempenho é caracterizado por um quadro de referência duplo: um domínio **interno** que pode ser comparado ao conceito de “universidade” ou “mundo universitário” em um sentido geral e um domínio **externo** que corresponde à dinâmica originada de várias fontes externas à universidade, que exercem influência sobre suas operações (Zabalza, 2004).

Conforme observado no esquema (Figura 1), o contexto institucional, o conteúdo do curso, os educadores e os estudantes fazem parte das dimensões do ambiente didático dentro de uma universidade, quando se considera uma perspectiva “interna” dela. Em contraste, as quatro dimensões externas impactam diretamente a definição e a administração do “mundo universitário”, sendo estas: as políticas de Ensino Superior; os avanços da ciência, a cultura, a pesquisa; os colégios profissionais e os sistemas de credenciamento; e o mercado de trabalho. Em cada uma dessas quatro dimensões, as influências internas e externas se cruzam. Embora ambos os espaços sejam mencionados, este estudo se concentrará principalmente no espaço interno (Zabalza, 2004).

Vista dessa perspectiva, a universidade representa um ambiente complexo e multifacetado, no qual influências de vários tipos impactam e se entrelaçam. Assim, qualquer análise que um indivíduo deseje realizar em relação às atividades que ocorrem na universidade necessita de uma contextualização dentro dessa estrutura mais ampla (Zabalza, 2004).

O esquema apresentado na Figura 1 por Zabalza (2004) leva à interpretação de que, no eixo 1, denominado “Universidade – política universitária”, é entendido como a estrutura institucional para estudos universitários, sendo formado pela universidade como uma instituição social que tem uma missão específica.

A universidade, como qualquer instituição, é uma realidade histórica e tem sua própria identidade, que inclui sua estrutura e dinâmica institucional. Essa identidade influenciará a forma como a instituição aborda sua missão. Ao nos referir à universidade nesse aspecto, estamos evidenciando o seu contexto como um todo, embora em análises mais detalhadas, cada setor individual dentro da universidade também possa ser considerado. Sem considerar o contexto de cada instituição, é impossível entender a “cultura” institucional dos centros universitários, dessa forma, cabe aqui salientar que o Curso de Licenciatura em História sobre o qual nos debruçamos nesta pesquisa está inserido dentro de uma universidade comunitária que tem como missão “Educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida”, conforme consta no Projeto Político Pedagógico do Curso de História (IES1, 2018, p. 6).<sup>2</sup>

No eixo 2, apresentado no esquema de Zabalza (2004), o que é denominado de “Material Curricular – ciência e tecnologia”, é determinado pelo componente cultural e técnico. Isso inclui o conhecimento e as habilidades profissionais que são ensinadas ou aprendidas na universidade. Na maioria dos sistemas universitários, esse é o foco central da definição do curso e forma a base do trabalho universitário. No entanto, esse eixo interno é influenciado pela pressão externa do *status quo* da ciência, tecnologia e cultura. Essa influência é principalmente indireta, por meio de legislação e orientação regulatória, que visa alinhar a estrutura dos cursos com o desenvolvimento atual da ciência, da cultura e das demandas da sociedade e do mercado de trabalho.

---

<sup>2</sup> A nomenclatura IES1 (Instituição de Ensino Superior 1) foi utilizada para referenciar os documentos da Universidade em questão, a fim de preservar sua identidade.

O eixo 3 mostrado no esquema de Zabalza (2004), denominado “Mundo Professor-Profissional”, consiste em professores ou funcionários universitários e grupos ou associações profissionais de vários campos científicos. Os professores universitários têm suas próprias características culturais únicas, derivadas de seu processo de seleção e socialização como “professores universitários” e, nesse sentido, é importante reconhecer que a inovação não pode acontecer sem o envolvimento dos responsáveis por implementá-la: os professores desempenham um papel crucial como mediadores e agentes de mudança na universidade. Esses não são apenas os implementadores, mas muitas vezes os iniciadores e mentores da inovação.

Além disso, dentro dessa dimensão específica, existe um impacto externo perceptível por meio de redes profissionais (como associações profissionais) e várias associações culturais que contribuem para a validação dos conhecimentos e habilidades necessários para a profissão. Conseqüentemente, essas influências externas regulam a estrutura dos cursos. Em certos casos, também existem pressões externas destinadas a preservar uma percepção específica da profissão e das condições em que ela é praticada. Essas pressões podem estar relacionadas à duração do estudo, às limitações no número de graduados ou às condições para a prática profissional.

No eixo 4, também apresentado por Zabalza (2004), apresenta-se o mercado de trabalho estudantil, o qual diz respeito aos estudantes universitários. Devido ao seu nível de maturidade, por serem indivíduos adultos com uma formação educacional substancial e algumas opções profissionais definidas e suas características sociais distintas, esse grupo constitui um público claramente diferenciado que tem a capacidade de influenciar parcialmente o trabalho realizado na universidade.

Nesse caso, o mercado de trabalho serve como estrutura externa de influência. Ele não apenas indica as expectativas de emprego, incluindo a facilidade de encontrar emprego e a percepção social da profissão, bem como o nível dos salários, mas também molda as condições para entrar no mercado de trabalho e os requisitos de treinamento básico, especializado e complementar. Todos esses fatores impulsionam os interesses e as demandas dos estudantes. A influência do mercado de trabalho se torna particularmente significativa à medida que a gama de opções se expande (Zabalza, 2004).

Com os estudos pautados na análise do esquema apresentado por Zabalza (2004), é importante deixar claro que as aulas oferecidas na universidade não definem apenas a instituição, nem abrangem a organização dos cursos. Em vez disso, eles fazem parte de uma entidade complexa na qual várias dimensões se cruzam e interagem, condicionando cada aspecto de seu funcionamento interno, dessa forma, impactando diretamente a matriz de cada curso de graduação.

É importante notar, no entanto, que está se referindo apenas ao aspecto docente da universidade, excluindo-se dessa análise os domínios da pesquisa e da gestão institucional. A ideia subjacente é que a educação universitária é uma realidade que requer um escopo mais amplo de análise para considerar os fatores que moldam significativamente seu desenvolvimento, tanto em termos da própria universidade quanto da prática que ocorre em sua rotina.

É a partir dessa perspectiva que foi abordado a educação universitária, entendendo, dessa forma, que a universidade possui a autonomia para deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas nos cursos ofertados por elas, conforme previsto pelo Ministério da Educação para os cursos de graduação, no Parecer CNE/CES nº 583 do Conselho Nacional de Educação e da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996, p. 1):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de dezembro de 1996, assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos, atendendo à necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a formação em nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada; bem como à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos.

Dessa forma, é possível entender que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proporciona ao Ensino Superior maior adaptabilidade na estruturação curricular, abordando a necessidade de uma reavaliação abrangente da prática de organização rígida de cursos. Além disso, a LDB reconhece a crescente diversidade de experiências educacionais anteriores e as variadas expectativas e interesses entre os estudantes.

Partindo desse entendimento, o Colegiado dos cursos de graduação tem oportunidade de aprofundamento de diálogo na construção do seu currículo, assim, é possível a defesa de que as concepções pedagógicas pautadas nas Teorias da Aprendizagem permitirão que os licenciados se apropriem dos processos de ensino-

aprendizagem e asseguraram aos docentes a escolha de uma teoria que permita a valorização do sujeito enquanto indivíduo histórico e a interação em um processo coletivo na construção do conhecimento. Dessa forma, é fundamental a presença de componentes curriculares que proporcionem o estudo das Teorias da Aprendizagem.

A partir das reflexões realizadas neste capítulo intitulado “A Universidade como Espaço de uma Formação Inicial”, fica evidente que a universidade é um espaço de formação inicial defendido como instituição social e democrática.

Portanto, defende-se que, dentro dos cursos de graduação em licenciatura e, em específico aqui em Licenciatura em História, ocorra o estudo das Teorias da Aprendizagem. Como afirma Bittencourt (2018, p. 15), “as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”. Assim, a universidade como espaço de formação inicial deve oportunizar experiências significativas, oferecendo um ensino plural nas licenciaturas pautado no conhecimento primordial das Teorias da Aprendizagem.

## 2.1 DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A fim de elucidar o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e a formação do professor, foram analisados neste tópico os documentos que regem os cursos de Licenciatura em História ofertados pelas universidades, propostos pela legislação brasileira, sendo eles: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC das licenciaturas de 2016 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História. E na sequência, a análise do PPC de uma universidade do sul do Brasil.

Como visto anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, promulgada em dezembro de 1996, garante ao Ensino Superior um maior grau de flexibilidade na organização de seus currículos, abordando a necessidade imperativa de uma reavaliação abrangente das práticas arraigadas e burocráticas que por vezes estiverem incongruentes com as tendências contemporâneas, que veem a graduação como uma fase inicial da aprendizagem ao longo da vida. Além disso, a

legislação reconhece a crescente diversidade nas origens, expectativas e interesses educacionais dos estudantes.

De acordo com o Decreto nº 2.026 (Brasil, 1996), especificamente o inciso II do Artigo 4º, editado em outubro de 1996, bem como o artigo 14 do Decreto nº 2.306 (Brasil, 1997a), as Diretrizes Curriculares servem como referência para avaliar os programas de graduação. O Parecer CNE/CES nº 776 (Brasil, 1997b) estabelece diretrizes abrangentes para a formulação de diretrizes curriculares para programas de graduação e, além de outras considerações, conforme o Parecer CNE/CES nº 583, publicado no Diário Oficial da União de 29 de outubro de 2001 (Brasil, 2001, p. 2):

Tendo em vista o exposto, o relator propõe:

- 1- A definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos será objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior.
- 2- As Diretrizes devem contemplar:
  - a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.
  - b- Competência/habilidades/attitudes.
  - c- Habilitações e ênfases.
  - d- Conteúdos curriculares.
  - e- Organização do curso.
  - f- Estágios e Atividades Complementares.
  - g- Acompanhamento e Avaliação.

Conforme estabelecido pelo Decreto, observa-se que os cursos de graduação são compostos por um projeto pedagógico e nesse é traçado o perfil do profissional que se deseja formar, assim como as competências, as habilidades e atitudes às quais se deve dar foco. Nesse sentido, cabe voltar aqui a enfatizar a importância dentro dos currículos dos cursos de graduação das licenciaturas e, neste estudo, a ênfase no curricular do curso de graduação em História para organização de conteúdos curriculares, estágios e atividades complementares, pautados nos estudos das Teorias da Aprendizagem.

Nesse sentido, apresenta-se aqui a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Brasil, 2015). Conforme a Resolução, no Art. 1º, no § 3º, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Todo o currículo do curso de licenciatura deve atender às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Assim, os cursos de graduação devem compor o seu

Projeto Pedagógico do Curso – PPC, em consonância com o Plano da Instituição por meio de uma política institucional articulada à Educação Básica, suas políticas e diretrizes, sendo assim, é possível potencializar o estudo das Teorias da Aprendizagem dentro dos cursos de licenciatura.

Nessa direção, o curso de graduação em História dessa universidade do sul do Brasil, sobre a qual se debruçam os estudos desta pesquisa, está pautado no projeto institucional de uma universidade que se propõe ao ensino de graduação capaz de possibilitar aos futuros profissionais o domínio de teorias e métodos, bem como formação e qualificação ao mundo do trabalho.

Em seu projeto institucional, conforme o seu PPC, prevê que “os currículos dos cursos devem romper com a lógica instrumental, fundamentada na visão fragmentada do conhecimento, para se constituírem em espaço da crítica e da produção de novos conhecimentos” (Universidade do Sul do Brasil, 2018, p. 10).

Dessa forma, a instituição, em sintonia com os documentos que regulam a Educação Superior, se propõe a “mobilizar a organização dos currículos dos cursos nas suas diferentes nuances, considerando a flexibilização, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências, a formação humana e profissional, a contextualização e a problematização” (Universidade do Sul do Brasil, 2018, p. 10-11). Em seguida então foram analisadas as práticas pedagógicas do Curso a fim de perceber o lugar de estudo das Teorias da Aprendizagem dentro da matriz curricular.

O Curso de História apresenta a construção por meio do Núcleo Docente Estruturante – NDE, o desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, e nas avaliações internas realizadas pelo Setor de Avaliação Institucional – SEAI. O curso tem como objetivo que seu PCC seja reestruturado a cada dois anos, utilizando como estratégia a participação e a cooperação

entre os segmentos que o compõem – docente e discente, buscando instaurar durante o processo, a prática da discussão, do debate e do envolvimento orgânico dos segmentos na sua contínua construção e avaliação” com toda comunidade acadêmica a partir de debates em sala de aula mediados pelos/as professores/as do curso (Universidade do Sul do Brasil, 2018, p. 13-14).

O regimento interno da universidade, na qual o curso de graduação em História está inserido, prevê que os Planos de Ensino sejam aprovados no Colegiado do Curso. Dessa forma, a cada seis meses, após definição das disciplinas que irá

lecionar, o professor elabora seu Plano de Ensino e define os conteúdos e as referências que serão utilizadas no semestre. Para isso, deve levar em conta a relevância de cada conteúdo em função da formação que se pretende dar aos acadêmicos a partir do perfil do egresso. Em consonância com os coordenadores, discutem-se os conteúdos propostos, esses devem promover o pensamento crítico, a atualização das bibliografias e a busca pela observação dos conteúdos e objetivos da disciplina , 2018, p. 40).

O Parecer CNE/CES nº 492 (Brasil, 2001), para profissionais que fazem parte da área de conhecimento que abrange a História, a substituição do currículo mínimo por um instrumento alternativo não é necessária apenas pela aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas também pelas transformações que ocorreram no campo do conhecimento acima mencionado no Brasil desde a década de 1960.

Na década de 1960, o currículo mínimo estabelecido pela maioria dos cursos de graduação em História do país, apontava para um baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada, se não uma ausência completa, de atividades de pesquisa conduzidas por professores e alunos.

Os professores universitários enfrentavam condições de trabalho desafiadoras, muitas vezes sem um regime de dedicação exclusiva, e não havia um sistema de bolsas de pesquisa disponível para esses ou para os estudantes. No entanto, a era subsequente testemunhou mudanças significativas no campo do conhecimento e importantes transformações institucionais. Isso incluiu o surgimento e a expansão do regime de dedicação exclusiva, a implementação progressiva de um sistema nacional de pós-graduação em História, o estabelecimento de um sistema consistente e permanente de bolsas de pesquisa para professores e estudantes e a subsequente proliferação de periódicos e outras publicações especializadas.

Esses avanços constituíram passos significativos para a profissionalização dos/as historiadores e o reconhecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em nível universitário, um princípio que mais tarde se tornou uma exigência constitucional.

Entre os anos de 1968 e 1980, com cronogramas variados dependendo do país (como 1974 na França e 1980 nos Estados Unidos, com uma percepção posterior de rupturas radicais no Brasil), várias questões contribuíram para a nova e mais complexa estrutura na qual os estudos históricos foram conduzidos, a partir do Parecer

CNE/CES nº 492 (Brasil, 2001). Diante desse desafio, o currículo mínimo estabelecido nesse período se tornou mais restrito do que nunca. A solução proposta não foi adicionar novas áreas do conhecimento histórico e disciplinas relacionadas ao currículo, mas foi proposta a exigência de escolhas, partindo do princípio de que é impossível cobrir toda a amplitude do campo da História dentro das limitações de um curso de graduação, que deve respeitar as restrições práticas e os custos associados ao treinamento de especialistas. Expansão semelhante também ocorreu em termos das funções profissionais que indivíduos formados em História no Brasil podem exercer.

Observando o que é apontado no Parecer CNE/CES nº 492 (Brasil, 2001), os indivíduos com diplomas em História são empregados em uma ampla gama de áreas, incluindo educação primária e secundária, ensino superior e pesquisa, institutos de pesquisa sem responsabilidades de ensino, pesquisa sobre patrimônio artístico e cultural e cultura material, atividades de museus e mídia de massa (como imprensa e televisão). Além disso, atuam como conselheiros culturais e políticos, trabalham no estabelecimento e gerenciamento de bancos de dados e estão envolvidos na organização de arquivos e outras áreas relacionadas à coleta e preservação de informações.

Nesse cenário, a compreensão explicitada no PCC de 2018 é de que a dicotomia tradicional entre bacharelado e licenciatura, que era proposta na década de 1960, tornou-se limitada ou restrita. De acordo com o PPC de 2018 o que se espera cada vez mais é que os acadêmicos do Curso de História desenvolvam habilidades em análise semântica ou semiótica aplicadas a diferentes linguagens (textual, iconográfica, audiovisual etc.). Além disso, a capacidade de criar vídeos e CD-ROMs, junto de textos tradicionais, tornou-se comum e, em certos casos, como História Econômica e Demografia Histórica, o domínio de estatísticas e simulações complexas usando computadores também é necessário, conforme orientações apontadas no Parecer CNE/CES nº 492 (Brasil, 2001, p. 56).

Apesar do amplo espaço de atuação dos graduados em História, tiveram enfoque aqui as habilidades e competências necessárias para a atuação dos licenciados em História, ou seja, acadêmicos do curso de graduação em licenciatura em História que exercerão sua profissão no campo da docência da Educação Básica e, nesse sentido, os estudos foram aprofundados na necessidade da compreensão das Teorias da Aprendizagem para o exercício dessa função.



### 3 TEORIAS DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

#### 3.1 TEORIAS DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo, o intuito é apresentar uma visão geral sobre as diversas Teorias da Aprendizagem, com foco no estudo sobre a formação contemporânea do professor da Educação Básica.

Trabalha-se aqui com o entendimento de que as Teorias da Aprendizagem, também comumente chamadas de Teorias do Desenvolvimento, são os estudos que procuram investigar, sistematizar e propor soluções relacionadas ao campo de aprendizado humano. Existem diversas correntes sobre as Teorias da Aprendizagem e com agrupamentos distintos. As correntes mais comuns são: o inatismo (racionalismo ou maturacionismo), o ambientalismo (empirismo, comportamentalismo), o humanismo, o cognitivismo e o interacionismo (sociointeracionismo ou construtivismo) (Bee; Boyd, 2011).

O inatismo (racionalismo) afirma que o conhecimento absoluto deriva da razão (pensamento) e tem uma ligação muito forte com o sujeito.

Inicia-se a apresentação geral das Teorias de Aprendizagem com o inatismo – ou racionalismo: a manifestação mais antiga do racionalismo emana de Platão (428 a.C. – 347 a.C.). O racionalismo postula que a cognição serve como fonte primária da cognição humana (Bee; Boyd, 2011).

De acordo com os racionalistas, as faculdades de percepção carecem de confiabilidade, pois possuem o potencial de nos enganar. Conforme articulado pelo filósofo francês René Descartes: “nunca devemos concordar, a menos que haja evidências de nossa faculdade de raciocinar”. Descartes postulou que os princípios lógicos fundamentais são inerentes, o que significa que eles estão inatamente presentes em nossas mentes. É exatamente por isso que a razão deve ser considerada a fonte elementar do conhecimento. É crucial observar que o racionalismo reconhece a razão (abrangendo os processos de raciocínio e contemplação) como a origem do conhecimento. Portanto, os sentidos (emoções) precisam de uma investigação minuciosa, não têm confiabilidade, pois nesse contexto a razão tem precedência sobre os sentidos (Bee; Boyd, 2011).

Um dos fundadores da teoria behaviorista foi o psicólogo americano John Watson (1878-1958). Essa teoria tem como base a importância do ambiente e da experiência no processo de aprendizagem. Conhecida também como comportamentalismo, ela enfatiza que o comportamento humano é moldado por estímulos externos e reforçados. Para os behavioristas, a aprendizagem ocorre por meio da associação entre estímulos e respostas e, portanto, pode ser reforçada ou inibida por consequências positivas ou negativas. Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 13) explicam que “o behaviorismo pode ser grosseiramente classificado em dois tipos: o behaviorismo metodológico e o radical”.

O behaviorismo metodológico exibe uma natureza empirista. De acordo com Watson, os seres humanos adquirem todo o seu conhecimento do ambiente, supondo que o homem esteja inteiramente à mercê do meio ambiente. Além disso, eles não nascem com nenhuma herança biológica, o que significa que eles começam desprovidos de qualquer informação, semelhante a uma folha em branco. Foi nessa época que o behaviorismo surgiu como um contraponto ao mentalismo europeu.

Watson rejeitou veementemente o estudo dos processos mentais, pois os considerava inobserváveis e inadequados para a investigação científica. Ele descartou a introspecção como uma prática científica válida. O behaviorismo metodológico também possui uma natureza determinística. Baseado no paradigma estímulo-resposta (E-R), ele postula que o comportamento humano pode ser previsto. Se um determinado evento X ocorrer, o evento Y inevitavelmente seguirá como consequência. As declarações de Watson ressaltam essa característica (Ostermann; Cavalcanti, 2011, p. 13).

Outro aspecto significativo é o behaviorismo radical, formulado por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Em contraste com o behaviorismo metodológico, essa perspectiva não postula que os seres humanos sejam folhas em branco desprovidas de atributos fisiológicos e genéticos. Essa distinção constitui uma das principais diferenças entre as duas perspectivas behavioristas e diferencia os trabalhos de Skinner e Watson. Ao contrário de Watson, Skinner não refuta a perspectiva mentalista em psicologia. Ele acredita que os chamados fenômenos privados, ou seja, processos mentais, têm uma natureza física e material que pode ser medida (Ostermann; Cavalcanti, 2011).

A teoria fundamentada no humanismo tem como principal fundador Carl Rogers. Carl Ransom Rogers (1902-1987) nasceu em 8 de janeiro de 1902, em Oak

Park, perto de Chicago, Illinois, nos Estados Unidos. Ele prosseguiu estudos em História e Teologia, iniciando seu ministério religioso na década de 1920, período em que também desenvolveu grande interesse por Psicologia e Psiquiatria. Ele obteve com sucesso seu mestrado em 1928 e doutorado em 1931. Rogers conduziu vários esforços de pesquisa no campo da Psicoterapia Fenomenológica Existencial, tanto com indivíduos quanto com grupos, introduzindo uma abordagem que coloca grande ênfase no indivíduo. Notavelmente, ele foi um pioneiro no pensamento humanista (Oliveira, 2023).

A estrutura teórica elaborada por Rogers se estendeu a vários domínios profissionais, abrangendo também a educação, organizações e comunidades, com um foco particular nas relações interpessoais. De acordo com Rogers, os indivíduos experimentam mudanças contínuas em seus processos subjetivos que, em cada estágio da vida e em vários contextos, podem levar a um certo nível de realização pessoal ao promover uma autoestrutura mais abrangente e integrada (Oliveira, 2023).

Conforme exposto por Rogers (1983), todos os seres humanos possuem uma inclinação inerente para um desenvolvimento cada vez mais complexo e construtivo, independentemente de suas circunstâncias ambientais. Segundo o autor, a composição psicológica de um indivíduo e sua autoconstrução derivam das relações e inter-relações formadas com os outros desde o início da vida.

Além disso, ele afirma que cada indivíduo é único, assumindo a responsabilidade de construir seu próprio caminho pessoal e se adaptar às mudanças que podem ocorrer ao longo de suas vidas, pois existe um mecanismo de autorregulação dentro do processo de desenvolvimento. Em sua pesquisa, Coêlho (2010, p. 113) afirma que “Rogers, em seus trabalhos e discursos, criticou veementemente a educação tradicional, que gira em torno do professor como uma figura autoritária que possui conhecimento, poder e controle na sala de aula”. Isso sugere que os alunos são percebidos como receptores passivos, seguindo obedientemente imposições e diretrizes inquestionáveis, limitando-os e deixando de reconhecer sua totalidade como indivíduos, mas como seres dotados apenas de intelecto capaz de compreensão e reprodução.

Propondo uma perspectiva educacional alternativa, Rogers defende a Educação Humanística, na qual os professores (facilitadores, líderes) demonstram autoconfiança em si mesmos, em seus conhecimentos e em seus relacionamentos, ao mesmo tempo em que confiam na capacidade dos alunos de pensar e sentir. De

acordo com Rogers, os professores devem adotar uma atitude que promova a motivação e o engajamento dos alunos no planejamento das atividades em sala de aula. Isso envolve o fornecimento de recursos didáticos apropriados, incentivando a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, capacitando-os a contribuir para o desenvolvimento coletivo por meio de esforços de aprendizagem colaborativa e reconhecendo seus interesses, suas escolhas e suas consequências.

Para Rogers (1969 *apud* Oliveira, p. 134),

[...] encontramos-nos em face de situação educacional inteiramente nova, cujo objetivo é a facilitação da mudança e da aprendizagem. Educado é tão-somente, a pessoa que aprendeu como aprender, a pessoa que aprendeu como se adaptar e mudar, a pessoa que se deu conta de que nenhum conhecimento é seguro, que somente o processo de procurar o saber fornece embasamento sólido. Mudança, confiança num processo, de preferência a um conhecimento estático, é a única atitude a ter sentido como alvo para a educação no mundo de hoje.

Conforme exposto por Oliveira (2023), todos os seres humanos possuem uma inclinação inerente para um desenvolvimento cada vez mais complexo e construtivo, independentemente de suas circunstâncias ambientais.

Outra teoria apresentada é a do cognitivismo. Com base nos estudos de Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 31), essa teoria foi desenvolvida por um grupo de psicólogos durante a década de 1950 e 1960, incluindo George Miller, Jerome Bruner, Noam Chomsky, Ulric Neisser, entre outros. Portanto, pode-se afirmar que não há um único criador da Teoria Cognitiva, ela foi criada por um grupo de pesquisadores. Essa teoria salienta a importância do processo mental na aprendizagem, pois o indivíduo interpreta e constrói significados com base nas informações sensoriais, de modo que a aprendizagem acontece por meio da aquisição, do armazenamento e na recuperação das informações armazenadas na memória, sendo assim, a aprendizagem pode ser facilitada com a utilização de estratégias, como a organização e a elaboração da informação.

Na metade do século XX, a teoria construtivista ganhou adesão em diversos países. De acordo com Ostermann e Cavalcanti (2011), ela foi desenvolvida pelo psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), embora muitos teóricos tenham contribuído com o seu desenvolvimento. Piaget ressaltou a importância da construção ativa do conhecimento pelo próprio aluno, sendo que, segundo essa teoria, a aprendizagem é um processo social e cultural que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e seu

ambiente, na qual os alunos devem ser incentivados a participar de forma ativa na construção do conhecimento, tendo como ponto de partida suas próprias experiências e perspectivas.

Assim, Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 32) explicam que a teoria de Piaget “não é propriamente uma teoria de aprendizagem, mas uma teoria de desenvolvimento mental. Ele distingue quatro períodos gerais de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal”.

Durante a fase inicial, conhecida como estágio sensório-motor, que normalmente se estende do nascimento aos dois anos de idade, o bebê adquire uma compreensão do mundo externo, principalmente por meio de movimentos corporais e percepções sensoriais. Ações fundamentais, como sugar, agarrar, observar e ouvir servem como blocos de construção do processo de aprendizagem de uma criança.

Nesse estágio de desenvolvimento, os bebês compreendem gradualmente o conceito de permanência do objeto, no qual reconhecem a existência contínua de entidades mesmo quando elas não estão visualmente presentes. Além disso, começam a perceber sua existência separada como seres distintos dos indivíduos e objetos em seu entorno, conseqüentemente compreendendo que suas ações podem provocar reações dentro do ambiente.

O desenvolvimento cognitivo durante esse período inicial é predominantemente impulsionado por encontros sensoriais e pela manipulação de objetos. Bebês e crianças pequenas adquirem conhecimento por meio de suas experiências sensoriais e da manipulação de vários objetos. Toda sua experiência nesse estágio é mediada por reflexos básicos, estímulos sensoriais e respostas motoras.

A fase sensório-motora é caracterizada por crescimento e aprendizado significativos, à medida que as crianças se envolvem ativamente com o ambiente, levando a novas descobertas sobre o funcionamento do mundo.

Nesse período, as crianças adquirem habilidades físicas, como engatinhar e caminhar, além de adquirir habilidades linguísticas por meio de interações com outras pessoas.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento do entendimento de que os objetos persistem na existência mesmo quando não são diretamente observáveis representa um marco crucial nesse estágio de desenvolvimento. (BEE e Boyd, 2011, p. 160)

Ao compreender o conceito de que os objetos possuem identidades separadas e distinguíveis, existindo independentemente da percepção individual, as crianças são então capazes de iniciar o processo de atribuição de nomes e rótulos aos objetos.

O estágio subsequente, conhecido como estágio pré-operatório, normalmente abrange entre dois e sete anos de idade. Durante essa fase, as crianças começam a se envolver no pensamento simbólico, usando palavras e imagens como representações de objetos concretos. Apesar do progresso na linguagem e nas habilidades cognitivas, as crianças nesse estágio pensam principalmente em termos concretos, muitas vezes exibindo tendências egocêntricas e lutando para compreender perspectivas alternativas.

Embora as crianças se envolvam cada vez mais em brincadeiras imaginativas, sua compreensão do mundo permanece basicamente concreta por natureza. Mesmo que as bases do desenvolvimento da linguagem possam ter sido estabelecidas durante o estágio anterior, o surgimento de habilidades linguísticas se torna uma marca registrada relevante do estágio pré-operatório.

O estágio operatório concreto, que abrange dos 7 aos 11 anos de idade, é um marco significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças. Durante essa fase, as crianças começam a se envolver no pensamento lógico relacionado a eventos concretos, adquirem uma compreensão do conceito de conservação, em que compreendem que a quantidade de líquido em um copo menor e mais largo é equivalente à de um copo mais alto e mais estreito. À medida que suas habilidades cognitivas progredem, seu pensamento se torna mais lógico e organizado, embora permaneça predominantemente concreto. Começam a empregar lógica e raciocínio com base em informações específicas para derivar princípios gerais (BEE e Boyd, 2011, p. 170)

Nesse estágio operatório, embora seu pensamento ainda se incline para interpretações literais e concretas, sua proficiência em empregar a lógica mostra uma melhora notável. Além disso, o egocentrismo observado no estágio anterior começa a se dissipar à medida que as crianças desenvolvem uma melhor compreensão de como os outros percebem as situações. No entanto, é importante notar que, apesar do surgimento de um pensamento lógico intensificado, a rigidez também pode ser observada em seus processos de pensamento. Conceitos abstratos e hipotéticos representam desafios para crianças nesse estágio de desenvolvimento. No entanto, gradualmente começam a compreender que seus pensamentos são exclusivos deles

mesmos e que nem todos compartilham os mesmos pensamentos, sentimentos e opiniões (BEE e Boyd, 2011, p. 171)

Posteriormente, a fase de estágio operatório formal começa aos 12 anos. Esse estágio testemunha a capacidade do adolescente de se envolver em pensamentos e raciocínios abstratos por meio de problemas hipotéticos. O pensamento abstrato ocupa o centro das atenções e os adolescentes começam a contemplar questões morais, filosóficas, éticas, sociais e políticas que exigem raciocínio teórico e abstrato. Começam a implementar a lógica ou o raciocínio dos princípios gerais ao processar informações específicas. Esse estágio final da teoria de Piaget testemunha um aumento no pensamento lógico, na capacidade de empregar o raciocínio dedutivo e na compreensão de ideias abstratas. Um aspecto fundamental desse estágio é a capacidade de visualizar várias soluções potenciais para problemas e abordar o mundo de uma perspectiva mais científica, apresentando como marca registrada a aptidão para contemplar ideias e situações abstratas. Além disso, a capacidade de planejar sistematicamente o futuro e raciocinar por meio de cenários hipotéticos surge como faculdades críticas durante esse período (BEE e Boyd, 2011, p. 170)

É essencial reconhecer que Piaget não percebeu o desenvolvimento intelectual como um processo quantitativo, em que as crianças simplesmente acumulam mais informações e conhecimentos à medida que envelhecem. Em vez disso, essa teoria evidencia uma transformação qualitativa em seus padrões de pensamento à medida que eles atravessam esses quatro estágios.

Consequentemente, uma criança de 7 anos possui não apenas uma riqueza maior de informações sobre o mundo em comparação com uma criança de 2 anos, mas também passa por uma mudança fundamental em sua abordagem cognitiva do mundo.

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre por meio dos processos de assimilação e acomodação. O indivíduo constrói esquemas de assimilação mental para abordar a realidade (BEE e Boyd, 2011, p. 169)

Cada esquema de assimilação é construído sobre uma abordagem da realidade que supõe um esquema de assimilação. Quando a mente se assimila, ela incorpora a realidade em seus esquemas de ação, afirmando-se sobre o médium. Muitas vezes, os planos de ação de uma pessoa não conseguem assimilar uma situação específica. Nesses casos, a mente desiste ou sofre modificações. Piaget se

refere a essa modificação como acomodação. A acomodação leva à construção de novos esquemas de assimilação, promovendo assim o desenvolvimento cognitivo. Piaget vê as ações humanas, em vez de ações sem sentido, como a base do comportamento humano. Ele acredita que o pensamento é a internalização da ação. O aprendizado somente ocorre quando o esquema de assimilação é adaptado (Bee; Boyd, 2011).

De acordo com Piaget, a mente funciona em equilíbrio como uma estrutura. No entanto, quando confrontada com experiências inassimiláveis, a mente se acomoda para construir novos esquemas de assimilação e alcançar um novo equilíbrio. Esse processo de reequilíbrio é conhecido como equilíbrio principal e é responsável pelo desenvolvimento mental de um indivíduo.

Na abordagem piagetiana, ensinar envolve provocar desequilíbrio na mente da criança, a fim de estimular a reestruturação cognitiva e o aprendizado. Piaget propôs essas ideias na década de 1930 e, como pioneiro da linha construtivista, sua teoria ganhou maior reconhecimento no campo da Educação na década de 1980, coincidindo com o declínio do behaviorismo. As ideias de Piaget influenciaram muito os educadores, particularmente os responsáveis pelo ensino de Física ou Ciências em geral. Isso porque sua teoria demonstra que as crianças desenvolvem naturalmente sua própria compreensão do mundo físico e que a educação deve estar alinhada com o nível de desenvolvimento mental da criança.

O conceito de ensino reversível é outra implicação da teoria de Piaget. O ensino deve criar desequilíbrio, mas não a ponto de impedir o reequilíbrio subsequente que leve a um novo equilíbrio. Portanto, se a assimilação de um tópico exigir um desequilíbrio significativo, o professor deve introduzir etapas intermediárias para reduzi-lo. O ensino reversível não significa eliminar o desequilíbrio, mas sim a transição de um estado de equilíbrio para outro por meio de uma série de estados de equilíbrio estreitamente alinhados, semelhantes a uma transformação termodinâmica reversível. Como uma estrutura construtivista para o processo de ensino-aprendizagem, o construtivismo piagetiano ganhou ampla aceitação e uso (Bee e Boyd, 2011, p )

Outra concepção que vem sendo estudada e compreendida é a teoria histórico-cultural. Damiani e Neves (2006), em seu artigo “Vygotsky e as Teorias da Aprendizagem”, realizaram uma análise sobre a teoria sociocultural ou histórico-cultural, com base nos estudos do psicólogo russo Lev Vygotsky. Os autores

ressaltam que a aprendizagem é um processo social e cultural que ocorre por meio da interação entre indivíduo e ambiente, bem como por meio da relação com outras pessoas, ferramentas e meios culturais.

Um ponto importante identificado nos estudos de Vygotsky é a ênfase sobre a importância do diálogo e da linguagem no processo de aprendizagem do indivíduo. Para ele, a linguagem é uma ferramenta fundamental para a construção de significados e para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, ou seja, o trabalho das funções psicológicas superiores. Como afirmam Damiani e Neves (2006, p. 6), “utilizando-se do método histórico-crítico, Vygotsky empreende um estudo original e profundo do desenvolvimento intelectual do homem, cujos resultados demonstram ser o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores um processo absolutamente único”. De acordo com os autores, Vygotsky demonstrou que a aprendizagem deve ser organizada em torno de tarefas que desafiem e sejam realmente relevantes para o indivíduo e, dessa forma, ele irá se engajar e terá motivação para aprender, sendo sujeito ativo e não apenas receptor de informações.

Nesse sentido, Damiani e Neves (2006, p. 7) afirmam que:

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

Damiani e Neves (2006) explicam sobre a relevância da teoria sociocultural de Vygotsky para a educação e para a prática pedagógica do professor. As autoras argumentam que os professores podem utilizar o conceito de linguagem como ferramenta no planejamento das suas aulas e, com isso, implementar atividades educacionais que possam ser mais significativas, promovendo o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos seus alunos.

Damiani e Neves (2006) também salientam a importância de uma abordagem construtivista da aprendizagem, colocando o estudante na posição de autor da sua aprendizagem, de modo que ele participe ativamente na construção do seu próprio conhecimento.

Outra autora que contribui muito com o nosso entendimento em relação aos estudos de Vygotsky é Oliveira (1997, p. 23), a qual afirma que Vygotsky trabalhou com três ideias centrais, denominando-as de pilares básicos do seu pensamento:

- 1) As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- 2) O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico
- 3) A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Vygotsky coloca que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação que se dá por elementos mediadores, que são os instrumentos e os signos, como explica Oliveira (1997, p. 27):

Vygotsky trabalha então com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

Oliveira (1997, p. 27-28) disserta que, para Vygotsky, a base da formação da sociedade humana está no trabalho:

[...] Vygotsky busca compreender as características do homem através do estudo da origem e desenvolvimento da espécie humana, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana, com base no trabalho, como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada. É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humana.

A autora segue explicando que Vygotsky distingue claramente os instrumentos dos signos, fazendo a diferenciação e explicitando as funções de cada um como mediadores no processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano. O instrumento funciona como um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo, exercendo relevante influência no processo de aprendizagem do indivíduo (Oliveira, 1997, p. 29).

É importante compreender também que os instrumentos são diferentes dos signos: enquanto os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, os signos são orientados para o próprio indivíduo, a função dos instrumentos é provocar mudanças nos objetos. Os signos auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, são elementos que expressam outros objetos ou situações. Oliveira (1997, p. 30) explica que:

O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho. Os instrumentos, porém, são elementos externos do indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.

Tanto os instrumentos como os signos são, para Vygotsky, fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É nas relações de trabalho, onde há atividades coletivas, que os signos passam a ser compartilhados, ou seja, um símbolo passa a ser interpretado e incorporado de modo a se tornar um signo. Assim, o símbolo traz significados de acordo com o contexto coletivo e, portanto, passa a ser um signo para a coletividade, por isso a importância do surgimento do trabalho, pois por meio dele se tem o espaço para o desenvolvimento da atividade no coletivo, onde ocorrem, portanto, as relações sociais entre os seres humanos e o uso de instrumentos (Oliveira, 1997).

Outro ponto importante para Vygotsky é a linguagem, pois ela é o sistema simbólico básico de todos os grupos, podendo-se dizer que a linguagem é um sistema social. Segundo Oliveira (1997, p. 36):

Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

No entendimento da teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky, as crianças começam a operar psicologicamente de acordo com os grupos em que nascem. Porém, é importante deixar claro que, para Vygotsky, não é o meio que determina o indivíduo, mas são as relações que o indivíduo estabelece com o meio, utilizando instrumentos mediadores e criando os signos para desenvolver as suas funções psicológicas superiores. O processo de interação cotidiana entre os indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano. Assim afirma Oliveira (1997, p. 37):

Uma consequência importante dessas colocações de Vygotsky, diretamente ligada a um dos “pilares” de seu pensamento, discutidos no primeiro capítulo, é que os grupos culturais em que as crianças nascem e se desenvolvem

funcionam no sentido de produzir adultos que operam psicologicamente de uma maneira particular, de acordo com os modos culturalmente construídos de ordenar o real.

Nessa linha de raciocínio desenvolvida por Vygotsky, para entender as origens das funções psicológicas superiores, é necessário compreender as relações sociais entre os indivíduos, já que o fundamento do funcionamento psicológico é social e histórico. De acordo com Oliveira (1997, p. 40):

As origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas, assim, nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens, para Vygotsky o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações humanas.

Para Vygotsky, a linguagem tem duas funções básicas: a função de intercâmbio social e a de pensamento generalizado e, para isso ocorrer, são necessários os instrumentos, que são os signos. Assim, o desenvolvimento da linguagem e sua relação com o pensamento são fundamentais. Segundo Oliveira (1997, p. 42):

Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de intercâmbio social, é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. [...] É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem. Para que a comunicação com outros indivíduos seja possível de forma mais sofisticada, não basta, entretanto, que a pessoa manifeste, como o bebê, estados ferais como “desconforto” ou “prazer”. É necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam ideias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa.

Nesse contexto, o trabalho propicia a associação entre o pensamento e a linguagem, já que é no momento do trabalho, com divisão de tarefas no coletivo, que a espécie humana transforma o biológico no sociocultural. Explica Oliveira (1997, p. 45) que “a associação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana”.

É, portanto, na união do desenvolvimento do pensamento e da linguagem que o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema de linguagem. Esse processo somente ocorre quando o indivíduo tem interação com o outro, por isso Vygotsky enfatiza a necessidade dos processos sócio-históricos, ou seja, a ideia de que a aprendizagem inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (Oliveira, 1997).

Nesse entendimento, o trabalho é o fomentador da interação entre os indivíduos que, mediados pelos instrumentos e signos, desenvolvem a linguagem coletiva, que possibilita o intercâmbio e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse movimento, o indivíduo inicialmente parte da sua zona de desenvolvimento real e, nas relações de trabalho, utiliza instrumentos e signos, desenvolvendo uma linguagem que permitirá inter-relações e um processo de ensino e aprendizagem que se transforma a todo momento, com a construção de novos signos.

Conforme Oliveira (1997), a escola, nesse processo, tem papel fundamental, de modo que é essencial que o professor conheça o nível de desenvolvimento de cada aluno, dirigindo o ensino não para o que o aluno já sabe, mas para a construção de conhecimentos ainda não acessados. O aluno não tem condições de percorrer sozinho o caminho do aprendizado, por isso é fundamental a interferência do professor e dos demais alunos, pois as provocações feitas por esses nas relações cotidianas do contexto escolar provocam novas transformações, potencializando a aprendizagem de todos os envolvidos.

Como visto no decorrer deste capítulo, existem várias teorias, dentre elas as teorias inatista ou behaviorista, cognitivista, construtivista e sócio-cultural ou histórico-cultural.

Partindo do que foi visto, foi dado maior foco aos estudos de Piaget e de Vigotsky, por suas teorias terem sido as mais amplamente conhecidas no Brasil, compreende-se a importância do entendimento das Teorias da Aprendizagem no processo de formação acadêmica dos futuros profissionais da Educação Básica, pois essas apresentam estudos que procuram investigar, sistematizar e propor soluções relacionadas ao campo de aprendizado humano, contribuindo, assim, para que, como professor, possamos desenvolver métodos nas aulas que permitam alcançar os objetivos propostos em que o processo de aprendizagem ocorra de forma eficaz.

### 3.2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Neste tópico, inicia-se uma importante reflexão sobre a formação inicial do professor, dando continuidade às reflexões acerca do espaço universitário como

instituição social e democrático, em específico nos cursos de Licenciatura, a fim de que esses tenham projetos pedagógicos pautados nas Teorias da Aprendizagem.

Os professores são sujeitos históricos e, portanto, os conhecimentos construídos ao longo da sua formação repercutem nas práticas pedagógicas. A maioria dos projetos pedagógicos nos cursos de graduação, independentemente de serem da área de pedagogia ou de outras áreas do conhecimento, estabelece um perfil abstrato do profissional a ser formado. A ausência ou pouco aprofundamento do perfil do profissional a formar pelo campo específico de trabalho, resulta na ausência de referência no momento da estruturação do currículo e das disciplinas. Essa discrepância entre as intenções declaradas dos projetos pedagógicos e o conteúdo real do currículo e das disciplinas oferecidas revela uma desconexão. As ideias apresentadas nos projetos por vezes deixam lacunas, levando à falta de integração entre teorias e práticas. Conforme Gatti (2014, p. 39),

embora a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, seja de pedagogia ou de outras áreas do conhecimento, coloque um perfil abstrato do profissional a formar, seu campo de trabalho não é tratado, não sendo, então, tomado como referência da estruturação do currículo e das disciplinas. Com isso se constata uma dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos e o conjunto de disciplinas oferecidas, e suas ementas. As ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, bem como teorias e práticas não se mostram integradas.

Dessa forma, a proposição do perfil do profissional a se formar é uma fator essencial a ser considerado no momento da organização da matriz curricular do curso, para que o que se propõe no projeto pedagógico possa se concretizar.

Mesmo que a maioria das propostas curriculares enfatizem a importância de estudar uma ampla gama de assuntos, ainda há um reconhecimento da necessidade de uma abordagem holística, ou seja, trabalhar uma visão abrangente da História como um processo, envolvendo diferentes componentes curriculares.

Existe a “ministração” de uma boa aula, contudo, a responsabilidade de aprender passa a ser um “problema” do aluno. Acontece, muitas vezes, um “adestramento” dos estudantes, em que há muita fala com bastante conteúdo e, na maioria das vezes, com propriedade de conhecimento sobre os tópicos. Porém, por vezes, o que é trabalhado em sala de aula não tem relação com o cotidiano dos estudantes, assim como, muitas vezes, é apresentado um conteúdo de forma

fragmentada e descontextualizada, o que acaba sendo um entrave no processo de aprendizagem do educando (Gatti, 2014).

Bittencourt (2018) também contribui com a preocupação com a contextualização dos conteúdos ministrados nas instituições de ensino à medida que coloca que na maioria das proposta curriculares existe um consenso sobre a importância do estudo da humanidade como um todo, e traz para o campo do estudo da História a necessidade do cuidado de que o ensino não ocorra de forma fragmentada, que é preciso manter como meta a visão da História como processo.

Para essa compreensão, é fundamental a clareza dos caminhos que os educadores propõem a seguir, cuja prática pedagógica deve ter como base as Teorias da Aprendizagem. Torna-se indispensável que o professor tenha ciência da importante função que ocupa frente ao desafio do desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, conseguirá propor a interlocução entre a história vivida e a ensinada, para que ocorra a criação de vínculos e de um espaço positivo com liberdade de fala, além de um currículo a partir do contexto da turma, identificado por meio de diagnóstico feito pelo professor.

de suma importância que os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças, adolescentes e jovens adultos, bem como suas origens e motivações culturais, sejam cada vez mais evidenciados nos currículos dos cursos de licenciatura, de modo a partir para um aprofundamento e valorização da importância de se entenderem como crianças, adolescentes e jovens que interajam dentro do processo de ensino-aprendizagem como sujeitos ativos.

Por vezes, tem-se o risco dos currículos dos cursos de graduação terem propostas amplas no campo dos fundamentos educacionais e isso acaba dificultando uma formação solidificada e clara nos métodos a serem escolhidos no exercício da docência. Como afirma Gatti (2014, p. 39):

A formação para a prática da alfabetização e iniciação à matemática e às ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Há quase ausência, nesses cursos de formação em conhecimentos, sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações. De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida.

Defende-se aqui, tendo como aporte Gatti (2014), que a formação oferecida para alfabetização, matemática, ciências naturais e ciências humanas, bem como para os últimos anos do ensino fundamental e médio, ainda precisa ser fortalecido, para que esses cursos aprofundem a abordagem do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, bem como suas culturas e motivações. À medida que os currículos dos cursos de graduação ampliam o aprofundamento dos fundamentos educacionais, esses oportunizam aos acadêmicos uma educação sólida nessas áreas.

Quando nós professores não temos consciência ou não possuímos a consciência do arcabouço teórico que informa e sustenta nossas práticas pedagógicas, corremos o risco de sermos arrastados pelas correntes sociais e de sucumbir à praticidade do conhecimento comum, pouco ou mesmo não contribuindo com a transformação do indivíduo, de modo que esse possa ser sujeito atuante na sociedade.

O domínio consciente de uma teoria da aprendizagem pode não ser suficiente para se poder atravessar todo o oceano, mas, certamente, propiciará uma travessia para um lugar mais seguro do que os lugares ilusórios prometidos por determinadas ideologias, como faz menção Alarcão (2011) ao analisar a importância do professor reflexivo.

Por meio das pesquisas realizadas pelos autores citados, percebeu-se que somente será possível atuar de modo a promover uma aprendizagem significativa se houver a consciência da teoria que orienta e fundamenta a prática docente. Sendo assim, é fundamental a análise da prática pedagógica enquanto professores e, para tanto, faz-se necessário analisar a formação nos centros acadêmicos de Ensino Superior, dialogando sobre formação inicial e fortalecendo o entendimento das Teorias da Aprendizagem nesse processo de formação.

Freire (1987) também ressalta a importância da consciência do professor sobre o papel que ocupa na formação de indivíduos. Para isso, parte-se do entendimento de que a formação precisa ser feita por meio da inter-relação humana, pois somente assim será possível provocar nos estudantes o exercício do pensar por si mesmos, não apenas reproduzindo o que historicamente tem sido repassado como conteúdo pré-estabelecido. Porém, se na formação acadêmica não for trabalhado com a concepção da inter-relação humana, na construção coletiva do conhecimento, do espaço da sala de aula como lugar de partilha, de tomada de consciência e, portanto,

possível de ação e transformação da realidade, não será possível atuar como professores que propiciem esse espaço.

Freire (1987) aponta também para a necessidade de estimular os estudantes a serem capazes de viver na diversidade, de modo a praticar a empatia, a autonomia, a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico. O pensamento crítico é a ação do educando e do educador de refletirem criticamente, de modo a analisar a realidade na qual estão inseridos, de compreendê-la e fazer intervenções de modo a transformá-la. Nesse aspecto, o diálogo é um requisito essencial para a educação. Não se trata simplesmente de transferir ideias de uma pessoa para outra ou de se envolver em trocas superficiais. Em vez disso, o que é ministrado no espaço da sala de aula deve ser visto como uma oportunidade para os indivíduos refletirem, agirem e transformarem o mundo de forma colaborativa e interconectada. Como afirma Freire (1987, p. 45):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Nesse sentido, propõe-se a saída do pensamento do “adestramento estudantil” para oportunizar a partilha de experiências significativas individuais e coletivas por meio de estudos de temáticas socialmente relevantes e contextualizadas a partir dos diferentes ritmos e habilidades dos alunos.

A formação inicial dos professores, de acordo com Bittencourt (2018), precisa proporcionar não apenas o domínio dos conteúdos da área de conhecimento dos cursos específicos de Licenciatura, mas promover o entendimento das Teorias da Aprendizagem, para que a escolha teórica de atuação vá além de um aprendizado de repetição, do decorar e do transmitir conhecimento como detentores dele.

É fundamental compreender que é necessário exercer a autoridade de ser professor e, para isso, analisar o que realmente é significativo, sendo assim, autores das próprias aulas, entendendo que a prática precisa ser construída a partir do olhar de todos, com espaço para a partilha de experiência e, por conseguinte, para a ampliação dos saberes individuais de forma coletiva.

A relação entre disciplinas escolares e disciplinas acadêmicas é complexa e é importante que não seja reduzida a um processo mecânico e linear. A transmissão e

a incorporação do conhecimento histórico e acadêmico ao currículo escolar não podem ser vistas como um fluxo unidirecional. É fundamental promover o diálogo constante entre escolas e disciplinas acadêmicas, reconhecendo a contribuição única de cada uma. Assim afirma Bittencourt (2018, p. 39):

A articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas é, portanto, complexa e não poder ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico e acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola. [...] A formação de professores, por outro lado, vem dos cursos superiores e, nesse sentido, é preciso entender a necessidade do diálogo constante entre as disciplinas escolares e acadêmicas.

Nóvoa (2017), outro autor importante para o referencial teórico desta pesquisa, chama a atenção para a necessidade de o educador firmar sua posição como professor e afirmar a profissão docente. O autor alerta sobre a importância de pensar a formação de professores como uma formação profissional, sendo necessária, para tanto, a construção de um novo lugar institucional que traga a profissão para dentro das instituições de formação, uma vez que a maneira de se ensinar depende daquilo que se é.

Do mesmo modo, Cunha (2008, p. 184-186) afirma que “é preciso reconhecer as motivações, formatos e significados das diferentes modalidades de formação; estabelecer relações entre as experiências desenvolvidas e as motivações políticas institucionalizadas que as produzem”. A autora ainda elucida o quanto é importante entender que “a universidade, como espaço de formação, pode ou não se transformar em lugar de formação” (Cunha, 2008, p. 186), realizando uma diferenciação entre espaço, lugar e território. Explica que nem sempre um espaço se transforma em um lugar e nem sempre um lugar se transforma em um território, e isso não depende somente da universidade ou das instituições de ensino, mas passa pelo posicionamento de cada professor dentro das instituições em que atuam.

Todo esse contexto é desafiador no cenário da Educação no Brasil, são vários os fatores que contribuem para que, muitas vezes, a formação inicial dos professores deixe lacunas em relação à falta de entendimento das concepções da aprendizagem.

Há, por exemplo, um fator extremamente difícil que é a própria condição de tempo acadêmico. O leque de conhecimentos que o curso precisa possibilitar para os estudantes, aliado ao tempo de estudo de cada um – já que muitos precisam trabalhar e, ao mesmo tempo, estudar – pode acabar provocando a falta do embasamento

teórico necessário que possibilite a escolha de uma Teoria da Aprendizagem que direcione o planejamento e a prática na sala de aula. Dessa forma, a falta de aprofundamento do estudo sobre as Teorias da Aprendizagem no processo de formação acadêmica do docente, aliada à falta de tempo para estudo, ao contexto da estrutura física das escolas e à dificuldade de continuidade de formação do professor da Educação Básica, faz com que o acadêmico não tenha a consciência ou conhecimento de uma teoria que oriente e fundamente sua futura prática de ensino.

Sendo assim, é imprescindível a continuidade da discussão sobre a formação de professores a partir de pesquisas que possam orientar e problematizar a prática docente. Sem essas reflexões, o exercício da docência pode cair em visões simplistas, como as destacadas anteriormente, ou repetir as aulas que eles próprios tiveram em seu curso de licenciatura, de maneira acrítica, como modelo pedagógico.

Portanto, mesmo diante de todas as dificuldades de tempo e de estudo, é de suma importância, no processo de formação acadêmica, que os futuros professores compreendam as Teorias da Aprendizagem, o que possibilitará definir a forma e as características da sua prática pedagógica, contribuindo de maneira significativa no processo de formação dos estudantes da Educação Básica. Para tanto, não há outro caminho a ser percorrido além do que o fortalecimento dentro dos currículos dos cursos de licenciatura acerca das Teorias da Aprendizagem.

É fundamental que os processos de ensino-aprendizagem estejam em constante estudo, bem como as concepções comportamentais precisam ser objeto de debate, sendo importante analisar criticamente essas metodologias e compreender as teorias subjacentes, implícitas ou explícitas, a fim de reconhecer suas limitações e possíveis deficiências. Como afirmam Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 10):

Mesmo teorias reconhecidamente ultrapassadas dentro do processo ensino-aprendizagem, tais como concepções behavioristas, precisam ser debatidas, pois, apesar de seu franco declínio na área da pesquisa em ensino de Ciências, ainda podem ser identificadas em práticas pedagógicas, livros didáticos, materiais de divulgação científica, bem como em sites, aplicativos, simulações, hiperlinks, tutoriais disponibilizados na internet. Pelo fato de muitas vezes, esses materiais educacionais serem desenvolvidos com o que chamamos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), é comum que se autoproclamem "pedagogicamente modernos". Uma análise mais detalhada pode mostrar que são demasiadamente behavioristas, ou seja, usam tecnologias modernas com fundamentação ultrapassada. A fim de reconhecer essas metodologias, é necessário ter conhecimento sobre as teorias que as embasam implícita ou explicitamente, mesmo sendo estas ultrapassadas.

Nesse âmbito, a partir dos estudos realizados, torna-se evidente a solidificação dos estudos das Teorias da Aprendizagem no processo de formação inicial do professor, pois a docência que será exercida possibilitará o desenvolvimento de um trabalho em que o conhecimento e a prática estejam relacionados. Assim será possível uma leitura muito mais próxima dos contextos históricos, com condições de análise, reflexão crítica e desenvolvimento integral do indivíduo, tanto no campo do intelecto como no das relações, encurtando a distância entre o que se ensina e o que se aprende, partindo das experiências individuais e das partilhas coletivas.

A partir dessas considerações, nos posicionamos aqui para uma proposta de ensino-aprendizagem pautada na teoria histórico-cultural, fortalecendo a formação acadêmica do professor como fator essencial à sua prática diária na sala de aula. Por meio de uma conexão entre o “vivido e o aprendido”, é possível propiciar aos estudantes vivências significativas e efetivas na construção do conhecimento, visando a uma aprendizagem significativa e levando em conta que os conhecimentos dos professores são construídos ao longo da sua formação, os quais dão base para que seja possível desenvolver ideias, ressignificando o contexto em que se está inserido e enfatizando na prática diária o diálogo.

Martins (2007) também corrobora com essa premissa à medida que chama a atenção sobre a importância da subjetividade do professor, enfatizando que sua personalidade, suas experiências, sua história e sua formação influenciam o que ele realiza. Ainda de acordo com a autora, “afirmam-se novos pressupostos para a formação de professores/as fundamentados na promoção dos meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e no incentivo às estratégias de auto formação, nos quais grande ênfase é concedida ao desenvolvimento pessoal” (Martins, 2007, p. 9).

Nóvoa (2009, p. 17) contribui também nesse sentido quando afirma que “a maneira de ensinarmos depende daquilo que somos”, salientando a importância da profissão para a formação e da formação para a profissão. Em suas palavras:

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. Com esta reflexão, fecho um ciclo, que iniciei no período 1987-1992, sempre marcado pelo reforço mútuo entre a formação e a profissão. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação

de professores depende da profissão docente. E vice-versa (Nóvoa, 2009, p. 17).

Se considerarmos que a formação é fundamental para construir a identidade da profissão docente nos termos apontados por Nóvoa (2009), é possível afirmar que, na formação inicial do professor, é necessário que as universidades, em seus cursos de licenciatura, tenham projetos voltados para a valorização da profissão docente e para o domínio dos fundamentos básicos das Teorias da Aprendizagem. Na condição inicial da profissão docente, o jovem professor que compreendeu bem os fundamentos básicos da educação e escolhe conscientemente uma Teoria da Aprendizagem para o exercício do seu ofício de professor, terá mais condições de planejar situações de aprendizagem para uma turma de estudantes.

### 3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Neste tópico, tem como objetivo analisar a formação inicial do professor de História. Para tanto, utiliza-se como ponto de partida o artigo “O que deve aprender o professor de História? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente inicial”, de Cavalcanti (2020). Nesse artigo, o autor faz uma reflexão sobre as principais temáticas de estudo que são ensinadas e aprendidas na formação inicial do professor de História.

O referido artigo se aproxima muito da pesquisa proposta no presente trabalho, pois realiza reflexões sobre temas ofertados nos componentes curriculares dos cursos de licenciatura em História em universidades federais na região da Amazônia. Como afirma Cavalcanti (2020, p. 3):

Problematizo, de maneira específica, como as discussões sobre a aprendizagem histórica aparecem nos cursos analisados. Para tanto, utiliza matrizes curriculares das licenciaturas – também chamados de Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Projeto Político Curricular (PPC) – como uma opção para problematizar alguns objetos de estudo, ensino e aprendizagem nos cursos.

No contexto escolar, o que se tem percebido é que muitas vezes, os professores seguem a proposta que vem dentro do material pedagógico que a escola

utiliza. Por vezes, ocorre apenas a troca na ordem dos conteúdos que o material apresenta, por acreditar que, nessa mudança, o aluno conseguirá ter uma maior compreensão do processo.

A transmissão pura das unidades temáticas trazidas nos livros didáticos e/ou sistemas apostilados de ensino acabam sendo preponderantes. É comum apresentar-se um tema a ser estudado para os estudantes em sala de aula, por meio da utilização de uma “linha do tempo”, ainda com base no contexto europeu. A partir dessa linha do tempo, são apresentados datas e fatos que levaram àquele momento e, também, aos que antecedem o processo em questão. Nessas circunstâncias, o estudante encontra dificuldade de fazer conexão com a temporalidade.

Pode-se perceber que ainda é utilizada uma linguagem voltada à linha eurocêntrica nos processos históricos, sendo pouco explorados os assuntos como a África e a Ásia, principalmente no que tange ao aprofundamento cultural, religioso e social. Esses pontos acabam apenas sendo “pincelados”, já que quase sempre se faz uma conexão com valores europeus tradicionais na História, tornando mais complexo o entendimento dos assuntos abordados e fazendo com que os alunos acabem por ter uma visão da História como um componente curricular distante da sua própria realidade.

A estrutura curricular eurocêntrica, nos cursos de graduação em História, é um legado ainda bem enraizado do Brasil colonial, do Brasil Independente e no primeiro centenário do Brasil Republicano. Como assinala Circe Bitencourt (2018, p. 78), “nossos currículos de História têm seguido modelos externos, especialmente os de países europeus”. Em sua pesquisa, Cavalcanti (2020, p. 3) afirma:

As análises demonstram que as licenciaturas pesquisadas têm tematizado, predominantemente, a história europeia e mantém a clássica periodização quadripartite da História. Além disso, pouco tem se investido nas reflexões sobre ensino de História e, menos ainda, sobre a aprendizagem e educação histórica.

Como vem se discutindo desde o início desta pesquisa, a formação inicial é fundamental e, nesse sentido, retoma-se o conceito trabalhado por Ferry (1997) do que é formação e como se dá essa formação: ela precisa ser feita por meio da inter-relação humana, provocando os professores e estudantes a pensar por si mesmos e não reproduzir apenas o que, historicamente, foi apresentado como conteúdos preestabelecidos e apenas transmiti-los. É necessário estimular os estudantes a

serem capazes de viver na diversidade, propiciando a empatia, a autonomia, a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico. Freire (1987, p. 44) também corrobora com esse entendimento ao afirmar que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”.

Dando continuidade às reflexões realizadas por Cavalcanti (2020), observa-se que o autor disserta sobre a pouca importância que se tem dado à formação inicial do professor, sendo realizados raros debates sobre o processo de aprendizagem histórica, e destaca que

As pesquisas que venho desenvolvendo sinalizam que a História, como ciência e espaço de formação de professores, no Brasil, não tem demonstrado muito interesse com relação ao ensino da própria área [...]. Sobre o período de formação inicial, a História tem praticamente ignorado o debate sobre os fundamentos epistemológicos acerca do processo de aprendizagem histórica (Cavalcanti, 2020, p. 3).

O que se tem como propósito dentro do processo de aprendizagem histórica é que o sujeito possa compreender a História de modo a poder interpretar as experiências vivenciadas. Cavalcanti (2020, p. 3) traz claramente o conceito de aprendizagem histórica ao dispor que se trata de “um conjunto de habilidades cognitivas que permite ao sujeito aprendiz compreender a História – individual e coletiva – como construção humana no tempo”, e ainda enfatiza:

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, maneiras de atuação e formas de ver, sentir, perceber, agir e ser. Ou seja, ela é orientação no e com o tempo (Cavalcanti, 2020, p. 3).

É importante que os professores de História da Educação Básica tenham a clareza do conceito do que é História e a consciência do papel que ocupam na formação de indivíduos em construção, não perdendo de vista que o que se aplica em sala de aula perpassa pela sua própria formação inicial. Partindo dessa concepção, todas essas dificuldades presentes no ensino de História levam ao questionamento do que tem sido oferecido nas últimas décadas no âmbito da formação universitária.

Isso porque ainda existe uma grande dificuldade com relação aos processos de ensino-aprendizagem e, principalmente, no entender que cada aluno é único, com

suas habilidades e competências e, portanto, é a partir das vivências deles, de suas próprias histórias, que se faz necessário o início do diálogo com os temas que se propõe abordar em sala de aula.

De forma geral, os professores se preocupam muito em “dar conta” dos conteúdos preestabelecidos, apesar de, muitas vezes, estarem inseridos em instituições que permitem certa autonomia para trabalhar conforme as necessidades e interações estabelecidas com cada turma. Isso advém, não somente, pois existe todo um contexto social, da conduta fortemente pautada na formação acadêmica inicial, composta por currículos que não contemplam ou pouco se aprofundam nos estudos das Teorias da Aprendizagem. Por vezes, na formação inicial do professor, são vistos apenas alguns componentes curriculares, como a didática, que perpassam superficialmente pelo campo das Teorias da Aprendizagem, deixando lacunas no processo de formação dos licenciados em História. Como afirma Cavalcanti (2020, p. 4):

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, pelas quais são formados os professores de História, têm disponibilizado pouco tempo para se refletir sobre o ensino dessa disciplina e, menos ainda, para se 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.

Nesse sentido, são importantes as contribuições realizadas por Vygotsky (Ivic, 1994) que aborda sobre a relevância de trazer para a formação acadêmica das licenciaturas de História o entendimento de que a educação não se resume à aquisição de um conjunto de informações. De acordo com o autor, a educação “é uma das fontes de desenvolvimento e ela própria se define como o desenvolvimento artificial da criança” (Ivic, 1994, p. 31).

Partindo desse entendimento, as aulas são espaços fundamentais como espaço coletivo de construção do indivíduo. Assim, é fundamental que os fatos e acontecimentos históricos não sejam apresentados de forma isolada e desprovidos de sentido. Muitas vezes os conteúdos escolares não comportam instrumentos ou técnicas intelectuais e não há interações sociais capazes de construir saberes (Ivic, 1994, p. 31).

Nesse sentido, torna-se fundamental aplicar o estudo da teoria do desenvolvimento de Vygotsky na formação acadêmica das licenciaturas de História, como explica Ivic (1994, p. 31):

Assim, para Vygotsky, a educação não se resume à aquisição de um conjunto de informações; ela é uma das fontes de desenvolvimento e ela própria se define como o desenvolvimento artificial da criança. O papel essencial da educação é, pois, de assegurar seu desenvolvimento, proporcionando-lhe os instrumentos, as técnicas interiores, as operações intelectuais.

Os estudos sobre os cursos de licenciatura em História são diversos, existem similitudes de problemáticas evidenciadas dentro dos currículos gerais dos cursos de Licenciatura em História, mas também existem diferenças de acordo com o tempo e o local de cada curso. Como afirma Bittencourt (2018, p. 15), “as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”.

Além disso, ancora-se aqui nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa de Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: paradigmas contemporâneos, formado por Gabriela Kolibaba Mendes Campos e Léia de Cássia Fernandes Hegeto (2022). No artigo publicado com o título “Significados Atribuídos a Pedagogia e a Atuação Docente: uma análise a partir do livro ‘Temas de Pedagogia, Diálogos entre Didática e Currículo (2012)’”, as autoras enfatizam o quanto é necessário que o professor tenha sua prática pedagógica fundamentada. Do mencionado estudo, destaca-se:

[...], o professor quando tem sua prática pedagogicamente fundamentada, desencadeia processos de aprendizagens, portanto, a profissionalidade docente não pode consistir na transmissão de conteúdos. O professor que se responsabiliza com o social, se compromete e articula sua prática docente aos projetos da escola, colocando sentido no processo de ensino-aprendizagem (Campos; Hegeto, 2023, p. 3).

A responsabilidade enquanto professores de História em provocar nos estudantes uma análise crítica da prática visual, interrogando e atribuindo novos significados ao se apropriar de imagens que habitam o cotidiano. É necessário, para a contemporaneidade, insinuar uma crítica da imagem em que possamos reprocessar linguagens, aprofundando a pesquisa e a poética. A pesquisa se ancora também nas reflexões realizadas por Cerri (2007, p. 103), ao afirmar que “a história não decorre

imediatamente das ações humanas, mas é mediada por uma produção das narrativas, das lembranças, orientadas por intenções”.

A posição assumida aqui é de que a História não é algo pronto e acabado, mas é uma construção cotidiana, está sempre em construção, somos sujeitos históricos, que ressignificamos os fatos/acontecimentos a partir das nossas vivências individuais, que partilhadas no coletivo transformam-se em signos.

Cerri (2007) ainda dialoga sobre o conceito de consciência histórica e ressalta que a influência do professor de História sobre as opiniões históricas do aluno é, no mínimo, limitada, bem como é limitada a influência dos currículos oficiais de História sobre o trabalho do professor e seu resultado. É comum encontrar opiniões divergentes sobre a História entre o âmbito oficial – incluindo a escola – e os alunos que se relacionam com essas esferas, o que conduz à conclusão de que a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola. É preciso considerar o contexto social, o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive para que seja possível alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos.

Sob a perspectiva da análise realizada por Cerri (2007, p. 108), diferencia-se, claramente a História aplicada na escola como um tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente do conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos, além de ser “apenas parcelas do grande movimento social que é pensar historicamente, e não a forma de fazê-lo”. O autor explica, ainda, que o que se tem feito na escola é uma “correria de transmissão e simplificação de fatos, ou seja, enunciados” (Cerri, 2007, p. 108).

Reforça-se, em consequência, a recusa de um modelo de conhecimento histórico por meio de uma correia de transmissão e simplificação de seus enunciados. O conhecimento histórico acadêmico ainda persiste para os professores como a principal referência para o pensar historicamente da sociedade, mas o momento exige que se reconheça que não é o único, sob pena de limitar a percepção dos fenômenos que envolvem o surgimento, a circulação e o uso dos significados atribuídos ao grupo no tempo. Isso coloca questões referentes ao método, à seleção de conteúdos e aos fundamentos da história ensinada na escola. A crítica realizada por Cerri (2007, p. 108) sobre a lógica da “correia de transmissão” entre conhecimento produzido pelos especialistas e a prática escolar é de extrema importância. Mas precisamos nos

lembrar também de que educação é transmissão e socialização de conhecimento tanto quanto de construção, seja na universidade, seja na escola.

Martins (2007, p. 11) também salienta a importância da reflexão sobre a experiência do professor e sua história de vida como fatores importantíssimos para a sua formação: “[...] a formação profissional representa um processo de reflexão por meio de uma dinâmica de ‘compreensão-retrospectiva’. Ou seja, pensar a formação do professor significa promover condições para que ele mesmo reflita pelo modo pelo qual se forma”.

Nesse âmbito, com a reflexão, torna-se evidente a importância do papel do professor, pois é por meio dele que será possível desenvolver um trabalho em que o conhecimento e a prática estejam relacionados, propiciando condições para a análise, a reflexão-crítica e visando ao desenvolvimento integral do indivíduo, tanto no campo do intelecto como no das relações. É fundamental encurtar a distância entre o que se ensina e o que se aprende, partindo das experiências individuais e das partilhas coletivas que permitem fazer uma leitura muito mais próxima dos contextos históricos.

A formação acadêmica do professor entra como fator essencial à sua prática diária na sala de aula. Por meio de uma conexão entre o “vivido e o aprendido”, é possível propiciar aos estudantes vivências significativas e efetivas na construção do conhecimento, visando a uma aprendizagem eficiente e levando em conta que os conhecimentos dos professores são construídos ao longo de sua formação, dando base para que seja possível desenvolver ideias, ressignificando o contexto em que se está inserido e enfatizando, na prática diária, a dialogia cotidiana.

Cerri (2004, p. 171) contribui também neste diálogo ao afirmar que

Arraiga-se por essas sendas, de ambos os lados, no contexto de hegemonia do tecnicismo educacional, a concepção de que a formação pedagógica é um complemento, algo que se soma posteriormente à formação disciplinar. Os estudantes da licenciatura, moldados desde o início em sua identidade laboral por seus professores da área específica, tendem a reproduzir essa visão da formação pedagógica como um simples complemento, a ser cursado a contragosto, como o cumprimento de uma exigência formal à qual tendiam a reputar, quase sempre, como desnecessária para seu efetivo exercício profissional.

É essencial a reflexão de que ainda existe uma distância entre História e Educação nos cursos de licenciatura em História. Tradicionalmente, a formação de professores de História se desenvolveu a partir dos cursos de bacharelado, com um acréscimo posterior de disciplinas voltadas para o ensino e a pedagogia.

Essa separação reflete uma divisão entre o conhecimento histórico e as habilidades necessárias para ensiná-lo de forma eficaz. No entanto, essa divisão não é necessariamente a mais adequada, pois o ensino de História é uma atividade complexa que requer uma compreensão profunda tanto do conteúdo quanto dos métodos de ensino.

Reconhecer o lugar da licenciatura dentro do curso de História pode nos levar a questionar como as Instituições de Ensino Superior estão abordando a formação de professores e se estão integrando adequadamente teoria e prática. Além disso, pode nos levar a refletir sobre como os cursos de História podem ser reestruturados para melhor preparar os futuros professores, integrando de forma mais orgânica os aspectos teóricos e práticos do ensino da História.

Essas reflexões são essenciais para garantir que os professores de História estejam bem preparados para enfrentar os desafios da sala de aula e proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes. Como afirma Silveira (2019, p. 15):

Levando em conta tais consideração, percebemos que ainda (r)existe certa distância entre História e educação, nos cursos que formam licenciados em História produzindo dilemas entre a História e o ensino, o conteúdo científico do campo disciplinar e o pedagógico. Nesse sentido, demandamos uma formação que possibilite aos alunos-professores se apropriarem dos saberes que os constituem enquanto docentes, compreendendo que os conteúdos disciplinares também necessitam estar articulados aos conteúdos pedagógicos, tendo em vista que precisam ser percebidos enquanto conteúdos ensináveis e não estáticos e curriculares.

Fazer reflexões como essas é valioso e reflete uma preocupação com a qualidade da formação de professores de História. É encorajador ouvir que você teve a oportunidade de trabalhar com uma professora que conseguiu integrar teoria e prática de forma eficaz, mostrando que isso é possível e desejável na formação de professores.

As dificuldades já são enfrentadas durante o estágio supervisionado pelos estudantes de Licenciatura em História e são permeadas por desafios semelhantes ao tentar organizar e desenvolver aulas eficazes de História. Isso sugere que há questões mais amplas relacionadas à formação de professores de História que precisam ser abordadas em nível nacional.

A busca por conhecimento e compreensão mais ampla é fundamental para identificar áreas de melhoria e implementar mudanças significativas nos cursos de licenciatura em História.

Ao trazer essas questões à tona e buscar entender melhor a configuração do Curso de História e da formação de professores, faz-se uma contribuindo para uma reflexão importante sobre o futuro da educação histórica no Brasil. Essa consciência e desejo de buscar melhorias são essenciais para promover uma formação de qualidade para os futuros professores de História e, conseqüentemente, para melhorar o ensino de História nas escolas brasileiras. Entretanto, mais do que a simples “busca por melhorias” da eficiência pedagógica, é fundamental tomar consciência que a prioridade formativa de uma curso de licenciatura é a formação inicial do professor.

### 3.4 IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL NOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE EM HISTÓRIA

O estudo deste tópico tem como intencionalidade a análise das implicações da política nacional de avaliação dos currículos na prática docente. Para tanto, fez-se necessário o estudo da base teórica das propostas pedagógicas instituídas no Brasil ao longo do tempo.

Inicia-se aqui a apresentação das tendências pedagógicas liberais e as progressistas. Estão dentro das tendência liberais: a tradicional, a renovada progressivista, a renovada não diretiva e a tecnicista; já as tendências pedagógicas progressistas agregam as denominadas: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Na pedagogia tradicional, o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno é o receptor passivo. O professor exerce sua função de transmitir o conhecimento utilizando de forma autoritária a sua condição, colocando a relação entre professor e aluno de forma verticalizada.

No início do século XX, nos anos de 1932, ocorreu a renovação da Educação denominada de Escola Nova. Dentro dessa pedagogia renovada progressista, as ideias centrais eram: aprender a aprender, aprender fazendo e a auto-aprendizagem. Um dos principais interlocutores dessa Escola foi Jhon Dewey.

Na pedagogia renovada não diretiva, destacou-se o psicólogo Carl Rogers, que centrou seus estudos nas emoções, nos sentimentos, na terapia, colocando o ambiente como fator facilitador.

A Pedagogia Tecnicista foi pautada nos estudos de Skinner, que defendeu que para todo aprendizado era necessário o treinamento. Nesse sentido, o professor exerce a função de treinador, administrador, controlador, especialista em determinado conhecimento e, por isso, deveria fazer o treinamento dos seus estudantes por meio de técnicas que determinariam a eficiência de cada um.

A pedagogia de Paulo Freire apresenta-se como pedagogia libertadora e, dentro dessa concepção, o ato educativo é um ato político, portanto, desenvolvido por meio do diálogo e da valorização dos saberes do educando.

Posteriormente, apresenta-se a pedagogia crítico-social dos conteúdos, pautada no sócio-crítico, sócio-cultural ou sócio-histórico-cultural.

Outras importantes conquistas dentro da proposta do Ensino de História vieram com a Resolução nº 1 de 2002 do CNE e Legislação Interna; Lei nº 10.639 de 2003; Lei nº 11.645 de 2008; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A promulgação da Lei nº 10.639 exigiu a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo, destacando assim a importância de se aprofundar nesse campo de representação no discurso em torno da educação (Brasil, 2003). Isso implica explorar o potencial educacional e transformador da História e da cultura afro-brasileira no âmbito da educação primária, além de envolver o uso de uma rede de conhecimentos e práticas que estão enraizadas nas experiências cotidianas da expressão cultural negra dentro das diversas práticas educacionais das escolas.

Este ponto também está amparado na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, Capítulo IV, Art. 14, § 2º, que determina que os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais – Libras, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A Resolução CNE/CP nº 2 também estabelece o perfil dos formandos de graduação em História, segundo o que prevê que o graduado deve possuir a capacidade de executar com eficácia as funções de historiador, abrangendo todos os

aspectos da disciplina. Isso requer uma compreensão abrangente da natureza do conhecimento histórico e da proficiência nas práticas fundamentais de sua criação e disseminação (Brasil, 2015).

Ao atender a esses requisitos fundamentais, os profissionais podem, de acordo com as circunstâncias, necessidades e interesses das IES, adquirir treinamento complementar e interdisciplinar para atender às demandas sociais específicas dentro de sua área de especialização. Essas demandas podem incluir ensino em todos os níveis educacionais, preservação do patrimônio cultural, fornecimento de orientação a entidades públicas e privadas nos setores cultural, artístico e turístico, entre outros.

Estabelece também que o formando em História desenvolva competências e habilidades com domínio sobre diversas concepções metodológicas que dizem respeito à construção de categorias para investigar e analisar relações sócio-históricas, envolver-se no exame crítico das dimensões multifacetadas das experiências de sujeitos históricos, focando especificamente na formação de relações temporais e espaciais, possua conhecimento de informações fundamentais relativas a várias épocas históricas dentro de diferentes tradições civilizacionais, bem como uma compreensão de suas interconexões, preenchendo a lacuna entre a história e outros campos do conhecimento, promovendo a pesquisa, a produção de conhecimento e sua disseminação não apenas na academia, mas também em instituições educacionais, museus, órgãos arquivísticos e no desenvolvimento de políticas e projetos para a gestão do patrimônio cultural, além de demonstrar proficiência na utilização de tecnologias da informação.

Em relação à estruturação do Curso de Licenciatura em História, a Resolução CNE/CP nº 2 indica que os membros institucionais são responsáveis por formular seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades de acordo com seus objetivos específicos, com o intuito de proporcionar uma educação integral em história. Seus planos pedagógicos devem incorporar critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e eletivas, bem como atividades acadêmicas nos níveis de graduação e pós-graduação. A organização dessas atividades pode ser modular, baseada em crédito ou sequencial. Além disso, os programas de graduação devem seguir as diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de Ensino Superior.

Quanto aos conteúdos curriculares, a Resolução CNE/CP nº 2 estabelece que os conteúdos fundamentais e complementares do campo de História são estruturados

em torno de conteúdos históricos/historiográficos e práticas de pesquisa que, por meio de várias abordagens teóricas e metodológicas, definem e interrogam diferentes dimensões temporais e espaciais, conteúdos que possibilitam tratamento especializado e exploração aprofundada de tópicos específicos, respeitando as características únicas de cada instituição e dos profissionais que trabalham nela. Estabelece ainda que as instituições devem garantir que os estudantes tenham a oportunidade de participar de atividades acadêmicas opcionais em áreas relacionadas para promover o diálogo interdisciplinar, o que inclui atividades pedagógicas, conhecimentos fundamentais em arquivística, museologia e gestão do patrimônio histórico, todos acompanhados por um estágio. No caso de um programa de graduação, o conteúdo prescrito para a Educação Básica, as metodologias de ensino específicas da disciplina e a pesquisa de apoio devem ser incorporados.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, os estágios e as atividades complementares devem ser conduzidos dentro dos cursos de História e sob sua supervisão. Isso é necessário para estabelecer uma conexão sistemática e duradoura entre a prática pedagógica e o conteúdo. Atividades acadêmicas complementares (estágios, projetos de pesquisa científica, iniciativas de extensão, seminários extracurriculares, participação em eventos científicos) podem ser realizadas fora do ambiente escolar. Essas atividades devem abranger várias modalidades e devem ser oficialmente reconhecidas, monitoradas e endossadas pelos Colegiados e/ou Coordenadores de Curso.

A partir do que foi apresentado neste tópico, foi possível observar as implicações da política nacional nos currículos da formação inicial do docente em História, nos posicionamos frente a todas as mudanças apresentadas no ensino de História com uma perspectiva de um olhar voltado ao aprofundamento dos estudos das Teorias da Aprendizagem na formação inicial do professor. Nessa perspectiva, no próximo capítulo nos debruçamos no estudo da matriz curricular do Curso de Licenciatura em História no ano de 2018 de uma universidade do sul do Brasil.

## **4 AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

### **4.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA EM UMA UNIVERSIDADE DO SUL DO BRASIL**

A partir do conjunto de referenciais teóricos abordados, parte-se para a análise da concepção do Curso de Licenciatura em História de uma Universidade do Sul do Brasil, cuja apresentação oficial está no site do Curso de História de uma Universidade do Sul do Brasil (2023)<sup>3</sup> e também no Projeto Pedagógico do Curso.

Desde 1995, o programa de História da Universidade tem se esforçado para se tornar um ambiente cada vez mais diversificado e inclusivo, no qual indivíduos de todas as origens são bem-vindos. Dentro desse programa, os alunos participam de uma variedade de atividades em sala de aula, bem como têm a oportunidade de realizar estágios obrigatórios e opcionais, iniciação ao ensino, iniciação à pesquisa, viagens de estudo e participação em eventos científicos e culturais.

A IES possui o maior centro de documentação do sul de Santa Catarina, conhecido como CEDOC (Centro de Memória e Documentação), equipado com três laboratórios dedicados ao treinamento prático. Esses laboratórios incluem o Laboratório de História Oral, Imagem e Som; o Laboratório de Educação Patrimonial; o Laboratório de Conservação e Restauração; e o Laboratório de Arqueologia Pedro Ignácio Schmitz (Lapis). Além disso, há vários grupos de pesquisa disponíveis para os estudantes participarem, incluindo o Grupo de Pesquisa em História Econômica e Social de Santa Catarina; o Grupo de Pesquisa Patrimônio Cultural, História e Memórias; o Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação; O Grupo de Estudo e Pesquisa em História Ambiental e Educação e a Unidade Interdisciplinar de Estudos de Gênero.

De acordo com o PPC do Cursos de História (Universidade do Sul do Brasil, 2018, p. 12), em que se constitui o campo desta pesquisa, o Cedoc, a configuração do espaço é de extrema importância na preservação, proteção e criação das memórias da região. O espaço serve como uma entidade unificadora que reúne recursos, coleções e documentação significativos, que são categorizados,

---

<sup>3</sup> O acesso à apresentação do Curso foi realizado por meio do site da IES.

organizados, revitalizados e disponibilizados tanto para comunidades acadêmicas quanto externas. O Cedoc compreende três laboratórios que facilitam o treinamento prático em várias disciplinas e, além disso, abriga o Memorial, que, por si só, serve como um centro cultural, um campo de treinamento e uma plataforma para disseminação de conhecimento, porém, não trabalha especificamente sobre a formação do professor de História nem sobre a aprendizagem histórica.

Além disso, o Curso estabeleceu uma colaboração com o Laboratório de Arqueologia Pedro Ignacio Schmitz, onde vários estudiosos participam de uma variedade de atividades. O Lapis se esforça para conduzir pesquisas interdisciplinares que investigam os aspectos contextuais das interações entre sociedades pré-históricas e históricas com seu ambiente, paisagens e territórios e, também, realiza atividades que abrangem escavações arqueológicas, análise tecnológica de indústrias líticas, análise de materiais cerâmicos, iniciativas e projetos de educação patrimonial, bem como armazenamento de artefatos arqueológicos e endosso institucional.

Os estudantes são incentivados a participar de atividades extracurriculares, como viagens de estudo a diferentes regiões do país e têm a oportunidade de receber bolsas para estudos internacionais. Por meio dessas experiências, os alunos terão a chance de visitar museus, galerias de arte, sítios arqueológicos e cidades históricas. O programa também organiza atividades que promovem a produção de conteúdo histórico em mídia digital, porém, o Laboratório de Arqueologia não promove articulação com a formação do professor de História.

O programa de graduação em História oferece uma variedade de cursos destinados a preparar profissionais com as habilidades e competências, com o objetivo de efetuar mudanças sociais. Esses cursos oferecem aos alunos uma base de conhecimento diversificada necessária para trabalhar em ambientes educacionais formais (como escolas), bem como em espaços educacionais não formais (incluindo museus, centros de memória e arquivos, entre outros). Além das experiências em sala de aula, o programa oferece oportunidades de engajamento em atividades de ensino, pesquisa e extensão, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, Programa de Residência Pedagógica proposto pelo MEC e assumido pela Universidade.

Essas iniciativas têm como objetivo expor os alunos a diferentes ambientes educacionais, ampliar suas experiências e expandir suas perspectivas de carreira após a graduação.

Destaca-se, nesse sentido, o perfil do egresso do Curso. Ao sair como licenciados em História, a proposição do Curso é a seguinte, conforme o PPC (Universidade do Sul do Brasil, 2018, p. 52): os profissionais que receberam formação em História na de uma Universidade do Sul do Brasil têm a capacidade de se envolver tanto nos aspectos pedagógicos do ensino de História quanto na busca acadêmica de pesquisar fontes históricas. Isso se deve à interdependência inerente entre ensino e pesquisa. Conseqüentemente, possuir um domínio abrangente do conhecimento teórico e conceitual da profissão permitirá que os indivíduos atendam efetivamente a demandas sociais específicas que estão diretamente relacionadas ao seu campo de especialização. Como resultado, eles estarão bem preparados para contribuir com os empreendimentos educacionais públicos e privados.

Outro destaque em relação ao perfil do egresso do Curso de História, conforme PPC, é o hall de proposições ofertado pelo Curso, que possibilita o domínio da pesquisa histórica, abrindo novas oportunidades de envolvimento nas áreas de consultoria cinematográfica e televisiva, particularmente no contexto de minisséries e novelas. Além disso, profissionais dessa área também podem encontrar emprego em instituições dedicadas a estudar e abordar fenômenos sociais contemporâneos, pois suas perspectivas oferecem novas abordagens.

O egresso do Curso de História se destaca, conforme PPC, no campo do patrimônio cultural, com profissionais envolvidos em trabalhos de arquivamento (público e privado), museus, memoriais, centros de documentação, bibliotecas, administração pública, centros de memória, conhecimentos técnicos (como a demarcação de quilombos e áreas indígenas), funções de assessoria política, bem como consultoria e orientação em vários domínios.

Além disso, conforme PPC, os profissionais com formação em História na de uma Universidade do Sul do Brasil têm a oportunidade de dialogar com indivíduos de outras disciplinas por meio do projeto de Graus Integrados. Esse projeto visa promover um processo de treinamento colaborativo e promover uma maior valorização das práticas pedagógicas.

Conforme o PPC (Universidade do Sul do Brasil, 2018, p. 52), o Curso tem como objetivo geral “Propiciar um percurso formativo baseado no ensino, na pesquisa e na extensão, produzindo conhecimento histórico de modo a transformar a realidade social a partir de preceitos éticos, democráticos e plurais. E como objetivos específicos:

- a) Construir junto ao corpo discente perspectivas de ensino de história que valorize a práxis pedagógica, à docência como pesquisa e a postura reflexiva;
- b) Possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências para atuar no ensino em espaços formais e não formais de educação, a partir da pluralidade de conhecimentos;
- c) Graduar profissionais de história para exercer sua profissão com criticidade e sensibilidade frente aos problemas sociais, raciais e ambientais;
- d) Oportunizar aos graduados conhecimento para que possam exercer atividades em órgãos que trabalhem com o mapeamento, a pesquisa e a salvaguarda do patrimônio cultural.
- e) Orientar acadêmicos/as para que exerçam seu papel de historiadores/as comprometidos/as com o direito à memória, à diversidade e às populações (de uma Universidade do Sul do Brasil, 2018, p. 52-53).

O curso possui dois coordenadores (um titular e um adjunto) que organizam e administram os cursos com o apoio do Núcleo Docente Estruturante – NDE (órgão consultivo com pelo menos cinco docentes do curso) e do colegiado de curso (órgão deliberativo composto por docentes e discentes).

De acordo com a perspectiva do Curso de História, os profissionais com formação em História são empregados principalmente no campo da Educação, trabalhando em escolas primárias e secundárias, bem como em IES quando possuem um diploma avançado.

O campo de pesquisa abriu novos caminhos para historiadores, incluindo trabalhos de consultoria nas indústrias de cinema, televisão e jogos digitais, particularmente em minisséries e novelas. Além disso, os historiadores são procurados por instituições dedicadas a abordar os fenômenos sociais atuais, em que suas perspectivas históricas oferecem novos insights, conforme PPC (Universidade do Sul do Brasil, 2018).

Um dos aspectos importantes que permitiu um maior aprofundamento no foco dado pelo Curso de História é a própria galeria de fotos, conforme fotos,<sup>4</sup> dos historiadores, situada no bloco de acesso em que se localiza a Coordenação do Curso de História (Figura 2). A Galeria apresenta importantes historiadores, contudo, ao apreciá-la, com o objetivo de analisar, com base no que o Curso se propõe no seu PPC, constata-se a prioridade dada aos historiadores, contudo, por se tratar de um curso de licenciatura, cabe se questionar se reforçaria o entendimento do Curso como uma licenciatura, a presença de professores pesquisadores no campo de formações de professores com foco nos estudos das Teorias da Aprendizagem.

---

<sup>4</sup> Fotos de Wânia Inácio da Silva Ramos, registradas *in loco* em 21 de novembro de 2023.

Figura 2 – Galeria dos Historiadores (as)



Fonte: acervo da autora (2023).

Ao analisar a galeria, observa-se que os historiadores que se encontram em exposição na parte superior são historiadores europeus, visualizados em sequência da esquerda para a direita da imagem:

- Edward Palmer Thompson (Oxford, 3 de fevereiro de 1924 – Worcester, 28 de agosto de 1993) foi um historiador inglês de orientação marxista.
- Walter Benedix Schönflies Benjamin foi um ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo judeu alemão.
- Marc Léopold Benjamim Bloch (Lyon, 6 de julho de 1886 – Saint-Didier-de-Formans, 16 de junho de 1944) foi um historiador medievalista francês e um dos fundadores da Escola dos Annales.
- Eric John Ernest Hobsbawm nasceu no Egito no período de dominação britânica.
- Roger Chartier foi um historiador francês.
- Jacques Le Goff foi outro historiador francês.

Na parte inferior da galeria, em sequência da esquerda para a direita, estão os historiadores brasileiros:

- Ciro Flamarion Santana Cardoso (Goiânia, 20 de agosto de 1942 – Rio de Janeiro, 29 de junho de 2013) foi um historiador brasileiro.

- Sílvio Coelho dos Santos, antropólogo e professor brasileiro nascido em Florianópolis, SC.
- Pedro Paulo Abreu Funari, historiador e arqueólogo brasileiro nascido em São Paulo.
- Luzia Margareth Rago, historiadora, professora, pesquisadora e feminista brasileira, nasceu em São Paulo.
- Sérgio Buarque de Holanda (São Paulo, 11 de julho de 1902 – São Paulo, 24 de abril de 1982) foi um historiador, sociólogo e escritor brasileiro.

Evidencia-se, principalmente, a falta de referências de educadores e de professores de História; falta de referências de educadores e historiadores da América Latina; e de uma representação mais equitativa de gênero e identidade étnico-racial. Como salienta Cavalcanti (2020), no Brasil, os cursos de História ainda estão estruturados em bases epistemológicas eurocêntricas.

Levantou-se também neste estudo, a partir da perspectiva apresentada pelo Curso no seu PPC, o olhar sobre as formações, os grupos de pesquisa e os eventos realizados pelo Curso.

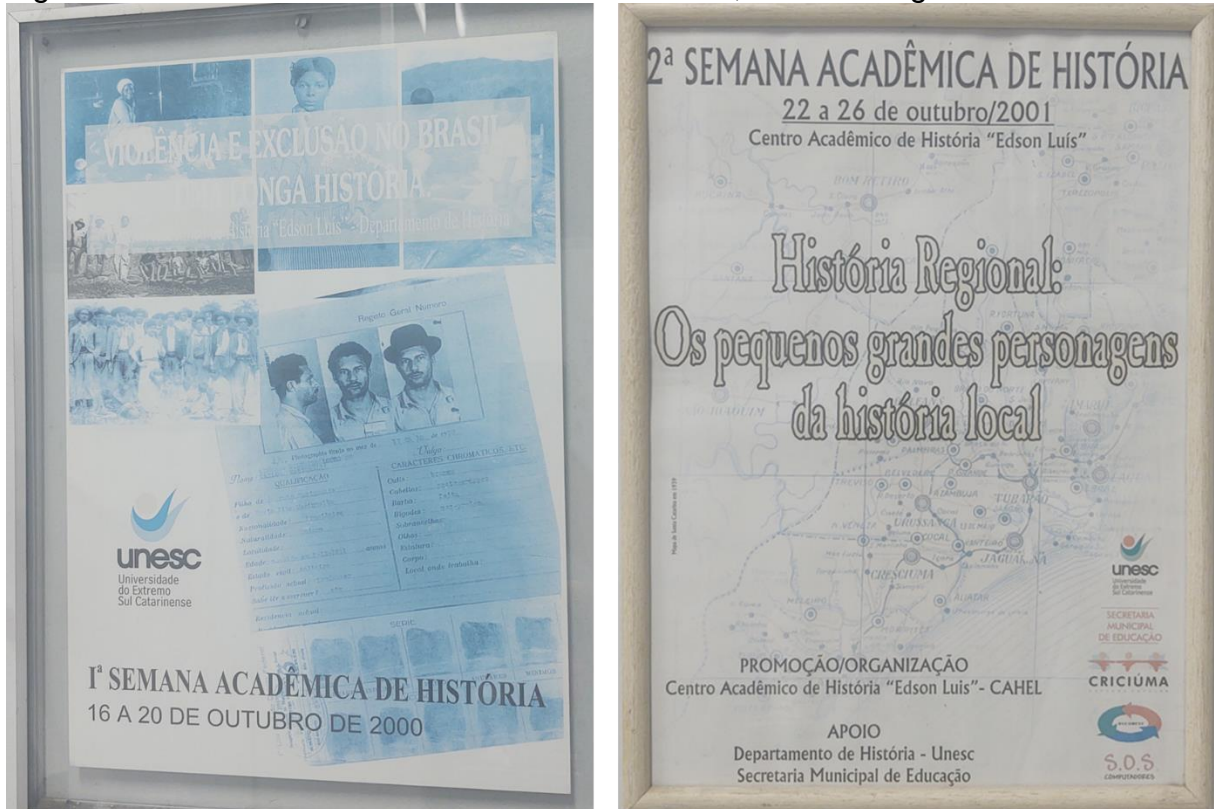
Figura 3 – Cartazes: O Brasil na Segunda Guerra Mundial; História e Cinema



Fonte: acervo da autora (2023).

Dentro da sala de Coordenação do Curso de História estão expostos alguns cartazes que divulgam eventos do Curso, aqui apresentados, que evidenciam temáticas voltadas ao estudo da História, mas carente de seminários voltados para a formação do professor de história ou sobre aprendizagem histórica (Figuras 3, 4, 5 e 6).

Figura 4 – Cartazes: Violência e Exclusão no Brasil; História Regional



Fonte: acervo da autora (2023).

Figura 5 – Cartazes: O Brasil na Perspectiva Ambiental; O Ensino de História



Fonte: acervo da autora (2023).

Figura 6 – Cartazes: Brasil 500 Anos de Dominação e Resistência



Fonte: acervo da autora (2023).

No conjunto de seminários e semanas acadêmicas realizados pelo Curso ao longo de seus 30 anos, constata-se a prioridade dada para o conhecimento histórico e a pesquisa histórica. Prioridades que caracterizam um Curso de bacharelado em História e não um curso de licenciatura em História. Evidencia-se, portanto, a necessidade de eventos e grupos de pesquisa que venham a corroborar com a formação do professor, a partir de uma visão mais pedagógica e uma consciência docente e discente sobre a importância das Teorias da Aprendizagem na formação do professor de História.

A partir dessa apresentação inicial, no próximo tópico foi aprofundada a análise do lugar que ocupam os estudos da formação do professor, principalmente as Teorias da Aprendizagem no percurso curricular dos futuros licenciados em História, ou seja, na matriz curricular e nas respectivas ementas de disciplinas que foram selecionadas para análise.

#### 4.2 O LUGAR DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO

A partir da matriz curricular do Curso de Licenciatura em História, aprofundou-se a análise nas disciplinas que corroboram com a temática do “lugar das Teorias da Aprendizagem na formação inicial do licenciado em História”.

Foi analisada neste tópico a matriz curricular do Curso de Licenciatura em História na Universidade do Extremo Sul Catarinense – de uma Universidade do Sul

do Brasil, que teve validade no período de 2012 a 2020.<sup>5</sup> Esta matriz tinha 40 disciplinas obrigatórias e 8 optativas. Entre as disciplinas obrigatórias, havia vinte quatro (24) disciplinas da área específica da História (60%), dez (10) disciplinas pedagógicas (incluindo os Estágios I, II, III e IV - 25%), três (03) disciplinas complementares das ciências humanas (filosofia, sociologia, história da arte - 7,5%) e três (03) disciplinas institucionais (metodologia científica, libras, produção e interpretação de texto - 7,5%).

Dentre as disciplinas ofertadas na matriz curricular do Curso de História, foram analisadas as seguintes:

- Teoria da História I e II com quatro créditos cada uma, sendo distribuídas no primeiro e no segundo semestre;
- História da Educação com 4 créditos no primeiro semestre;
- Psicologia da Aprendizagem com quatro créditos, no segundo semestre;
- Didática com quatro créditos, no terceiro semestre;
- E as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV que iniciam a partir do quarto semestre.

Para melhor visualização da distribuição das disciplinas ao longo do Curso de História, elas foram organizadas no Quadro 1 com suas respectivas cargas horárias.

Quadro 1 – Disciplinas do Curso de História analisadas

<b>Disciplina</b>	<b>Créditos</b>	<b>Semestre</b>	<b>Carga Horária</b>
História da Educação	4	1	72 h/a
Teoria da História I	4	1	72 h/a
Teoria da História II	4	2	72 h/a
Psicologia da Aprendizagem	4	2	72 h/a
Didática	4	3	72 h/a
Estágio Supervisionado I	4	4	72 h/a
Estágio Supervisionado II	8	5	144 h/a
Estágio Supervisionado III	7	6	126 h/a
Estágio Supervisionado IV	4	7	72 h/a

Fonte: elaborado pela autora com base em informações do PPC do Curso de História de uma Universidade do Sul do Brasil (2019).

<sup>5</sup> No Anexo A consta o quadro com a íntegra dos componentes curriculares ofertados no Curso de Licenciatura em História, obtido por meio do acesso ao site oficial em 5 de maio de 2023.

O PCC do Curso de Licenciatura em História apresenta a disciplina de **Teoria da História I**, ministrada no 1º semestre, com carga horária de 72 h/a. Em sua descrição geral, são colocados como temas-base: “Mito-memória e história do pensamento na Antiguidade Clássica. Cristianismo e Concepção de Tempo. Idade Moderna e História como Disciplina. Correntes Historiográficas do Século XIX: positivismo – liberalismo – marxismo – empirismo – historicismo” (Universidade do Sul do Brasil, 2018). A disciplina foi ministrada por professor com Graduação, Mestrado e Doutorado em História.

A disciplina **Teoria da História II** foi ministrada no 2º Semestre, com carga horária de 72 h/a, e tem como descrição geral o estudo da: “Historiografia do Século XX. Anales, Historicismo e Neomarxismo Inglês, Frankfurt. Novos Objetos e Abordagens. Foucault, Nietzsche. Pós-modernismo. A Nova História Cultural. Produção Historiográfica Brasileira e Catarinense, algumas contribuições” ( de uma Universidade do Sul do Brasil, 2018). A disciplina foi ministrada por professor doutorando no Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – IFCH/Unicamp, com Mestrado em História e Especialização em História da Arte, Bacharel e Licenciado em História.

O Plano de Ensino da disciplina **História da Educação**, ministrada no 1º semestre, com carga horária de 72 h/a, tem como ementa: “O objeto, método e teorias da História da Educação; História e História da Educação; Fundamentos históricos da educação geral; O processo da história da educação brasileira: do Brasil Colônia aos dias atuais” ( de uma Universidade do Sul do Brasil, 2018). A disciplina foi ministrada por professora graduada em Filosofia, com Mestrado em História e Doutorado em Educação.

O Plano de Ensino da disciplina **Psicologia da Aprendizagem** consta em anexo na íntegra (Anexo B). A disciplina era ministrada no formato presencial, sendo de caráter obrigatório e tinha como ementa: “Contribuições da Psicologia para compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Concepções de aprendizagem e desenvolvimento. Relação Professor X Aluno” (IES1, 2018).

O objetivo geral era: “Proporcionar conhecimento teórico e prático referente às contribuições da psicologia da aprendizagem no contexto da atuação do professor” (IES1, 2018); e os objetivos específicos da disciplina eram:

- Conhecer as concepções de psicologia e aprendizagem;
- Compreender as principais teorias da aprendizagem;
- Identificar os fatores psicológicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem;
- Apresentar temáticas que envolvem comportamento humano e contexto educacional;

Ainda de acordo com o Plano de Ensino da disciplina, a professora ministrante no período tinha como formação Mestrado em Educação, Especialização em Psicologia Clínica e Institucional, em Neuropsicologia e Graduação em Psicologia.

Dentro dos temas abordados na disciplina tem-se o desenvolvimento de subtemas que estão organizados no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Temas abordados na disciplina Psicologia da Aprendizagem

<b>Tema</b>	<b>Observações</b>
<b>1. Introdução à Psicologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepções sobre personalidade (temperamento, caráter e fatores biológicos envolvidos);</li> <li>• Principais teorias da personalidade e desenvolvimento.</li> </ul>
<b>2. Psicologia na Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores históricos e contribuições na atualidade.</li> </ul>
<b>3. Correntes Históricas sobre Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inatismo-maturacionismo;</li> <li>• Comportamentalismo;</li> <li>• Concepções dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio.</li> </ul>
<b>4. Teorias da Aprendizagem: Piaget e o construtivismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágios do desenvolvimento segundo Piaget;</li> <li>• Concepções de aprendizagem.</li> </ul>
<b>5. Teorias da Aprendizagem: histórico-cultural de Vygotsky</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida e obra de Vygotsky;</li> <li>• Concepções de desenvolvimento e aprendizagem;</li> <li>• ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal e Potencial);</li> <li>• Aspectos culturais e históricos nos processos de ensino e aprendizagem;</li> <li>• A brincadeira no desenvolvimento infantil.</li> </ul>
<b>6. Comportamento Humano no Contexto da Educação Atual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação professor-aluno;</li> <li>• Sexualidade e contexto escolar;</li> <li>• Uso de substâncias psicoativas e interferências na aprendizagem;</li> <li>• Relação entre desejo, motivação e aprendizagem.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora.

Na disciplina de **Didática**, foi encontrado um diferencial considerado relevante para esta pesquisa: a presença de uma professora pedagoga como ministrante. A professora possui Especialização em Fundamentos Psicopedagógicos e

Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestrado em Educação e Graduação em Pedagogia e percebe-se nas referências que utiliza no plano de ensino autores que trabalham com formação de professor e com as teorias da aprendizagem.

Questiona-se aqui se a atuação de docentes com formação em Pedagogia não seria um ponto a contribuir para o estudo de aprofundamento das Teorias da Aprendizagem. Porém, existindo ou não a presença de professores pedagogos atuando no Curso de História, o que nos é valioso é ressaltar a importância da presença fundamental da discussão da prática da atuação do professor, trançando o seu perfil, metodologia e didática a ser adotada em sala de aula enquanto professor de História. O mais importante é que o professor de qualquer área tenha conhecimento das premissas básicas das Teorias da Aprendizagem para exercer o ofício de professor.

A disciplina de **Estágio I**, ministrada no segundo semestre, fundamenta-se na ementa: “História da Disciplina de História: metodologias, linguagens, abordagens e avaliação do processo ensino-aprendizagem. PCN, PC e SC. Proposta município. Cotidiano da sala de aula. Planejamento. Currículo Escolar. Funcionamento da escola. Observação da realidade escolar. Análise de livros didáticos. Pesquisa” (IES1, 2018).

A disciplina apresenta no Plano de Ensino como objetivo geral: “Refletir sobre a associação do professor de História com o ofício do historiador através da observação em sala de aula e da pesquisa para projeto de História local, ressaltando a relação entre teoria e prática nos mais diversos níveis do ensino, da pesquisa e da extensão” (IES1, 2018).

Entre os objetivos específicos estão:

- Preparar o aluno para a execução do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio;
- Dar subsídios para compreensão do processo de ensino-aprendizagem;
- Discutir a importância do planejamento, do papel do professor e do papel da escola;
- Ressaltar a importância da disciplina de História na formação de alunos cidadãos críticos;
- Fundamentar para a elaboração do projeto de História local, sobre a utilização de linguagens em sala de aula e para a realização de processos avaliativos.

Os temas que a disciplina se propõe a trabalhar estão organizados no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Temas abordados na disciplina Estágio I

Tema
1. O Papel do Educador em História
2. O Estágio como Teoria e Prática
3. O Surgimento da Disciplina de História no Brasil
4. Concepções de Ensino de História
5. Análise PCNs, PCEC, PCMC, Lei nº 10.639
6. Análise de Livros Didáticos
7. Metodologias, Linguagens e Abordagens no Ensino de História
8. Planejamento
9. Observação em Sala de Aula
10. Análise da Realidade Escola

Fonte: elaborado pela autora.

A professora ministrante da disciplina possui Graduação em História, Especialização em História da Arte, Mestrado e Doutorado em História.

A disciplina de **Estágio II** é ministrada por professor com Mestrado em História, Graduação em História e Especialização em História da Arte e tem como ementa: “Normas estágio; Observação; Realidade. Análise escolar; Organização e elaboração da proposta de estágio (produção, seleção e uso do material). Metodologias, orientação e supervisão” (IES1, 2018). De acordo com o Plano de Ensino tinha como objetivo geral: “Possibilitar ao acadêmico o contato entre teoria e prática refletindo sobre a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão”; e como objetivos específicos:

- Subsidiar teoricamente o acadêmico para que possa realizar o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental;
- Proporcionar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, enfocando o papel do professor e da escola, enfatizando a importância do planejamento, da pesquisa histórica, como também do domínio de diferentes metodologias e instrumentos avaliativos;
- Compreender a disciplina de História como fundamental para o desenvolvimento da cidadania e criticidade dos educandos, possibilitando uma educação de qualidade pautada no respeito à diversidade.

Os temas que a disciplina se propõe a trabalhar estão organizados no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Temas abordados na disciplina Estágio II

Tema	Observações
<b>1. Ensino de História</b>	
<b>2. Estágio Supervisionado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerações sobre o Estágio Supervisionado;</li> <li>• Observação na turma em que será executado o Estágio e levantamento da realidade escolar;</li> <li>• Orientação para o planejamento;</li> <li>• Execução do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental;</li> <li>• Acompanhamento e supervisão do Estágio;</li> <li>• Registro das atividades desenvolvidas no Estágio do Ensino Fundamental;</li> <li>• Socialização dos Estágios.</li> </ul>
<b>3. Entrega da Documentação do Estágio</b>	

Fonte: elaborado pela autora.

A disciplina de **Estágio III** tem como modalidade a presencialidade, com carga horário de 126 h/a e é de caráter obrigatório. Sua ementa traz o seguinte: “Normas de estágio. Observação. Realidade. Análise escolar. Organização e elaboração da proposta de estágio (produção, seleção e uso do material). Metodologias, orientação e supervisão. Extensão” (IES1, 2018). Tinha como objetivo geral: “Possibilitar ao acadêmico o contato entre teoria e prática refletindo sobre a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão”; e como objetivos específicos:

- Subsidiar teoricamente o acadêmico para que possa realizar o Estágio Supervisionado no Ensino Médio;
- Proporcionar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem enfocando o papel do professor e da escola, enfatizando a importância do planejamento, da pesquisa histórica, como também do domínio de diferentes metodologias e instrumentos avaliativos;
- Compreender a disciplina de História como fundamental para o desenvolvimento da cidadania e criticidade dos educandos, possibilitando uma educação de qualidade pautada no respeito à diversidade.

Os temas que a disciplina se propõe a trabalhar estão organizados no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Temas abordados na disciplina Estágio III

Tema	Observações
------	-------------

<b>1. O Processo de Ensino-Aprendizagem em História</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerações gerais sobre o Ensino Médio;</li> <li>• Análise da Proposta Curricular de Santa Catarina;</li> <li>• Perfil dos alunos do Ensino Médio.</li> </ul>
<b>2. Estágio Supervisionado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerações sobre o Estágio Supervisionado;</li> <li>• Observação na turma em que será executado o Estágio e levantamento da realidade escolar;</li> <li>• Orientação para o planejamento;</li> <li>• Execução do Estágio Supervisionado no Ensino Médio;</li> <li>• Acompanhamento e supervisão do Estágio;</li> <li>• Registro de todas as atividades desenvolvidas no Estágio do Ensino Médio.</li> </ul>
<b>3. Seminário de Socialização dos Estágios</b>	
<b>4. Entrega da Documentação do Estágio</b>	

Fonte: elaborado pela autora.

O professor ministrante da disciplina de Estágio Supervisionado III possui Graduação em História, além de Mestrado e Doutorado em História.

A disciplina **Estágio IV** tem como modalidade a presencialidade, com carga horária de 72 h/a e foi ministrada pela mesma professora que ministrou o Estágio I, cuja formação já foi citada anteriormente.

As demais disciplinas e professores titulares estão descritos no PPC de forma mais detalhada. Porém, convém aqui ressaltar que em linhas gerais os professores do Curso tem sua formação em História.

Essa visão geral dos Planos de Ensino e da formação dos professores que atuam nessas disciplinas permite levantar novamente a questão do lugar das Teorias da Aprendizagem dentro de um curso de licenciatura, ressaltando aqui a excelência do Curso e dos professores titulares ministrantes, mas chamando a atenção para o fortalecimento da presença de estudo pedagógico voltado à formação de professores cujo perfil de egresso atuará nas salas de aula da Educação Básica e, para tanto, faz-se necessário um aprofundamento do entendimento das Teorias da Aprendizagem. Dessa forma, a centralidade deste estudo ainda demonstra a necessidade de maior aprofundamento dos professores acerca das premissas básicas das teorias que explicam o processo cognitivo de aprendizagem e as ferramentas básicas da didática do ensinar.

De acordo com o proposto pelo PPC do Curso de História da Universidade do Sul do Brasil, nos aspectos metodológicos e filosóficos presentes nos currículos de formação de professores estão articuladas as reflexões realizadas sobre a missão institucional, as quais foram elaboradas no Projeto Pedagógico Institucional

– PPI da Universidade em que o Curso está inserido, no qual foram explícitos os valores, princípios filosóficos, políticos e metodológicos norteadores das ações a serem desenvolvidas, de forma a dar consistência e significado à sua atuação junto à sociedade.

Nas Políticas de Ensino da Instituição, estão expressos o comprometimento com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, relativas aos princípios que norteiam a organização dos currículos dos cursos de graduação, destacando (IES1, 2018, p. 48):

- **A Flexibilização:** sistema integrado e flexível, articulado ao ensino, pesquisa e extensão, permitindo trajetórias e liberdade de escolha aos envolvidos no processo. A atual proposta curricular do Curso permite, por exemplo, que pelo menos três disciplinas, as chamadas “eletivas”, possam ser cursadas em outros cursos, dando ao acadêmico diferentes olhares e propostas formativas.
- **A Contextualização:** processo de articulação, diálogo e reflexão entre teoria e prática, incluindo a valorização do conhecimento extraescolar do aluno (práticas sociais e mundo do trabalho). Cita-se, aqui, a proposta de Prática como Componente Curricular – PCC, que nesta proposta está distribuída entre as oito fases do Curso, integrada às demais licenciaturas, em que o acadêmico se debruça sobre um problema escolar que pode virar o objeto de sua pesquisa posteriormente, já que culminará com o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Nesse sentido, a formação de um professor pesquisador é o objetivo e o contato com a escola é a estratégia, relacionando aspectos teóricos e práticos, aproximando universidade e escola, em especial as da rede pública.
- **A Competência:** capacidade do docente e do discente de acionar recursos cognitivos, visando resolver situações complexas. Na estrutura atual, propõe-se que haja diferentes metodologias de ensino e abordagens teóricas que levem os envolvidos no processo a construir diferentes soluções para diferentes problemas. A partir dos estudos da Base Nacional Comum Curricular realizados nas disciplinas de estágio e de metodologia, aprofundam-se os conceitos de competência e habilidade para que o processo formativo se dê de forma mais qualificada visando à atuação na Educação Básica.
- **A Problematização:** processo pedagógico desenvolvido por meio de situações-problema, com vistas à elaboração de conhecimentos complexos. Um esforço contínuo vem se desenvolvendo para que, do ponto de vista

metodológico, a resolução de problemas e estudos de caso possam ser a base inicial do processo de ensino-aprendizagem. Nas reuniões pedagógicas, os docentes têm se debruçado sobre estudos que possam caracterizar esse olhar metodológico a partir das orientações do Núcleo Docente Estruturante – NDE.

- **A Interdisciplinaridade:** refere-se ao processo de estabelecer comunicação e interação entre vários campos de conhecimento e práticas. O objetivo dessa interação é obter uma compreensão abrangente da realidade ou do objeto que está sendo estudado. Esse processo é baseado na análise crítica e na problematização da realidade. No entanto, alcançar um estudo verdadeiramente interdisciplinar ainda é uma meta distante. No entanto, várias iniciativas curriculares foram implementadas para promover ações integradas. Por exemplo, o Centro Pedagógico oferece cursos interdisciplinares em conjunto com outras disciplinas. Além disso, também existem componentes curriculares, como a Prática como Componente Curricular – PCC, que visam integrar atividades dentro de disciplinas específicas.

O Curso de História dá grande importância à formação de professores-pesquisadores. Esses profissionais são incentivados a abordar sua prática de forma reflexiva e a observar cuidadosamente o contexto em que estão situados, bem como as demandas contemporâneas que enfrentam. Nessa perspectiva, o Curso de História reconhece que a pesquisa é parte integrante do ensino. Engajar-se na pesquisa é um empreendimento ativo que busca por capacitar e proporcionar autonomia aos estudantes.

Nessa perspectiva, o PCC do Curso reconhece que a pesquisa é um componente essencial do ensino. Engajar-se na pesquisa é uma busca ativa que visa capacitar e conceder autonomia aos estudantes. Entretanto, embora o PCC do Curso de História enfatize o horizonte de formação do “professor-pesquisador”, o que se constata no conjunto dos documentos analisados é uma valorização predominante da prática da pesquisa histórica, ou seja, o curso oferece uma trilha curricular para a formação mais do historiador do que para o professor de História. Essa ambiguidade não é algo exclusivo do Curso de Licenciatura em História de uma Universidade do Sul do Brasil, é uma ambiguidade presente na maioria dos cursos de licenciatura que ainda se encontram subordinados aos bacharelados. Ambiguidade também compartilhada pelo educador francês Bernard Charlot (2002), quando reconhece em sua própria trajetória a dificuldade em compreender o que significa formar professores:

Vou organizar a minha fala dando algumas indicações de minha trajetória, mas rapidamente, porque o que importa, o que pode ser interessante saber, é que fiquei anos fazendo de conta que formava professores. Não é por acaso que estou dizendo “fazendo de conta”, porque não é tão fácil formar professores. E não é porque não sabemos formar que não é tão fácil, mas porque não sabemos o que é exatamente o professor, ou o que é exatamente o ofício do professor. Formar o professor sem termos uma definição precisa de seu trabalho é muito difícil. Depois entrei na universidade e, numa equipe de pesquisa, tive a oportunidade de refletir mais sobre a questão das relações entre a formação e a pesquisa. O centro das minhas pesquisas não é a formação de professores, é a questão da relação com o saber, da relação com a escola – questão relacionada com a formação de professores.

Ao examinar a estrutura curricular do Curso de História, seguindo as DCNs e o projeto que integra os programas de graduação, é possível observar a divisão em quatro núcleos: o primeiro núcleo abrange disciplinas pedagógicas, que constituem um quinto da carga horária total estipulada pelas DCNs; o segundo núcleo consiste em disciplinas específicas. Além disso, há disciplinas de prática de ensino que garantem a conexão entre teoria e prática, bem como o núcleo de disciplinas complementares, pois se reconhece que as disciplinas eletivas podem ser realizadas fora do segundo grau proposto.

O PPC do Curso apresenta duas tabelas que mostram a distribuição da carga de trabalho para todos os graus, primeiro em sua totalidade e depois em fases. A carga horária das disciplinas pedagógicas é destacada em amarelo, enquanto as disciplinas específicas são destacadas em vermelho. Vale ressaltar também que há 200 horas de atividades alocadas às atividades complementares, denominadas Núcleo de Atividades Integrativas, que destacam atividades de pesquisa, ensino e extensão (Quadros 6 e 7).

Além disso, estão incluídos estágios supervisionados, que são divididos em quatro fases diferentes, começando no meio do Curso. Por fim, uma das inovações que proporciona aos alunos maior flexibilidade é a disponibilidade de disciplinas eletivas. Essas atividades complementares (atividades de pesquisa, de ensino e extensão) podem ser realizados dentro do próprio Curso, facilitando a conclusão de um segundo grau, ou em outros programas, dependendo dos interesses dos alunos.

Quadro 6 – Distribuição da carga horária dos cursos de licenciatura da Universidade

PRIMEIRA LICENCIATURA EM QUATRO ANOS = 2.844 HORAS RELÓGIO											
DISTRIBUIÇÃO CURRICULAR	PRIMEIRO ANO		SEGUNDO ANO		TERCEIRO ANO		QUARTO ANO		QUINTO ANO		
	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE	9º SEMESTRE	10º SEMESTRE	
Pedagógicas (20% da carga horária total)	570	120	120	120	120	60	30	0	0	0	0
Estágio Supervisionado	414	0	0	0	0	90	108	108	108	150	150
PCC	400	45	45	45	45	45	45	65	65	0	0
AACC	200	25	25	25	25	25	25	25	25		
Eletivas (possibilidade para 2ª)	180					30	30	60	60	160	160
Específicas	1080	180	180	180	180	90	90	90	90	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>2844</b>	<b>370</b>	<b>370</b>	<b>370</b>	<b>370</b>	<b>340</b>	<b>328</b>	<b>348</b>	<b>348</b>	<b>310</b>	<b>310</b>
CRÉDITOS	156	21	21	21	21	18	17	18	19		

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História (IES1, 2018).

Quadro 7 – Distribuição da carga horária por fases dos cursos de licenciatura da Universidade



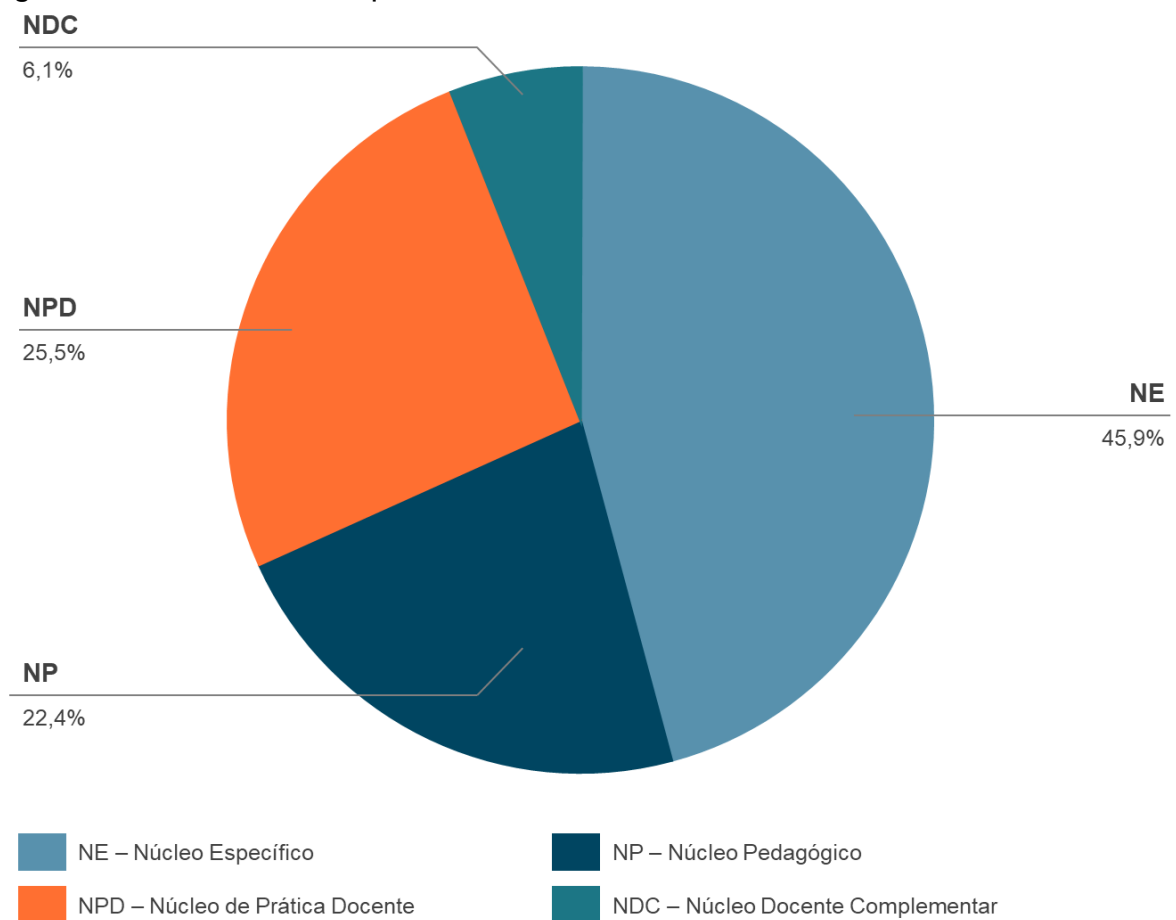
Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História (IES1, 2018).

Com base nos Quadros 6 e 7, o PPC do Curso apresenta o perfil gráfico específico do Curso de História, abrangendo a distribuição das disciplinas curriculares nos centros mencionados. Apresenta também uma lista das disciplinas dentro de cada núcleo, elucidando assim a progressão lógica da experiência de formação acadêmica. É importante observar, entretanto, que devido a vários fatores, como requisitos de entrada, contratempos acadêmicos e outras circunstâncias atenuantes, nem todos os

indivíduos conseguem seguir a sequência prescrita. Evidencia-se também no documento a não intencionalidade de impor quaisquer pré-requisitos para as disciplinas, pois se reconhece que esses requisitos podem impedir a realização de estudos adicionais, além de impedir a conformidade com o currículo abrangente do Curso.

Desse modo, na Figura 7 pode-se observar o percentual de distribuição do perfil gráfico específico do Curso de História de uma Universidade do Sul do Brasil.

Figura 7 – Perfil Gráfico Específico do Curso de História



Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em História (IES1, 2018).

Para elucidar o gráfico do Curso, fazem parte do Núcleo Específico (NE) as disciplinas:

- História da Antiguidade Oriental e História da Antiguidade Ocidental
- História Medieval I, II e III
- Teoria da História I e II
- História Moderna I e II

- História da África
- História da América I e II
- História Contemporânea I e II
- Educação Patrimonial
- História do Brasil I e II
- História de Santa Catarina I e II
- História e Culturas Indígenas
- Ensino e Pesquisa em Arqueologia
- Oficina de Ensino e Pesquisa: arquivo e documentação
- Oficina de Ensino e Pesquisa: hist., imagem e som
- Historiografia
- História da Arte

As disciplinas que fazem parte do Núcleo Pedagógico (NP) são:

- História da Educação
- Filosofia
- Produção e Interpretação de Textos
- Metodologia e Prática de Pesquisa Histórica
- Psicologia da Aprendizagem
- Didática
- Introdução ao Estudo de Libras
- Políticas, Normas e Organização da Educação Básica
- Fundamentos e Metodologia da Educação Inclusiva

O Núcleo Prática Docente (NPD) é composto pelas disciplinas de Estágio I, II, III e IV, e o Núcleo Disciplinas Complementares (NDC) é composto por Eletiva I, II e III (Optativas):

- Tópicos Especiais em História
- História da Música
- Seminários
- Migrações Contemporâneas
- História e Relações de Gênero
- História e Literatura

- História do Corpo
- História do Pensamento Econômico

Aos analisar a matriz, é possível quantificar a carga horária voltada para o estudo de Teorias da Aprendizagem, conforme exposto no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Teorias da Aprendizagem no Curso de História

<b>Total de Carga Horária do Curso</b>	<b>Total de Componentes Curriculares Ofertados pelo Curso</b>	<b>Total de Componentes Curriculares com foco nas Teorias de Aprendizagem</b>	<b>Total de Carga Horária dos Componentes Curriculares com Foco nas Teorias da Aprendizagem</b>
2.409 h	52	2	60 h/a

Fonte: elaborado pela autora.

Cada componente curricular está apresentado de forma a especificar seus dados principais, tais como: nome, período/semestre, carga horária e objeto de estudo de forma geral, conforme documento do Anexo C.<sup>6</sup>

Com base na matriz curricular do Curso de Licenciatura de História, com o estudo das ementas e dos Planos de Ensino dos componentes curriculares, observou-se que existe uma proposição para o entendimento inicial das Teorias da Aprendizagem propostas nas disciplinas, observa-se que existe uma dicotomia desproporcional entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas. Aqui levantamos mais uma reflexão: qual o objetivo prioritário de um curso de licenciatura?

Fica como proposição de análise para o Curso de Licenciatura em História, e mais especificadamente para o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e para o Colegiado a contribuição acerca das seguintes questões para reflexão: se o objetivo do Curso de Licenciatura em História da de uma Universidade do Sul do Brasil é formar o professor de História, qual seria o percurso curricular mais adequado para essa formação? Como equacionar de forma coerente com as diretrizes nacionais a ambiguidade entre “formação do professor” e “formação do historiador” no âmbito de um curso de licenciatura?”.

<sup>6</sup> No Anexo C consta o documento ofertado pelo Curso de História, descrevendo os dados de cada componente curricular.

Para uma análise mais detalhada, cabe voltar a pesquisa para o que é proposto pelos docentes que atuaram no componente curricular de Teorias da Aprendizagem no ano em que se está pautando esta pesquisa: de 2018.

Inicialmente, apresenta-se aqui o Plano de Ensino do componente curricular do ano de 2018, no 2º semestre, Psicologia da Aprendizagem, cuja ementa afirma que traz “Contribuições da Psicologia para compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Concepções de aprendizagem e desenvolvimento. Relação Professor X Aluno” (IES1, 2018). Com o objetivo geral de “Proporcionar conhecimento teórico e prático referente às contribuições da psicologia da aprendizagem no contexto da atuação do professor” (IES1, 2018).

Quanto aos objetivos específicos, conforme Plano de Ensino de 2018,<sup>7</sup> a disciplina propõe:

- Conhecer as concepções de psicologia e aprendizagem;
- Compreender as principais Teorias da Aprendizagem;
- Identificar os fatores psicológicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem;
- Apresentar temáticas que envolvem comportamento humano e contexto educacional.

O que se constata no conjunto dos documentos analisados e nas atividades acadêmicas realizadas pelo Curso de Licenciatura em História da de uma Universidade do Sul do Brasil é que há um percurso curricular voltado predominantemente para a formação do Historiador e não para o Professor de História; talvez por isso as Teorias da Aprendizagem não se configuram como um preceito curricular de importância relevante para a formação do professor de História. Observa-se que na Licenciatura de História da de uma Universidade do Sul do Brasil predomina uma valorização das disciplinas e do conhecimento específico da ciência histórica, como se o curso fosse um bacharelado em História.

---

<sup>7</sup> Informações pelo Plano de Ensino da disciplina Psicologia da Aprendizagem (2018, 2º semestre), documento disponibilizado no Anexo B.

### 4.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E REFERÊNCIAS PEDAGÓGICAS NAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO

Neste tópico, o objetivo proposto foi analisar a importância prática do estágio na formação inicial do licenciado em História. O estudo foi pautado na interlocução das propostas dos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em História e um Relatório Final de um egresso do Curso.

Foi realizada a análise de um Relatório de Estágio de egresso do Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense. A análise desse relatório parte da premissa da não interferência do cenário pandêmico da covid-19 nem das sequelas deixadas por esse.

Importante ressaltar que o Curso possui em seu acervo dezenas ou centenas de relatórios de estágio de cerca de 15 anos de sua história, porém, com o passar dos anos, essa prática foi modificada e, no ano de 2018, já não possuía em seu acervo os Relatórios Finais de Estágio, os quais são socializados coletivamente ao final do Curso e devolvidos para os acadêmicos. Diante disso, para que se pudesse ter como fonte complementar dos estudos acerca do desenvolvimento das disciplinas com foco nas Teorias de Aprendizagem na prática do egresso do Curso, realizou-se uma análise do depoimento de um acadêmico em seu Relatório de Estágio.

Na busca por essa documentação, conseguimos contato pela intermediação de um dos professores do curso vigente em 2018. Dos contatos realizados, obtivemos acesso a este Relatório de estágio que encontra-se no acervo pessoal do egresso de história.

Nos cursos de licenciatura, a prática do estágio supervisionado é um das fases mais importantes do percurso curricular de formação do estudante que almeja se tornar um professor; é uma fase que provoca ansiedade, insegurança e que traz muitos desafios. Uma experiência que suscita múltiplas interações sócio-educativas: relação entre universidade e escola; entre o estagiário e o professor supervisor; entre o estagiário, a escola, o gestor escolar, o professor/a e os alunos da Educação Básica.

O Estágio Supervisionado está regulamentado em lei. A experiência da observação e da construção do planejamento das aulas pressupõe que o acadêmico e seu orientador de Estágio busquem amparar-se nos conceitos desenvolvidos nos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em História. Conforme Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em

Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena, 2002, no Art. 14 (Brasil, 2002, p. 6):

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio

É no Estágio Obrigatório do Curso que o acadêmico percebe, na prática, o exercício da sua formação. Nesse momento, já é importante ter clareza da intencionalidade pedagógica, a fim de relacionar teoria e prática de forma a direcionar a diferentes rumos, reconhecendo-se enquanto sujeito que dialoga com os objetivos e com a ação docente. Como afirmam Nascimento e Azevedo Segundo (2023, p. 27):

A experiência do estágio em sala de aula pode direcionar a diferentes rumos, desde o reconhecimento de si enquanto sujeito de uma atuação que dialoga com os objetivos e com a ação docente observada que acaba sendo, pouco a pouco, incorporada a partir das vivências obtidas em campo com a professora supervisora, ou, por outro lado, seguir um caminho avesso, de afastamento do professor em formação frente às práticas e, até mesmo, à própria área ou etapa de ensino objeto do estágio, obscurecendo sua compreensão a respeito da importância do conhecimento sobre o campo e das potencialidades do trabalho pedagógico dentro do contexto vivenciado. De todo modo, estar em sala de aula podendo observar, dialogar e participar mediante o desenvolvimento de outros sujeitos é uma experiência que atravessa irremediavelmente a composição do ser docente e, indo além, do ser gente, no olhar para o outro, buscando entendê-lo e entender-se a partir dele. É se perceber parte de um organismo que possui lógica e ritmos próprios, que postula no indivíduo a capacidade de distinguir corpos, ideias, singularidades que fogem do previsível e, frequentemente, do planejado.

Portanto, são indispensáveis os componentes curriculares de Estágio Supervisionado propostos pelo Curso de Licenciatura em História. Esses estágios precisam ser vistos como eixos norteadores da prática adotada, uma vez que é nesse momento que será possível perceber a interligação dos conhecimentos adquiridos ao longo do Curso pelos diferentes componentes curriculares. Assim afirmam Nascimento e Azevedo Segundo (2023, p. 27):

Assumir uma postura engessada diante do estágio supervisionado, encarando-o apenas como mera carga horária a ser cumprida dentro do currículo, como algo descolado daquilo que será seu cotidiano profissional, pode comprometer a construção do ser educador, pois parte do desconhecimento básico dos elementos que compõem a sua prática. Dessa forma, entender o contexto onde se está inserido deve ser eixo norteador da prática adotada, fundamento no qual a ação docente não pode estar

desvinculada em nenhuma hipótese, sob risco de se tornar uma ação esvaziada de sentido e desconexa de qualquer objetivo pedagógico.

Os estágios, portanto, têm uma dimensão formativa no processo do acadêmico do Curso de História. É imprescindível o movimento dinâmico entre educando e educador na realização dos estágios, de modo a tornar essa vivência a articulação entre o que propõe o Curso e a construção coletiva entre educador e educando, para que novas aprendizagens ocorram no contato com a Educação Básica. Nesse sentido, explicam Nascimento e Azevedo Segundo (2023, p. 28):

Sendo explícita a dimensão formativa do estágio para o educador em construção, é preponderante que se compreenda também que toda a ação – ou a ausência dela – produz impactos nos sujeitos envolvidos dentro do ambiente educativo em que se está inserido. Cabe ao educando-educador atentar-se para o movimento dinâmico que há na realização do seu estágio, uma vez que as vivências desenvolvidas atravessam a cultura estabelecida na escola dentro de todos os ambientes de aprendizagens, e que estudantes, professores, gestores e demais agentes do espaço escolar objeto do estágio são atores dessa experiência na mesma medida em que são transpassados por ela.

O Curso de Licenciatura em História da Universidade do Extremo Sul Catarinense, conforme grade curricular, oferta quatro componentes curriculares de Estágio distribuídos ao longo dos oito semestres. Conforme dados de cada componente curricular, no material do Anexo C,<sup>8</sup> o Estágio I inicia-se no 5º semestre, com carga horária de 90 h/a, tem como proposição a história da disciplina de História: metodologias, linguagens, abordagens e historiografia da independência, bem como a construção do Estado, revoltas e conflitos no Império, trabalho escravo, permanência e mudanças do modelo agroexportador, e conflitos e guerras na Bacia do Prata.

No 6º semestre, é ofertado o Estágio II, com carga horária de 108 h/a. Nesse Estágio, é proposto o estudo das normas do estágio, a observação, a realidade, a análise escolar, a organização e a elaboração da proposta de estágio (produção, seleção e uso do material), as metodologias, a orientação e a supervisão.

---

<sup>8</sup> As informações foram obtidas por meio do documento do Curso de Licenciatura de uma Universidade do Sul do Brasil, na pesquisa ocultou-se o nome da Instituição pois o objetivo é demonstrar como se apresentam os cursos de Licenciatura em geral, dessa forma, foi utilizado um local e o curso de História de referência, porém, apenas como forma de analisar o contexto, mas mantendo a ética do não destaque a instituições específicas.

O Estágio III ocorre no 7º semestre, com carga horária também de 108 h/a, momento em que é dada continuidade ao estudo das normas do estágio, à observação, à realidade, à análise escolar, à organização e elaboração da proposta de estágio (produção, seleção e uso do material), às metodologias, à orientação e à supervisão e extensão.

No 8º e último semestre do curso é ofertado o Estágio IV, com carga horária de 108 h/a. Nessa etapa final, tem-se a continuidade do estudo das normas do estágio, a observação, a realidade, a análise escolar, a organização e a elaboração da proposta de estágio (produção, seleção e uso do material), as metodologias, a orientação e a supervisão, sendo também proposta a socialização de estágio.

O relatório<sup>9</sup> que buscamos aqui como fonte complementar de observação corresponde à disciplina de Estágio II e ocorreu tanto em sua observação quanto na regência nas turmas 701 e 702, constituído em 30 horas/aula para as ações decorrentes da disciplina.

No Relatório o egresso do Curso de História, foram apresentadas as experiências obtidas por meio da observação, regência e análise: da realidade escolar, estrutura da escola, do plano político pedagógico, bem como as conclusões sobre os primeiros contatos com a realidade docente e todos os processos que seguem as demandas do universo escolar/acadêmico nas suas relações.

Pelo relato do egresso, foi possível observar que esse procurou elaborar um plano de aula bem detalhado e abrangente, buscando não apenas seguir o conteúdo do livro didático, mas também promover uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre os temas abordados. A divisão em blocos temáticos e a transição gradual de um para o outro parece ter sido pensada para proporcionar uma compreensão mais ampla e contextualizada aos alunos.

A decisão de adotar uma metodologia mais expositiva devido ao tamanho das turmas e ao comportamento agitado dos alunos relatado pelo estagiário pareceu ser uma escolha pragmática e adaptativa. O relatório evidencia as contradições entre a realidade formativa no âmbito universitário e a realidade escolar da Educação Básica. De um modo geral, o estagiário de licenciatura em História não se contenta com a condição de ouvinte passivo. Por isso, ao iniciar as aulas propunha a introdução uma

---

<sup>9</sup> Relatório de Estágio II de um egresso de História referente ao ano de 2018, este relatório encontra-se na íntegra no link: [Relatório de Estágio II 2028 - Google Drive](#)

conversa sobre termos-chave, na tentativa de envolver os estudantes na contextualização do que seria estudado.

O egresso utilizou, na sua narrativa sobre a prática, referência a Freire (1974), indicando uma preocupação com a construção ativa do conhecimento pelos alunos e com a desconstrução de conceitos naturalizados, o que é fundamental para uma educação crítica e emancipatória.

[...] O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. [...] Em lugar de serem recipientes dóceis dos depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também (Freire, 1987, p. 79).

O egresso demonstra ter considerado diversos aspectos ao elaborar seu plano de aula, desde a estruturação do conteúdo até a escolha da metodologia mais adequada para o contexto específico da sala de aula. Contudo, por diversos fatores, tais como uma proposta de apresentação inicial a partir do contexto europeu, surtiu um efeito de acomodação nas turmas, após um primeiro momento de intensa discussão dos termos já citados. Por seguir uma organização muito próxima à disponível no livro didático, a participação, o diálogo e os questionamentos se tornaram bastante escassos à medida que seguiam a apresentação dos conceitos sobre o que foi o período moderno, as navegações e o mercantilismo.

Parece que o estagiário (egresso do Curso de História de 2018) experimentou uma mudança significativa na dinâmica das aulas e nos resultados obtidos ao adotar uma abordagem mais participativa e crítica. Inicialmente, os alunos pareciam focados em copiar o conteúdo apresentado no quadro e nos tópicos, mas gradualmente foram incentivados a pensar de forma mais crítica e criativa sobre os temas abordados.

A introdução de atividades mais informais e desafiadoras, como a reflexão sobre como os indígenas descreveriam a chegada dos portugueses, parece ter estimulado o pensamento crítico e a criatividade dos alunos. Essas atividades romperam com o padrão de simplesmente copiar informações do livro didático e do quadro, incentivando os alunos a pensarem por si mesmos e a se expressarem de maneira mais autêntica.

As discussões em sala de aula em um primeiro momento o estagiário descreve em seu relatório tornaram-se mais profundas e reflexivas, abordando questões

transversais como história, poder, dominação e até mesmo temas contemporâneos como machismo e valorização da cultura indígena. Isso indica que os alunos, em alguns momentos, conseguiram relacionar o conteúdo com questões relevantes para suas próprias vidas e para a sociedade.

Embora os resultados em notas possam não refletir totalmente o progresso e o engajamento dos alunos, no relato do egresso é possível perceber que, durante o estágio, houve uma mudança positiva na forma como eles perceberam e discutiram os temas históricos. Seu empenho em estimular uma abordagem mais crítica e participativa parece ter sido bem-sucedido, contribuindo para uma experiência de aprendizado mais significativa e enriquecedora para os alunos.

Ao analisarmos as referências utilizadas no planejamento das aulas, tais como:

#### Quadro 9 – Referências do Plano de Aula

FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia do oprimido</b> . 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. <i>In</i> : FOUCAULT, Michel. <b>Microfísica do poder</b> . Rio de Janeiro: Graal, 2010. p. 277-293.
LEÓN-PORTILLA, Miguel. <b>A conquista da América Latina vista pelos índios</b> : relatos astecas, maias e incas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
PERRY, Andersen. O estado absolutista no ocidente. <i>In</i> : PERRY, Andersen. <b>As linhagens do estado absolutista</b> . São Paulo: Brasiliense, 1994.
BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. <b>Ensino de história</b> : fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

Fonte: da pesquisa (2018). Pode ser encontrada no link: [Relatório de Estágio II 2028 - Google Drive](#)

Observa-se que o estagiário (egresso do Curso de História) coloca nas referências a obra de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido) e a obra Ensino de História de Circe Maria Fernandes Bitencourt, porém, na proposição das atividades, não focou em um método/uma Teoria da Aprendizagem que pudesse fundamentar o seu planejamento, e, por vezes, apesar do esforço para trazer o estudo para a coletividade, o estudante acabou por ficar na condição de passivo receptor do conhecimento.

Isso é perceptível no cronograma de aulas apresentado no Relatório:

Quadro 10 – Cronograma de aulas do Estágio

Data	nº h/a	Tema	Atividades
14/05	2 09:00 às 09:45 - 10:00 às 10:45	Mercantilismo europeu/União Ibérica	Aprofundar os conceitos de mercantilismo europeu (já apresentado pela professora titular), apresentação no livro didático, os processos históricos que levaram à unificação econômica de Portugal e Espanha no bloco conhecido como Península Ibérica (e explicar o que é uma península e bloco econômico) e quais as implicações desse movimento para a Europa e as navegações que viriam a seguir – motivos econômicos, sociais e físicos que possibilitaram a união.
15/05	1 07:30 às 08:15	Contexto europeu na modernidade	Influência europeia, contexto europeu no período descrito – Luís XIV (páginas 190 e 191), criação da imagem dos reis (impérios) e casamento.
21/05	2 09:00 às 09:45 - 10:00 às 10:45	As grandes navegações da Europa para o mundo	Correção das atividades – iniciar os conceitos e processos das “grandes navegações”, apresentando os principais objetivos, países expoentes no processo, tecnologias utilizadas, recursos buscados e alguns resultados das navegações, localizar a Europa, a África, o Oriente (as Índias), retomando as questões geográficas e sociais que influenciaram o pioneirismo ibérico no modelo.
22/05	1 07:30 às 08:15	Um novo olhar sobre a chegada portuguesa ao Brasil	Propor uma nova narrativa sobre a chegada dos portugueses no Brasil, abordando seu conhecimento de navegação, instrumentos e caminhos que levaram a uma chegada consciente à América e a percepção indígena sobre esse contato, as técnicas de navegação e de costeamento do território brasileiro. Proposta de atividade – apresentar a carta de Pero Vaz de Caminha e um trecho do livro de Miguel Leon sobre as terras brasileiras e instigar os alunos a escrever um texto (mínimo 15 linhas) sobre a percepção indígena sobre o contato.
28/05	2 09:00 às 09:45 - 10:00 às 10:45	Civilização, cultura e sociedades americanas	Explicar o conceito de civilização e cultura para europeus e apresentar os impérios da América (explicar o que é império sucintamente). Apresentar cultura, sociedade e economia inca, organização, localizar os povos e explicar a regionalização.
29/05	01 7:30 às 08:15	Modelo de organização social maia	Apresentar cultura, sociedade e economia maia, localizar os povos e explicar a regionalização.
04/06	2 09:00 às 09:45 10:00 às 10:45	Modelo de organização social asteca e brasileiro	Apresentar cultura, sociedade e economia asteca, localizar os povos e explicar a regionalização; discorrer sobre as perspectivas indígenas sobre a chegada portuguesa e a cultura, sociedade e organização dos primeiros povos indígenas que tiveram contato com europeus – litoral.
05/06	1 7:30 às 8:15	Avaliação	Avaliação.

Fonte: da pesquisa (2018). Pode ser encontrado no link: [Relatório de Estágio II 2018 - Google Drive](#)

Voltando para o Plano de Ensino da disciplina ofertada na Universidade, a disciplina “Prática de Ensino II”, novamente no quadro a seguir, observa-se que a disciplina apresentou em sua bibliografia básica e complementar autores/as importantes para o entendimento do ensino de História e a autora Circe Bitencourt, que apresenta em sua obra Piaget e Vygotsky. Isso leva a reflexão que também não é a ausência de obras específicas sobre as teorias da aprendizagem que explicaria a falta de embasamento pedagógico de ensino.

Quadro 11 – Bibliografia do Plano de Ensino da disciplina “Prática de Ensino II”

**4. BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BITENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

**5. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

BRASIL Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. 2. ed. Brasília, DF: DP&A, 2000.

NIKITIUK, Sônia L. (org.). **Repensando o ensino de história: questões da nossa época**. São Paulo: Cortez, 1996.

PINSK, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1997.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Marcos da. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Fonte: da pesquisa (2018).

O Relatório de Estágio foi utilizado como uma fonte complementar, a fim de traçar um paralelo entre a proposta do Plano de Ensino da disciplina de Estágio II e o estágio realizado por um egresso do Curso de História de 2018.

No Relatório de Estágio, nota-se que o estagiário procura transcender, e até transgredir, os imperativos das exigências formais da Educação Básica: cumprimento dos conteúdos dos livros didáticos, aplicação de provas e notas.

Percebe-se uma preocupação em organizar uma aula mais dinâmica e mais participativa, além de um entendimento da pedagogia de Paulo Freire; constata-se

ainda a escolha da obra de Circe Bitencourt como uma referência importante da área do ensino de História e da formação do professor de História.

Entretanto, parece ser de um querer fazer a partir de apontamentos em momentos de sua trajetória acadêmica, ou mesmo pela indicação do professor orientador, e não como uma prática metodológica pautada em uma Teoria da Aprendizagem absorvida a ponto de o estagiário conseguir aplicá-la.

Aqui aprofundou-se a análise da disciplina de Estágio II para se ter uma direção mais direta com o Relatório de Estágio utilizado como fonte complementar e não estender os estudos, porém, nos anexos, é possível observar nas demais disciplinas a escassez dentro dos Planos de Ensino de autores que discutem as Teorias da Aprendizagem. Esse fato chama a atenção sobre a questão da necessidade do professor formador de professores ter o domínio básico das Teorias da Aprendizagem nos cursos de licenciatura, o que leva a refletir que a prática do egresso fundamenta-se na sua formação inicial.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de cada ser humano começa desde a gestação e vai se transformando no contato com o outro, no ambiente em que se vive, na interação, nos espaços que ocupam no contexto familiar e social e, aqui, vale salientar o quanto os espaços escolares e acadêmicos são fundamentais para a formação profissional no mundo das sociedades modernas. Sendo assim, o espaço acadêmico, aqui apontado como sendo o das universidades, é essencial para a preparação inicial do professor e para o exercício de sua função.

Lembrando que a história de cada um faz parte da construção individual enquanto seres humanos e profissionais que vão se ressignificando na formação permanente, no contato com o outro, na prática em sala, transformando, ou não, o “ser professor”.

Nesse ponto, corrobora-se com o que dizem Denise Vaillant e Carlos Marcelo (2012, p. 39): “mesmo que seja desnecessário dizer, é bom lembrar que as ações de formação são pensadas e implementadas por pessoas. Pessoas que possuem sua formação, seu conhecimento prático, sua biografia, seu estilo de aprendizado”. Partindo do entendimento de que formar significa se preparar e que essa formação se inicia no nascimento e se perpetua pelos diferentes tempos, espaços, cursos e atuações – que vão sendo realizados sempre no contato com o outro e na autorreflexão –, avança-se para o conceito de aprendizagem, esse muito discutido pelas Teorias de Aprendizagem.

Aqui, cabe lembrar o estudo do professor Erinaldo Cavalcanti: “O que deve aprender o professor de História?”. Em suas conclusões, Cavalcanti (2020, p. 18-19) problematiza a permanência da predominância eurocentrica nos cursos de História; problematiza a prioridade dada aos conteúdos e disciplinas da ciência histórica e não da “aprendizagem histórica”; e que “as matrizes apresentam as temáticas de estudos sem oferecer indícios que permitam perceber relações com o presente”, desconsiderando que o passado é uma “invenção do presente”.

Em resposta à pergunta de Cavalcanti, entretanto, cabe ressaltar também a importância do quadro docente de um curso de licenciatura em compreender os fundamentos básicos do processo cognitivo de crianças, jovens e adultos, estudado pelas Teorias Contemporâneas da Aprendizagem. Quando a estrutura curricular e as referências pedagógicas do corpo docente de um curso de formação de professores

os resultados evidenciam que há uma caminhada e indícios dentro do curso de reconhecimento de valor da importância das teorias da educação no planejamento das atividades de ensino, porém, os resultados exibem uma tendência de que os jovens professores de formação inicial concentrem suas atividades pedagógicas nos conteúdos da área específica, que neste caso é o da área de História.

Há que se estabelecer um processo de aproximação e diálogo entre os dois principais campos da formação de professores: o campo da Educação e o campo da área específica do curso de licenciatura. Como assinala Helnice Ciampi (2013, p. 126), o curso de licenciatura em História deve “expressar o desafio de articular dois campos do conhecimento: o da história e o da educação, sem discriminação...”; e Flavia Caimi (2015, p. 112), quando afirma que “para ensinar História não basta possuir, apenas, conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem”, uma vez que o “domínio unilateral de um ou de outro elemento não é suficiente para conduzir a docência” (Caimi, 2015, p. 112). Ou seja, “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”, que significa exercer o domínio articulado das três áreas requeridas para o exercício do ofício de professor de História: “1) os saberes a ensinar: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) os saberes para ensinar: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) os saberes do aprender: aluno, cognição, pensamento histórico e outros” (Caimi, 2015, p. 112).

O conjunto de documentos analisados sugere que a organização curricular e as atividades desenvolvidas no curso estão mais voltadas para a formação do historiador do que a do professor de História. Ou seja, no Curso de Licenciatura em História de uma Universidade do Sul do Brasil, tal como na maioria dos cursos de História das universidades brasileiras, há maior valorização e dedicação para o conhecimento específico da História e para a pesquisa histórica (Identidade de Historiador).

Estes resultados corroboram as conclusões de que é importante que o conjunto de docentes e discentes compreendam e reconheçam o papel primordial de um curso de licenciatura, conforme definido pela legislação em vigor e as pesquisas realizadas no âmbito da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e do GT 08 – Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação LDBEN (Lei nº 9.394), Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, p. 27.833).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (Brasil, 2002); o Parecer CNE/CP nº 2 traz as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” (Brasil, 2015).

Os desafios estão postos, o que se coloca aqui são reflexões para contribuir com o processo de formação do professor de História, ou seja, a formação de um licenciado em História e quando se levanta a questão central da pesquisa: “qual o lugar das Teorias da Aprendizagem dentro de um curso de licenciatura?” e são trazidas reflexões a partir do entendimento de universidade social e democrática que defendemos, busca-se um “ensaio” para posteriores discussões e análises aprofundadas pelo Curso de Licenciatura em História de uma Universidade do Sul do Brasil e demais licenciaturas, que urge a necessidade de colocar no centro dos currículos estudos que alicercem a docência, a formação do professor.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AURELIA, Rafael Linares. Desenvolvimento cognitivo: as teorias de Piaget e Vigotsky. **Módulo I del Máster en Paidopsiquiatría**, [s.d.]. Disponível em: <https://bit.ly/4dPnB0k>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CAMPOS, Gabriela Kolibaba Mendes; HEGETO, Léia de Cássia Fernandes. Formação de professores/as no Ensino Superior. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 13., Rio de Janeiro, 2022. **Anais...** Rio de Janeiro: ANFOPE, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/4a8FapF>. Acesso em: 1 jul. 2023.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. O que deve aprender o professor de história? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente inicial. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-22, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/49RmPNY>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, Histórias**, v. 01, n. 2, 2014, p. 167-186. Disponível em: <https://bit.ly/3wmZIMW>. Acesso em: 15 abr. 2024.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e concepções historiográficas. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 20, p. 149-154, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/4cgNRjK>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, n. 6, v. 2, p. 93-112, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/4acRXri>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/43jcdoO>. Acesso em: 2 dez. 2022.

COÊLHO, Tereza Ascendina de Miranda. **Psicologia da aprendizagem**. Recife: UPE, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**,

São Leopoldo, v. 12, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3VefZO7>. Acesso em: 28 fev. 2022.

DAMIANI, Magda Floriana; NEVES, Rita de Araujo. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, Rio Grande, v. 1, n. 2, p. 1-10, abr. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3IAWRSZ>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de a formación**. Buenos Aires: Novidades Educativas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 57, n. 25, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3wVQLKw>. Acesso em: 23 abr. 2023.

IVIC, Ivan. **Lev Semyonovitch Vygotsky**. Tradução de José Eustáquio Romão. Recife: Massangana, 2010. 140 p. il. (Coleção Educadores).

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos; POEYS, Maria Keile Musquim. Saberes para coensinar: o que dizem as professoras em formação? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 13., Rio de Janeiro, 2022. **Anais...** Rio de Janeiro: ANFOPE, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/4a7hPVg>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

NASCIMENTO, Matheus Felipe Silva do; AZEVEDO SEGUNDO, Raquel Lucas de. Intercâmbio docente no estágio supervisionado: atitudes para uma ação pedagógica significativa. **Cadernos de Estágio**, Natal, v. 5, n. 3, p. 26-34, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/49S1DaT>. Acesso em: 1 jul. 2023.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. O primeiro Simpósio de Professores de História do Ensino Superior (1961): currículo e formação de professores. **Cadernos de História da Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 286-304, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3TAR6ek>. Acesso em: 14 jul. 2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3x1eybH>. Acesso em: 3 dez. 2022.

NUNES, Cleiton Santos. A educação da subjetividade em Kierkegaard e Paulo Freire. **Pensando**, v. 2, n. 4, 2011.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de *et al.* As ideias de Rogers e o processo de ensino-aprendizagem de matemática. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 20, n. 44, p. 131-150, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3Pjonbv>. Acesso em: 27 out. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PEDRO, Lessandra Mariléia Silvano. **Formação continuada de professores na concepção da equipe gestora de dois sistemas municipais de ensino do extremo sul catarinense**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SILVEIRA, Maria Coroline Aguiar da. **Formação inicial de professores inicial de história: organizações curriculares e saberes constituintes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3Up3Tjb>. Acesso em: 15 abr. 2024.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012. 242 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3PIAp3U>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2GqzWds>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20545, 11 out. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3TCCN9h>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17991, 20 ago. 1997a. Disponível em: <https://bit.ly/4a5xGE4>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3PigLGk>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 146, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 90, 13 maio 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3TztZku>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 492, de 4 de julho de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 50, 9 jul. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/43kZORb>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 583, de 4 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 out. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3TAhDZg>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 776, de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 1997b. Disponível em: <https://bit.ly/3PoxVBX>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3WFeE0h>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/386y5vy>. Acesso em: 27 out. 2023.

IES1. Curso de História. **Apresentação do curso**. Criciúma, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3PmYnvL>. Acesso em: 17 jul. 2023.

IES1. Curso de História. **Projeto político pedagógico do curso de história**. Criciúma, 2018.

IES1. **Universidade do Extremo Sul Catarinense**, Criciúma, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3wTIFt>. Acesso em: 14 jul. 2023.

\*Planos de Ensino das disciplinas do Curso de Licenciatura em História de uma Universidade do Sul do Brasil do ano de 2018.

\*Relatório de Estágio de Egresso do Curso de Licenciatura em História de uma Universidade do Sul do Brasil do ano de 2018.

**ANEXOS**

## ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA

Quadro da matriz curricular ofertada pelo curso de licenciatura no ano de 2018 de uma Universidade do Sul do Brasil

**UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense**  
**FUCRI - Fundação Educacional de Criciúma (mantenedora)**

Página: 1 de 2

Data: 14/11/2023

**Grade Curricular**

(d\_rel\_grade\_habilitacao\_hora\_60\_j)

Habilitação: 4 HISTÓRIA - LICENCIATURA (V)

Grade Nº: 1 MATRIZ CURRICULAR 1

Nº Mínimo Semestres: 8

Nº Máximo Semestres: 14

Validade: 27/02/2012 a 27/02/2020

RESOLUÇÃO Nº 17/2011/CONSU

Disciplinas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Cred.	Hora/Aula	
														50 min.	60 min.
15663 TEORIA DA HISTÓRIA I		4											4	72	60
15664 HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE ORIENTAL		4											4	72	60
15665 METODOLOGIA CIENTÍFICA E DA PESQUISA		4											4	72	60
15666 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO		4											4	72	60
15667 OFICINA DE ENSINO E PESQUISA: HISTÓRIA, IMAGEM E SOM		4											4	72	60
15668 TEORIA DA HISTÓRIA II			4										4	72	60
15669 HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE OCIDENTAL			4										4	72	60
15670 HISTÓRIA MEDIEVAL I			4										4	72	60
15671 ENSINO E PESQUISA EM ARQUEOLOGIA			4										4	72	60
15672 PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM			4										4	72	60
15673 HISTÓRIA MEDIEVAL II				4									4	72	60
15674 POLÍTICAS, NORMAS E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA				2									2	36	30
15675 FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA				2									2	36	30
15676 HISTÓRIA MODERNA I				4									4	72	60
15677 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL				4									4	72	60
15678 DIDÁTICA				4									4	72	60
15679 HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS					4								4	72	60
15680 PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS					4								4	72	60
15681 HISTÓRIA MODERNA II					4								4	72	60
15682 ESTÁGIO I						4							4		72
15683 HISTÓRIA DA ÁFRICA						4							4	72	60
15684 HISTÓRIA AMBIENTAL							4						4	72	60
15685 ESTÁGIO II								8					8		144
15686 OPTATIVA I								2					2	36	30
15687 HISTÓRIA DE SANTA CATARINA I								4					4	72	60
15688 OFICINA DE ENSINO E PESQUISA: ARQUIVO E DOCUMENTAÇÃO								4					4	72	60
15689 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE LIBRAS								2					2	36	30
15690 HISTÓRIA DO BRASIL I									4				4	72	60
15691 HISTÓRIA DA AMÉRICA I									4				4	72	60
15692 ESTÁGIO III										7			7		126
15693 HISTÓRIA DE SANTA CATARINA II									4				4	72	60
15694 FILOSOFIA									4				4	72	60
15695 HISTÓRIA DA ARTE									2				2	36	30
15696 HISTORIOGRAFIA										4			4	72	60
15697 HISTÓRIA DO BRASIL II										4			4	72	60
15698 HISTÓRIA DA AMÉRICA II										4			4	72	60
15699 HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA I										4			4	72	60
15700 ESTÁGIO IV													4		72
15701 METODOLOGIA E PRÁTICA DE PESQUISA HISTÓRICA TCC													12		216
15702 HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II										4			4	72	60
15703 HISTÓRIA DO BRASIL III													4	72	60

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense  
 FUCRI - Fundação Educacional de Criciúma (mantenedora)  
 Grade Curricular

Página: 2 de 2  
 Data: 14/11/2023  
 (d\_rel\_grade\_habilitacao\_hora\_60\_j)

Habilitação: 4 HISTÓRIA - LICENCIATURA (V)  
 Grade Nº: 1 MATRIZ CURRICULAR 1  
 Nº Mínimo Semestres: 8 Nº Máximo Semestres: 14 Validade: 27/02/2012 a 27/02/2020  
 RESOLUÇÃO Nº 17/2011/CONSU

Disciplinas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Cred.	Hora/Aula	
														50 min.	60 min.
15704 OPTATIVA II								2					2	36	30
	20	20	20	20	24	25	20	22					171		2.670
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (AACC)															200
ne Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), é componente curricular obrigatório, de acordo com a legislação vigente.															
													Total:	171	2.870

#### Disciplinas Optativas

15706 TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA	2	36	30
19565 HISTÓRIA DA MÚSICA	2	36	30
19566 SEMINÁRIOS	2	36	30
19567 MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS	2	36	30
19634 HISTÓRIA E RELAÇÕES DE GÊNERO	2	36	30
21296 HISTÓRIA E LITERATURA	2	36	30
23150 HISTÓRIA DO CORPO	2	36	30
15705 HISTÓRIA DO PENSAMENTO ECONÔMICO	2	36	30

## ANEXO B – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

Pág.: 1 de 2



### PLANO DE ENSINO

Disciplina: 13553 - PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM  
 Modalidade: PRESENCIAL  
 Curso: PEDAGOGIA - LICENCIATURA (V), MATEMÁTICA - LICENCIATURA (V), HISTÓRIA - LICENCIATURA (V)  
 Professor(a):  
 Período: 2018 / 2  
 Créditos: 4,00000 / C.H. : 72 ha  
 Caráter: Obrigatória  
 Impresso em: 27/09/2023 15:02:35

#### MISSÃO DA UNESC

Educar por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida.

#### VISÃO DE FUTURO

Ser reconhecida como uma Universidade comunitária, de excelência na formação do profissional e ética do cidadão, na produção do conhecimento científicos e tecnológicos, com compromisso socioambiental

#### OBJETIVO DO CURSO

Habilitar profissionais para exercer funções no Magistério na Educação Infantil, Séries / Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Disciplinas Pedagógicas do ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Gestão de Processos Educativos.

Promover por meio de ensino, pesquisa e extensão a melhoria da qualidade de ensino.

#### EMENTA

Contribuições da Psicologia para compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Concepções de aprendizagem e desenvolvimento. Relação Professor X Aluno.

#### OBJETIVO GERAL

Proporcionar conhecimento teórico e prático referente as contribuições da psicologia da aprendizagem no contexto da atuação do professor.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conhecer as concepções de psicologia e aprendizagem.

Compreender as principais teorias da aprendizagem.

Identificar os fatores psicológicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Apresentar temáticas que envolvem comportamento humano e contexto educacional.

#### UNIDADES DE APRENDIZAGEM, OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E TEMAS

TEMA	OBSERVAÇÕES
1 - Introdução a psicologia	Abordagens e contextos. Psicanálise e estágios do desenvolvimento Behaviorismo Humanismo
1.1 - Concepções sobre personalidade (temperamento, caráter e fatores biológicos envolvidos)	
1.2 - Principais teorias da personalidade e desenvolvimento	
2 - Psicologia na Educação: fatores históricos e contribuições na atualidade	
3 - Correntes históricas sobre concepções de desenvolvimento e aprendizagem	Inatismo-maturacionismo Comportamentalismo
4 - Teorias da aprendizagem: Piaget e o construtivismo.	Concepções dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. Estágios do desenvolvimento segundo Piaget Concepções de aprendizagem.
5 - Teorias da aprendizagem: Histórico- cultural de Vygotsky	Vida e obra de Vygotsky Concepções de desenvolvimento e aprendizagem ZDP (Zona de desenvolvimento proximal e potencial) Aspectos culturais e históricos nos processos de ensino e aprendizagem. A brincadeira no desenvolvimento infantil

**UNIDADES DE APRENDIZAGEM, OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E TEMAS**

<b>TEMA</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
6 - Comportamento humano no contexto da educação atual.	Interação professor aluno Sexualidade e contexto escolar Uso de substâncias psicoativas e interferências na aprendizagem Relação entre desejo, motivação e aprendizagem.

**ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES**

As atividades propostas na disciplina está vinculada com a área de didática, estágios no contexto das licenciaturas, entre outras.

**METODOLOGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Aulas expositivo-dialogadas.  
Dramatização e simulação da realidade.  
Técnicas de dinâmicas de grupo.  
Seminários temáticos.

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Prova individual: peso 8,0 + 2,0 (participação e trabalhos)  
Trabalho em grupo (elaboração e aplicação de uma aula com base em uma das teorias da aprendizagem): peso 10,0  
Prova em dupla: 8,0 + 2,0 (participação e trabalhos)

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Org.) ( ) ( ). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 6. ed São Paulo: Cortez, 2015. 278 p. ISBN 9788524923326  
MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia; CARVALHO, Diana Carvalho de. Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. 359p. ISBN 8570257139  
PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally Wendkos. Desenvolvimento humano. 7.ed Porto Alegre: Artmed, 2000. 684 p. ISBN 0-07-048772-3

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

FONTANA, Roseli A. Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Ed. Atual, 1997. 232 p. ISBN 85-7056-902-5  
GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 134 p. (Educação e conhecimento ) ISBN 8532614027  
HILGARD, Ernest Rapiequete. Teorias da aprendizagem. São Paulo: Pedagogia universitária, 1973  
LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa de Lima. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 26. ed São Paulo: Summus, c1992. 117 p. ISBN 9788532304124  
TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2005. 229 p. ISBN 9724005194

## ANEXO C – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA ESTÁGIO II

Pág.: 1 de 2



**PLANO DE ENSINO**  
 Disciplina: 15685 - ESTÁGIO II  
 Modalidade: PRESENCIAL  
 Curso: HISTÓRIA - LICENCIATURA (V)

Professor(a):  
 Período: 2018 / 1  
 Créditos: 8,00000 / C.H. : 144 ha  
 Caráter: Obrigatória  
 Impresso em: 27/09/2023 15:03:45

### MISSÃO DA UNESC

Educar por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida.

### VISÃO DE FUTURO

Ser reconhecida como uma Universidade comunitária, de excelência na formação do profissional e ética do cidadão, na produção do conhecimento científicos e tecnológicos, com compromisso socioambiental

### OBJETIVO DO CURSO

Objetivo

Geral:

Formar um profissional de história com habilidades e competências para atuar tanto no ensino como na pesquisa, tendo sempre em vista a melhoria da qualidade do ambiente de vida na Região Sul de Santa Catarina.

### EMENTA

Normas estágio. Observação. Realidade. Análise escolar. Organização e elaboração da proposta de estágio (produção, seleção e uso do material). Metodologias, orientação e supervisão.

### OBJETIVO GERAL

Possibilitar ao acadêmico/a o contato entre teoria e prática refletindo sobre a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Subsidiar teoricamente o/a acadêmico/a para que possa realizar o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental;
- Proporcionar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem enfocando o papel do professor/a e da escola, enfatizando a importância do planejamento, da pesquisa histórica, como também do domínio de diferentes metodologias e instrumentos avaliativos;
- Compreender a disciplina de história como fundamental para o desenvolvimento da cidadania e criticidade dos educandos, possibilitando uma educação de qualidade pautada no respeito à diversidade.

### UNIDADES DE APRENDIZAGEM, OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E TEMAS

TEMA	OBSERVAÇÕES
1 - 1. ENSINO DE HISTÓRIA	1.1 O Estágio e formação docente; 1.2 Ensino de História: conceitos, práticas e propostas 1.3 Planejamento, metodologias e instrumentos avaliativos; 1.4 documentos norteadores da educação no Brasil;
2 - 2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO	2.1 Considerações sobre o Estágio Supervisionado; 2.2 Observação na turma em que será executado o estágio e levantamento da realidade escolar; 2.3 Orientação para o planejamento; 2.4 Execução do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental; 2.5 Acompanhamento e supervisão do estágio; 2.6 Registro das atividades desenvolvidas no Estágio do Ensino Fundamental; 2.7 Socialização dos Estágios.
3 - 3. ENTREGA DA DOCUMENTAÇÃO DO ESTÁGIO	

**ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES**

Nesta disciplina buscar-se-á a relação de atividades interdisciplinares com outros componentes curriculares da mesma fase/curso objetivando a compreensão dos elementos conceituais que compõem a elaboração e pesquisa de planejamento de ensino, comprometendo o/a acadêmico/a com uma atuação mais interdisciplinar.

**METODOLOGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Os conteúdos serão trabalhados por meio de aulas expositivas e dialogadas; análise de materiais diversos; orientação individual; acompanhamento das diferentes etapas de execução do Estágio; e socialização das atividades desenvolvidas.

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Os/as alunos/as serão avaliados através de trabalhos individuais a serem desenvolvidos ao longo do estágio supervisionado, levando em consideração o seu comprometimento na realização das atividades propostas, diálogo como a bibliografia recomendada e desenvolvimento de uma postura crítica nos trabalhos desenvolvidos. Estão previstas como atividades avaliativas:

1. Planejamento de Ensino/Projeto de História Local: a ser elaborado a partir de pesquisa sobre o assunto a ser desenvolvido no estágio prático (através de fontes, bibliografias e materiais diversificados, bem como orientação dos professores do estágio e do professor/a titular da disciplina de história das turmas a serem trabalhadas).
2. Prova Operatória mencionada no item (D e.) referente ao roteiro de Planejamento encontrado no manual de estágio em anexo.
3. Análise do livro didático adotado para a disciplina de história trabalhada na série em que será desenvolvido o estágio.
4. Relatório Parcial de Estágio, em que o/a aluno/a deverá discutir de forma simples e crítica todos os momentos da realização do Estágio Supervisionado, incluindo o processo de procura da escola, observação, dados da realidade escolar, reunião, regência e realização de todas as demais atividades desenvolvidas.
5. Auto-avaliação, em que o/a aluno/a deverá elaborar um parecer sobre o seu desempenho em todo o decorrer do Estágio.
6. Avaliação da Escola nas atividades de regência, através da ficha avaliativa distinta que será entregues no início das aulas .

A partir dos critérios avaliativos do plano de ensino serão compostas 3 (três) notas com peso 10,0 (dez):

Nota 1: Planejamento de Ensino/Projeto de História Local + Relatório Parcial de Estágio = 10,0

Nota 2: Prova Operatória + Análise do livro didático + Socialização = 10,0

Nota 3: Avaliação do professor titular da escola (N1=3,0) + Avaliação professor/a da disciplina (N2=7,0): 10,0

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

- BITTENCOURT, Circe (org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e terra, 1996.
- KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

- BRASIL Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia. 2.ed. Brasília: DP&A, 2000.
- NIKITIUK, Sônia L. (org.) Repensando o Ensino de História: questões da nossa época. SP: Cortez, 1996.
- PINSK, Jaime (org.) O ensino de História e a Criação do fato. SP: Contexto, 1997.
- PINSKY, Carla Bassanezi (org.) Novos temas nas aulas de história. São Paulo: Contexto, 2009.
- SILVA, Marcos da. História: o prazer em ensino e pesquisa. SP: Brasiliense, 1995.

## ANEXO D – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA ESTÁGIO III

Pág.: 1 de 2

### PLANO DE ENSINO

Disciplina: 15692 - ESTÁGIO III

Modalidade: PRESENCIAL

Curso: HISTÓRIA - LICENCIATURA (V)

Professor(a):

Período: 2018 / 2

Créditos: 7,00000 / C.H. : 126 ha

Caráter: Obrigatória

Impresso em: 27/09/2023 15:04:43

#### MISSÃO

Educar por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida.

#### VISÃO DE FUTURO

Ser reconhecida como uma Universidade comunitária, de excelência na formação do profissional e ética do cidadão, na produção do conhecimento científicos e tecnológicos, com compromisso socioambiental

#### OBJETIVO DO CURSO

Objetivo

Geral:

Formar um profissional de história com habilidades e competências para atuar tanto no ensino como na pesquisa, tendo sempre em vista a melhoria da qualidade do ambiente de vida na Região Sul de Santa Catarina.

#### EMENTA

Normas estágio. Observação. Realidade. Análise escolar. Organização e elaboração da proposta de estágio (produção, seleção e uso do material). Metodologias, orientação e supervisão. Extensão.

#### OBJETIVO GERAL

Possibilitar ao acadêmico o contato entre teoria e prática refletindo sobre a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão;

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Subsidiar teoricamente o/a acadêmico/a para que possa realizar o Estágio Supervisionado no Ensino Médio;

Proporcionar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem enfocando o papel do professor/a e da escola, enfatizando a importância do planejamento, da pesquisa histórica, como também do domínio de diferentes metodologias e instrumentos avaliativos;

Compreender a disciplina de história como fundamental para o desenvolvimento da cidadania e criticidade dos/as educandos/as, possibilitando uma educação de qualidade pautada no respeito à diversidade.

#### UNIDADES DE APRENDIZAGEM, OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E TEMAS

TEMA	OBSERVAÇÕES
1 - 1. O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA;	
1.1 - Considerações gerais sobre o Ensino Médio;	
1.2 - Análise da Proposta Curricular de Santa Catarina;	
1.3 - Perfil dos/as alunos/as do Ensino Médio;	
2 - 2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO;	
2.1 - Considerações sobre o Estágio Supervisionado;	
2.2 - Observação na turma em que será executado o estágio e levantamento da realidade escolar;	
2.3 - Orientação para o planejamento;	
2.4 - Execução do Estágio Supervisionado no Ensino Médio;	
2.5 - Acompanhamento e supervisão do estágio;	
2.6 - Registro de todas as atividades desenvolvidas no estágio do Ensino Médio;	
3 - 3. SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS;	
4 - 4. ENTREGA DA DOCUMENTAÇÃO DO ESTÁGIO;	

**ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES**

Nesta disciplina buscar-se-á a relação de atividades interdisciplinares com outros componentes curriculares da mesma fase/curso objetivando a compreensão dos elementos conceituais que compõem a elaboração e pesquisa de planejamento de ensino, comprometendo o acadêmico com uma atuação mais interdisciplinar.

**METODOLOGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Os conteúdos serão trabalhados por meio de aulas expositivas, leituras de textos, análise de materiais diversos e orientações individuais.

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Os/as alunos/as serão avaliados através de trabalhos individuais ou em grupo a serem desenvolvidos ao longo do estágio supervisionado, levando em consideração o seu comprometimento na realização das atividades propostas, diálogo como a bibliografia recomendada e desenvolvimento de uma postura crítica nos trabalhos desenvolvidos. Estão previstas como atividades avaliativas:

1. Planejamento de Ensino/Projeto de História Local;
2. Prova Operatória;
3. Análise do livro didático;
4. Extensão;
5. Relatório Parcial de Estágio;
6. Auto-avaliação;
7. Avaliação da Escola nas atividades de regência e extensão;

A partir dos critérios avaliativos do plano de ensino serão compostas 3 (três) notas com peso 10,0 (dez):

Nota 1: Planejamento de Ensino/Projeto de História Local + Relatório Parcial de Estágio = 10,0

Nota 2: Prova Operatória + Análise do livro didático + Socialização = 10,0

Nota 3: Avaliação do professor titular da escola (N1=3,0) + Avaliação professor/a da disciplina (N3=7,0): 10,0

- Ressaltando que todas as avaliações são pautadas pelo comprometimento, assiduidade e normas da ABNT.
- O limite obrigatório mínimo de frequência é de 100% (cem por cento).
- Todas as atividades serão orientadas de forma processual e contínua, sendo a recuperação paralela. O relatório final de Estágio não possui recuperação final.
- a) - Serão aprovados os acadêmicos que obtiverem, no final do período letivo, média aritmética das notas igual ou superior a 6,0 (seis) e frequência mínima de 100% (cem por cento).

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

1. BITTENCOURT, Circe (org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo : Contexto, 1997.
2. KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.
3. PINSKY, Carla Bassanezi (org). Novos temas nas aulas de história. São Paulo: Contexto, 2009.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

1. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e terra, 1996.
2. NIKITIUK, Sônia L. (org.) Repensando o Ensino de História: questões da nossa época. SP: Cortez, 1996.
3. PINSKY, Jaime (org.) O ensino de História e a Criação do fato. SP: Contexto, 1997.
4. PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Disponível em: [http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta\\_Curricular\\_final.pdf](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf)
5. SILVA, Marcos da. História: o prazer em ensino e pesquisa. SP: Brasiliense, 1995.

## ANEXO E – DISCIPLINAS/COMPONENTES CURRICULARES 2018

Quadro dos dados das disciplinas/componentes curriculares ofertados pelo Curso de Licenciatura em História no ano de 2018 de uma Universidade do Sul do Brasil

<b>Dados por Disciplina</b>
<b>Nome da disciplina:</b> Metodologia Científica e da Pesquisa
<b>Período:</b> 1º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
A Universidade no contexto social: Conhecimento e ciência: fundamentos históricos, método e pesquisa científica. Estrutura e apresentação de trabalhos acadêmicos de acordo com as normas da ABNT

<b>Dados por Disciplina</b>
<b>Nome da disciplina:</b> Teoria da História I
<b>Período:</b> 1º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
<b>Descrição:</b> Mito-memória e história do pensamento na Antiguidade clássica. Cristianismo e concepção de tempo. Idade moderna e história como disciplina. Correntes historiográficas do século XIX: positivismo – liberalismo – marxismo – empirismo – historicismo.

<b>Dados por Disciplina</b>
<b>Nome da disciplina:</b> História da Antiguidade Oriental
<b>Período:</b> 1º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
<b>Descrição:</b> Abordagens historiográficas, conceitos e problemáticas. Evolução Biológica e Social da humanidade. O surgimento das civilizações do Oriente Próximo e suas formações socioculturais. Transição do Oriente às civilizações clássicas do Ocidente

<b>Dados por Disciplina</b>
<b>Nome da disciplina:</b> História da Educação
<b>Período:</b> 1º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
<b>Descrição:</b> Objeto, método e teorias da história da educação. História e História da Educação. Fundamentos históricos da educação geral. O processo da história da educação brasileira: do Brasil Colônia aos dias atuais.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Oficina de Ensino e Pesquisa: História, Imagem e Som
<b>Período:</b> 1º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
<b>Descrição:</b> Produção de documentário histórico. Discussão sobre o Ensino e pesquisa em História com linguagens audiovisuais. Problematização do circuito histórico-cultural da produção, circulação e consumo das linguagens. Roteiro, ensinar história com arte.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Psicologia da Aprendizagem
<b>Período:</b> 2º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
Contribuições da Psicologia para compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Concepções de aprendizagem e desenvolvimento. Relação professor x aluno.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Ensino e Pesquisa em Arqueologia
<b>Período:</b> 2º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
<b>Descrição:</b> As descobertas arqueológicas e suas contribuições ao ensino e a pesquisa. A arqueologia e o conhecimento histórico. Ciências auxiliares, métodos e técnicas da arqueologia. Arqueologia do sul catarinense. Possibilidades de ensino por meio da arqueologia. Arqueologia e educação.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História Medieval I
<b>Período:</b> 2º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
<b>Descrição:</b> Formação do mundo medieval: reinos germânicos, Bizâncio e civilização islâmica. A igreja medieval e a formação da mentalidade cristã ocidental.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História da Antiguidade Ocidental
<b>Período:</b> 2º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
<b>Descrição:</b> Abordagens historiográficas, conceitos e problemáticas. Grécia: desenvolvimento histórico e formação do escravismo antigo. Roma: o apogeu do escravismo e o fim da Antiguidade.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Teoria da História II
<b>Período:</b> 2º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
<b>Descrição:</b> Historiografia do século XX. Analles, historicismo e neomarxismo inglês, Frankfurt. Novos objetos e abordagens. Foucault, Nietzsche. Pós-modernismo. A nova história cultural. Produção historiográfica brasileira e catarinense, algumas contribuições.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Didática
<b>Período:</b> 3º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
Educação e didática. Tendências pedagógicas. Projeto pedagógico. Planejamento de ensino.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Fundamentos e Metodologia da Educação Inclusiva
<b>Período:</b> 3º Semestre
<b>Carga horária:</b> 36 h/a
Aspectos históricos do conceito de deficiência. Legislação e políticas de educação inclusiva. Construção das identidades e práticas pedagógicas: surdo, cego, deficiente intelectual, deficiente físico, deficiente múltiplo e as síndromes.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História Medieval II
<b>Período:</b> 3º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
<b>Descrição:</b> A produção cultural na idade média. A vida cotidiana. Crise do mundo medieval.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Políticas, Normas e Organização da Educação Básica.
<b>Período:</b> 3º Semestre
<b>Carga horária:</b> 36 h/a
Organização dos documentos normativos. Constituição Federal e estatuto da criança e do adolescente. Organização do sistema educacional brasileiros nos seus diversos níveis. Políticas educacionais brasileiras contemporâneas para a educação básica.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História Moderna I
<b>Período:</b> 3º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
<b>Descrição:</b> O conceito de história moderna e a constituição da modernidade. Elementos de formação do mundo moderno: renascimento, expansão europeia e reforma religiosa.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Educação Patrimonial
<b>Período:</b> 3º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
<b>Descrição:</b> História e memória; identidades e cidadania; Concito de Patrimônio Histórico Cultural; Patrimônio Histórico e educação.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História e Culturas Indígenas
<b>Período:</b> 4º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
As civilizações africanas entre os séculos XVI e XIX. O impacto da colonização europeia e a escravidão. A presença das culturas islâmicas. A partilha do continente africano. As culturas africanas da atualidade.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Produção e Interpretação de Textos
<b>Período:</b> 4º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
Leitura e produção de textos. Gêneros textuais da esfera acadêmica> Fatores linguísticos e extra-linguísticos.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História Moderna II
<b>Período:</b> 4º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
Cultura popular e mentalidade moderna. Revoluções de afirmação burguesa: inglesa, industrial e francesa.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Estágio I
<b>Período:</b> 4º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
<b>Descrição:</b> História da disciplina de história: Metodologias, linguagens, abordagens e avaliação do processo ensino aprendizagem. PCN – PC e SC. Proposta município. Cotidiano da sala de aula. Planejamento. Currículo Escolar. Funcionamento da escola. Observação da realidade escolar. Análise de livros didáticos. Pesquisa.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História da África
<b>Período:</b> 4º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
As civilizações africanas entre os séculos XVI e XIX. O impacto da colonização europeia e a escravidão. A presença das culturas islâmicas. A partilha do continente africano. As culturas africanas da atualidade.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Estágio II
<b>Período:</b> 5º Semestre
<b>Carga horária:</b> 144 h/a
Normas estágio. Observação. Realidade. Análise escolar. Organização e elaboração da proposta de estágio (produção, seleção e uso do material). Metodologias, orientação e supervisão.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE LIBRAS
<b>Período:</b> 5º Semestre
<b>Carga horária:</b> 36 h/a
Olhares que circundam a surdez. Os discursos sobre educação e a questão dos sujeitos surdos. Propostas de Educação de Surdos. Língua de Sinais.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Oficina de Ensino e Pesquisa: Arquivo e Documentação
<b>Período:</b> 5º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
Documento e História: natureza e conceituação. Documento-Monumento. O documento e o documentar. O documento e a organização da Memória Social. Instituições de memória cultural. Princípios, métodos e técnicas da Arquivologia.

<b>Dados por Disciplina</b>
<b>Nome da disciplina:</b> História Ambiental e Educação
<b>Período:</b> 5º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
Ecologia: conceitos. Crise planetária e crise de paradigmas. Meio ambiente e desenvolvimento: ambientalismo, questão urbana e desenvolvimento regional. Papel do historiador no EIA/RIMA. Educação, história e meio ambiental.

<b>Dados por Disciplina</b>
<b>Nome da disciplina:</b> História de Santa Catarina I
<b>Período:</b> 5º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
A formação do território catarinense: vicentistas, açorianos e a colonização do século XIX. A afirmação da república e a revolução federalista. A guerra do Contestado. Nacionalização, integralismo e diversidade cultural. Historiografia catarinense.

<b>Dados por Disciplina</b>
<b>Nome da disciplina:</b> Disciplina: Estágio III
<b>Período:</b> 6º Semestre
<b>Carga horária:</b> 126 h/a
Normas estágio. Observação. Realidade. Análise escolar. Organização e elaboração da proposta de estágio (produção, seleção e uso do material). Metodologias, orientação e supervisão. Extensão.

<b>Dados por Disciplina</b>
<b>Nome da disciplina:</b> História de Santa Catarina II
<b>Período:</b> 6º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
Fundamentos teóricos da história regional e local. A formação da região sul de Santa Catarina. Imigração, carvão e a região carbonífera. O vale do Araranguá. Historiografia do sul catarinense.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Filosofia
<b>Período:</b> 6º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
Principais problemas filosóficos na história da filosofia: ser, conhecer e agir. Relação entre filosofia e educação.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História da Arte
<b>Período:</b> 6º Semestre
<b>Carga horária:</b> 36 h/a
A arte como documento para pensar a história. A arte pré-histórica na América pré-colombiana, dimensões da vida pública e privada: Grécia e Roma. Valores artísticos entre os cristãos. O mundo moderno (renascimento, barroco e romântico). Modernidade e pós-modernidade. Arte brasileira.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História do Brasil I
<b>Período:</b> 6º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
Índios: contatos entre a cultura americana e europeia. Mercantilismo e grandes navegações. Economia, sociedade, política e cultura no período colonial. Cotidiano e mulheres no Brasil colonial.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História da América I
<b>Período:</b> 6º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
Culturas pré-colombianas. Sistemas coloniais na América Portuguesa – América Espanhola e Anglo-francesa. Crise do sistema colonial. Processo de independência.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Estágio IV
<b>Período:</b> 7º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
Normas estágio. Observação. Realidade. Análise escolar. Organização e elaboração da proposta de estágio (produção, seleção e uso do material). Metodologias, orientação e supervisão. Socialização de estágio.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História Contemporânea I
<b>Período:</b> 7º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
O mundo industrial, cidades e modernidade. A formação dos Estados-nação no século XIX: conflitos, neocolonialismo e a primeira guerra mundial.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História do Brasil II
<b>Período:</b> 7º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
Independência – antecedentes e contextos. Economia, sociedade, política e cultura no Brasil imperial. Escravidão e trabalho livre. Cotidiano, família e crianças no Brasil imperial. Crise do sistema monárquico.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Historiografia
<b>Período:</b> 7º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
Historiografia dos séculos XIX e XX. Tendências da Historiografia contemporânea e brasileira.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História da América II
<b>Período:</b> 7º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
Revoluções latino-americanas – ditaduras, América latina no contexto guerra fria. América latina hoje – movimentos sociais. EUA potência após 1945.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História Contemporânea II
<b>Período:</b> 8º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
A emergência do nazi-fascismo e a 2ª grande guerra. A guerra fria. A nova ordem mundial na entrada do século XXI.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> História do Brasil III
<b>Período:</b> 8º Semestre
<b>Carga horária:</b> 72 h/a
República: antecedentes e contextos. Economia, política e cultura até 1930. Oligarquias e conflitos sociais. Movimento operário. Estado novo, modelos políticos e militarismo. Ideologia e cultura no Brasil contemporâneo. Movimentos sociais.

Dados por Disciplina
<b>Nome da disciplina:</b> Metodologia e Prática da Pesquisa Histórica - TCC
<b>Período:</b> 8º Semestre
<b>Carga horária:</b> 216 h/a
Pesquisa orientada. Seminários de orientação. Redação e defesa pública da monografia diante de banca de professores