


Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História
Where is teaching in the Theory of History courses taught in Brazil? Reflections on the teacher training of history's teachers

Erinaldo Cavalcanti ^a

E-mail: ericontadordehistorias@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9912-5713> 

^a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará,
Instituto de Ciências Humanas,
Faculdade de História, Marabá, PA, Brasil

RESUMO

Este artigo analisa as temáticas estudadas nas disciplinas de Teoria da História, ensinadas nos cursos de licenciatura em História das universidades federais do Brasil, para entender se o ensino de História se insere ou não entre as reflexões presentes nas disciplinas. Para tanto, utilizo as ementas de 49 componentes curriculares como opção metodológica para analisar o lugar ocupado pelo ensino de História como tema de interesse no debate promovido pelas disciplinas de Teoria da História e, dessa forma, entender quais temáticas são priorizadas e abordadas. As pesquisas sinalizam que as reflexões sobre Teoria da História nos cursos de licenciaturas têm ignorado o debate sobre o ensino de sua própria área.

PALAVRAS-CHAVE

Teoria da História. Ensino de História. Formação docente.

ABSTRACT

This article analyzes the themes studied in the courses of Theory of History, taught in History undergraduate courses at Federal Universities in Brazil, to understand whether History teaching is inserted or not among the reflections present in the courses. Therefore, I use the courses' overviews of 49 curricular components as a methodological option to analyze the place occupied by the teaching of History as a topic of interest in the debate promoted by the Theory of History courses and, in this way, to understand which themes are prioritized and addressed. Research indicates that reflections on Theory of History in undergraduate courses have ignored the debate about teaching in their own area.

KEYWORDS

Theory of History. History teaching. Teacher training.

Considerações iniciais

Este artigo é resultante das pesquisas desenvolvidas, desde 2016, através do projeto *Ensino de História, livro didático e formação docente: entre práticas e representações*. Neste texto, o foco de interesse volta-se aos componentes curriculares de Teoria da História e, de tal modo, procedi à catalogação das temáticas abordadas nessas disciplinas. Pesquisei 26 Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de licenciatura em História, oferecidos em universidades federais localizadas nas cinco regiões do Brasil, totalizando 49 disciplinas obrigatórias sobre Teoria da História.

O lugar de pouca expressividade ocupado pelo ensino fez parte do processo de construção da História como ciência. Jörn Rüsen chama a atenção para o afastamento criado entre a História e o seu ensino no processo de construção da ciência histórica. Para ele, “[...] durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo”. (RÜSEN, 2006, p. 8). Nesse sentido, o autor sentencia que

[...] antes que os historiadores viessem a olhar para seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa e antes que se considerassem ‘cientistas’, eles discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem (RÜSEN, 2006, p. 8).

Alguns autores têm contribuído com essa reflexão, convidando-nos a repensar certas práticas durante a formação inicial dos professores de História. Manoel Luiz Salgado Guimarães (2009), de forma contundente, chamou a atenção para a necessidade de se repensar as relações entre ensino, teoria e historiografia. Ao articular a reflexão com o conceito de consciência histórica - no diálogo com Jörn Rüsen -, ele destacou ser necessário não reduzir o conhecimento da ciência histórica a uma simples aquisição de conteúdos e, de forma categórica, sentenciou:

[...] repensar a história e seu ensino, nesses termos, pode nos ajudar a refazer nossa humanidade esgarçada, tornando o passado não o lugar seguro para as respostas que nos angustiam, mas a fonte [...] para nossa ação no mundo. E, com isso, talvez contribuir para que assumamos nossas responsabilidades, não para com o futuro, que é segredo, mas com o presente, que é a vida que temos a partilhar com outros homens, para sermos, como eles, humanos (GUIMARÃES, 2009, p. 50).

As provocações colocadas por Manoel Guimarães foram retomadas por Maria da Glória de Oliveira (2013), ao refletir sobre a intercessão entre historiografia, memória e ensino de História. A autora centrou seus esforços na análise acerca de algumas questões/problemas que atravessaram o percurso analítico desse autor, sobretudo no que diz respeito às relações entre a história escrita e a história ensinada.

As reflexões sobre o ensino de História têm ganhado densidade e se consolidado como um campo de produção de saber que responde a variadas demandas do tempo, acionando diferentes saberes epistemológicos, como defende Carmen Teresa Gabriel (2019). O ensino de História tem-se configurado como um campo de disputas; um lugar de fronteiras nas perspectivas promovidas por Ana Maria Monteiro (2011).¹

Diferentes autores têm sinalizado o fato de que, durante muito tempo, as questões que envolvem o debate sobre ensino de História, no Brasil, não despertaram o interesse dentro das faculdades e/ou dos departamentos espalhados pelas principais universidades do Brasil. Marieta de Moraes e Renato Franco (2008), destacam como o ensino de História, durante muitos anos, permaneceu distante dos temas debatidos e dos interesses políticos das faculdades e/ou institutos de História. Mesmo diante de inúmeros debates e avanços, esses autores afirmam que:

Na enorme maioria dos cursos de licenciatura em história persiste a valorização do pesquisador em detrimento do professor e a separação entre a academia e ensino. Nas Universidades de maior prestígio, espaço em que deveríamos encontrar professores qualificados para exercer o magistério, frequentemente nos deparamos com a resistência dos docentes às discussões sobre o ensino da disciplina (MORAES; FRANCO, 2008, p. 89).

A despeito das mudanças ocorridas, o lugar que o ensino de História ocupa durante a formação inicial tem contribuído para a construção de PPPs com reduzido espaço para outros saberes além dos historiográficos. Nesse sentido, Itamar Freitas (2014) ressalta que

[...] em vários estados do Brasil, percebemos que a ignorância, ou a presunção de domínio sobre a literatura que trata de ensino de História,

¹ Posteriormente, a autora ampliou o debate em trabalho publicado em coautoria com Fernando Penna (2011).

tem resultado em desenhos curriculares que enfatizam a aquisição de técnicas, instrumentos ou — como contemporaneamente se costuma dizer, linguagens (FREITAS, 2014, p. 6).

Nesse sentido, a problematização é refletir sobre os saberes que são priorizados nos percursos formativos dos professores de História, em especial daqueles presentes nas disciplinas de Teoria da História. Não podemos esquecer que estamos analisando as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História; cursos em que são formados centenas de professores que têm a docência como área de atuação e o ensino como atividade laboral. Portanto, como coluna edificante dessa área de conhecimento (que se destina a formar professores de História), é, no mínimo, preocupante quando a teoria dessa área exclui, quase que absolutamente, o debate sobre o ensino da História.

Procedimentos metodológicos

A escolha das 26 instituições selecionadas ocorreu por um motivo fortuito: a disponibilização do PPP — também chamado de matriz curricular — no *site* das respectivas faculdades ou departamentos. Dada a impossibilidade de abarcar todas as instituições federais que oferecem cursos de licenciatura em História, selecionei aquelas que levam em seus nomes as siglas dos respectivos estados — e do distrito federal — onde estão localizadas e que, via de regras, são as mais antigas.

Para proceder à pesquisa, identifiquei todas as disciplinas obrigatórias sobre Teoria da História, registrando sua carga horária e o período (ou semestre) em que são oferecidas. Algumas das instituições não disponibilizam o documento do PPP em PDF, mas apenas o fluxograma das disciplinas e as respectivas ementas. Por essa razão, não identifiquei em qual período é ofertada a disciplina na Universidade Federal de Rondônia (Unir).

Após identificar todos os componentes, os resultados mostram que a temática de teoria é alocada, principalmente, em três disciplinas: “Introdução à História” ou “Introdução aos estudos históricos”; “Teoria da História”; e “Teoria e Metodologia da História”. Na etapa seguinte, isolei os dois últimos componentes para analisar suas ementas. Após identificar quantas e quais disciplinas são oferecidas sobre teoria da História, copieei para um documento em *Word* o texto de suas ementas. Nesse documento, registrei em um quadro a sigla da instituição, o ano de aprovação do PPP, o enunciado da ementa, a carga horária, o período em que é ofertada no curso e

suas referências bibliográficas básicas. Realizei esse procedimento para cada uma das regiões geográficas.

Em uma etapa posterior, selecionei todas as referências básicas em outro documento, compondo uma lista para cada região. Em seguida, coloquei em ordem alfabética e passei a catalogar os nomes dos(as) autores(as) e das obras, construindo um quadro com essas informações. Após as cinco listas estarem prontas, copiei todas as referências em um documento único e repeti o procedimento. Dessa forma, elaborei a relação dos autores e das obras mais indicados no quadro geral, computando todas as instituições pesquisadas.

Problematizando os documentos

Antes de centrar a reflexão nos enunciados das disciplinas aqui analisadas, é oportuno destacar algumas singularidades acerca dos PPPs. Esses documentos são, aqui, apreendidos como vestígios das relações de poder tecidas nos departamentos e/ou nas faculdades. Inspirado em Ginzburg (2001), compreendo os PPPs como indícios das disputas que envolvem docentes, faculdades, instituições e, inclusive, o Ministério da Educação, por meio de leis, pareceres e normas sobre os cursos de formação docente. Portanto, os PPPs não são operacionalizados como sinônimos de verdade. Tampouco espelham uma realidade. Não são reflexo de uma suposta realidade que se encontra presente nas faculdades e/ou nos departamentos. Eles são traços constituintes das práticas que concorrem para criar os percursos formativos dos professores de História. São registros fragmentários que representam parte das disputas que envolvem as condições que permitem, nesse tipo de documento, inserir algumas informações, ao passo que proíbem outras.

Essa leitura permite que não seja atribuída uma crítica aos PPPs, como se neles residisse uma lacuna. Nesse sentido, não mobilizo uma interpretação cujo fundamento seria sinalizar uma falha que precisa ser preenchida. Ou seja, como se tais documentos estivessem vazios ou demonstrassem uma ausência (como se fosse possível encontrar um documento completo). Dito de outra forma, também não apreendo os PPPs de forma essencialista. Não. Eles são o que são. Dão a ver e permitem ler uma parte da configuração acerca dos instrumentos documentais que representam um conjunto de práticas sobre o processo de formação inicial dos professores de História. Eles sinalizam o que foi selecionado — dentre as possibilidades existentes — para configurar os percursos formativos desses profissionais.

Gostaria de ressaltar, portanto, que não compreendo que exista qualquer elemento que condicione uma relação mecânica entre o que se encontra escrito e prescrito nos PPP dos cursos e sua aplicabilidade. Entre o que está prescrito e o que é experienciado, existe um universo de tensões, negociações e arranjos que promovem outras configurações para as disciplinas. Há muitas práticas desenvolvidas que não se encontram descritas nos documentos. Há muitos sujeitos atuando nesse palco e a encenação não segue a determinação irrestrita do roteiro oficial prescrito.

Não podemos esquecer outra variável importante nessas relações. A execução das disciplinas, nos cursos de licenciatura, também obedece ao conjunto de práticas ligadas à elaboração dos “Planos de Cursos”, construídos pelos docentes responsáveis. Nesse sentido, cada docente responsável pela oferta da disciplina possui autonomia para alterar e redefinir o plano de trabalho. De tal forma, há uma dinamicidade viva e constante que atualiza as atividades indicadas, os objetivos propostos e as referências sugeridas. Portanto, as matrizes curriculares precisam ser pensadas como vestígios, como indícios de um universo tenso, denso e complexo de questões em permanentes disputas e metamorfoses.

Essa especificidade não implica, todavia, diminuir a importância dos PPPs. Da mesma forma que não significa diminuir a relevância dos enunciados presentes nas ementas curriculares. Não. Os PPPs demonstram e dão a ver uma interpretação acerca do entendimento da História como ciência, como lugar de formação docente. Permitem compreender como os docentes que atuaram na construção de cada um desses projetos entendiam — e entendem — o que deve ser importante para os profissionais que se formam professores de História.

Como qualquer outro documento, os PPPs e suas ementas necessitam ser criteriosa e cuidadosamente analisados. Esses documentos oferecem uma dada representação sobre os cursos e departamentos de História nas universidades do Brasil. Tais matrizes apresentam uma série de discursos e práticas que ajudam a conformar um conjunto de elementos que constituem o “fazer História” como ciência em nossas universidades.

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

“correntes historiográficas”, “narrativa”, “documento”, “fato/acontecimento”, “tempo” (para citar apenas algumas). Portanto, os PPPs expressam, também, a distribuição dos conteúdos oferecidos em cada período da formação inicial do professor de História. Por conseguinte, quando oferecem as disciplinas obrigatórias, com suas respectivas cargas horárias, objetivos e referências de leituras, também apresentam quais temáticas são apontadas para os estudos em cada momento, qual o tempo destinado às reflexões de cada tema e o que compreendem como necessário em termos de leituras para a compreensão de seus objetivos de estudo.

Nesse sentido, os silêncios sobre certas temáticas podem ser compreendidos como vestígios das disputas e relações de poder dentro dessa ciência que permite certos fazeres e proíbe outros, como bem lembrou Michel de Certeau (2007). Os silêncios são muitos. Mas, centremo-nos apenas naqueles acerca do ensino de História como objeto de (des)interesse de parte da ciência histórica. Como bem analisou Rüsen (2011), o processo pelo qual a História se fez ciência diminuiu a importância atribuída ao ensino.

As questões alçadas ao lugar de relevância foram aquelas ligadas aos procedimentos técnico e metodológico. Será por isso que os objetivos de análise, indicados nas ementas de Teoria da História, continuam a destinar especial atenção às questões ligadas à metodologia? Uma parte das disciplinas, inclusive, recebe esse nome: Teoria e Metodologia da História. Por certo que essas reflexões não têm a intenção de apontar que tal plano de curso ou PPP está certo ou errado em priorizar essa ou aquela temática em suas disciplinas de teoria. O intento é problematizar o arranjo curricular, de forma específica, no que tange às discussões envolvendo o lugar do ensino de História das disciplinas de Teoria da História.

Pela análise dos documentos, se percebe que os PPPs dos cursos discutem as teorias da História em diferentes componentes curriculares. Como mostrado, três disciplinas concentram as discussões sobre teoria, de acordo com os resultados da pesquisa (“Introdução à História” ou “Introdução aos estudos históricos”, “Teoria da História” e “Teoria e Metodologia da História”). Dada a amplitude do material, a análise se concentra nos últimos blocos de componentes curriculares. Dessa forma, as discussões sobre teoria que se encontram nas disciplinas “Introdução” não foram contempladas.

Todavia, há exceções devido aos diferentes desenhos curriculares dos PPPs analisados. Na matriz curricular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), por exemplo, a única disciplina que conteve o identificador “teoria” foi “Introdução aos estudos da História”. Por esse motivo, esse componente curricular foi computado. O Quadro 1 mostra o panorama catalogado com as disciplinas identificadas com a temática “Teoria” e as

respectivas instituições na região Nordeste, que é análoga às demais, como veremos, no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Relação das Instituições da Região Nordeste

Instituição	Componente Curricular	Período	Carga horária (horas)
UFC, 2010	Teoria e Metodologia da História I	2º	64
	Teoria e Metodologia da História II	3º	64
UFAL, 2011	Teoria da História	4º	60
UFPI, 2011	Teoria e Metodologia da História I	1º	60
	Teoria e Metodologia da História II	2º	60
UFPB, 2011	Teoria da História I	2º	60
	Teoria da História II	3º	60
UFPE, 2013	Teoria da História	3º	60
UFMA, 2014	Teoria da História: Fundamentos e Conceitos	1º	60
	Teoria da História: Historiografia e escolas históricas	2º	60
	Teoria da história: verdade, narrativa e desafios do pós-modernismo	3º	60
UFBA, 2016	Introdução ao estudo da História	1º	68
UFS, 2016	Teorias da História I	4º	60
	Teorias da História II	4º	60
UFRN, 2018	Teoria da História	4º	60

Fonte: elaboração do autor.

Pelo panorama exposto na região Nordeste, percebemos que não há consenso sobre quase nada acerca da Teoria da História ensinada nas licenciaturas pesquisadas. Como mostrarei nos quadros das outras regiões, essas características permanecem sem grandes alterações na configuração dos PPPs. Pelos dados registrados, é possível perceber que há diferentes interpretações sobre em qual momento do percurso formativo dos professores de História as discussões sobre Teoria da História devem ser trabalhadas. Conforme mostrado, há PPPs em que essas reflexões se iniciam logo no primeiro semestre, como é o caso do curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí (UFPI), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sobre essa dimensão, a maioria das instituições pesquisada nessa região entende que o momento mais adequado para se oferecer as disciplinas de teoria é entre o terceiro e quarto período.

Outro registro interessante diz respeito à quantidade de componentes curriculares que são oferecidos nas instituições. Sobre essa dimensão, vale ressaltar a singularidade do PPP da Universidade Federal do Pará (UFPA), localizada na região Norte. Essa matriz curricular se diferencia das demais, pois não segue o “modelo clássico” de disciplinas, como História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea; História do Brasil I, II e III; Teoria e Metodologia da História. Nesse PPP, os títulos e as temáticas não seguem esse “padrão”. Vejamos os dados no Quadro 2 sobre a região Norte.

Quadro 2 – Relação das instituições da Região Norte

Instituição	Componente Curricular	Período	Carga horária (horas)
UFAM, 2006	Teoria da História	1º	60
UNIFAP, 2017	Teoria da História I	2º	60
	Teoria da História II	3º	60
UFPA, 2011	Teoria da História do Brasil	2º	68
	Matrizes do Pensamento Historiográfico do Século XIX	3º	68
	Matrizes do Pensamento Historiográfico do Século XX	4º	68
UFT, 2011	Teoria da História	4º	60
	Métodos da História	5º	60
UFRR, 2012	Metodologia da História	2º	60
UFAC, 2013	Teoria da História I	1º	60
	Teoria da História II	2º	60
	Teoria da História III	4º	60
UNIR, 2013	Teorias da História	s/p	60

Fonte: elaborado do autor.

Entre os PPPs das instituições da região Norte, percebemos que também não há consenso sobre a quantidade de disciplina necessária para as reflexões sobre teoria da História. Na região Nordeste (Quadro 1) percebemos que, em alguns PPPs, a instituição entende que são necessárias três disciplinas para atingir esse objetivo, como é o caso da licenciatura da UFMA. Para os professores responsáveis pelos PPPs da Universidade Federal do Ceará (UFC), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade Federal de Sergipe (UFS) são necessárias duas disciplinas; ao passo que os responsáveis pelas matrizes curriculares da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) entendem ser necessário apenas um componente curricular.

Na região Norte, essa situação é praticamente a mesma. Como se percebe no Quadro 2, os PPPs ofertam um número mínimo de uma e um máximo de três. Assim, temos a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Unir, as quais oferecem uma disciplina; enquanto nos cursos da Universidade Federal do Amapá (Unifap) e da Universidade Federal do Tocantins (UFT) são oferecidas duas. Na Universidade Federal do Pará (UFPA) e na Universidade Federal do Acre (UFAC), localizamos ao menos três componentes, em cada um dos cursos, que se propõem ao debate sobre teoria da História.

Pela variável da quantidade de disciplina, é possível afirmar que, em alguns cursos, há o dobro e até o triplo de tempo disponível para as reflexões sobre os estudos da Teoria da História. Todavia, em alguns PPPs, os componentes curriculares têm carga horária diferente. Vejamos, no Quadro 3, como essa variável é registada nos cursos das instituições localizadas na região Centro Oeste.

Quadro 3 – Relação das instituições da região Centro Oeste

Instituição	Componente curricular	Período	Carga horária (horas)
UFG, 2019	Teoria e Metodologias da História I	1º	64
	Teoria e Metodologias da História II	3º	64
	Teoria e Metodologias da História III	4º	64
UFMS, 2015	Teoria e Metodologias da História I	1º	68
	Teoria e Metodologias da História II	3º	68
	Teoria e Metodologias da História III	4º	68
UNB, 2010	Teoria da História	5º	60
UFMT, 2009	Teoria e Metodologia da História I	5º	72
	Teoria e Metodologia da História II	6º	72

Fonte: elaboração do autor.

Conforme mostram os dados, os PPPs dessa região definem um mínimo de 60 horas (Universidade de Brasília [UnB]) e um máximo de 72 horas (Universidade Federal de Mato Grosso [UFMT]) para as disciplinas de Teoria da História. O curso da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), por sua vez, destina 68 horas para seus três componentes curriculares denominados “Teoria e Metodologia da História”. No que tange ao momento durante o curso em que essas disciplinas são ofertadas, também percebemos que não há consenso. De forma análoga aos cursos de licenciatura em História das demais regiões, no Centro Oeste, há PPPs que iniciam as discussões sobre Teoria da História logo no primeiro semestre (Universidade Federal de Goiás [UFG] e UFMS); ao

passo que em outros, como na UnB e na UFMT, só iniciam as discussões a partir do quinto período do curso.

Essa mesma configuração se repete nos PPPs da região Sudeste que foram, aqui, analisados. A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com PPP aprovado em 2019, oferece duas disciplinas, no quinto e no sexto períodos, com 60 horas. Essa carga horária é igual à das demais instituições da região. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja matriz do curso (2009) está disponível no *site* da faculdade, oferta uma disciplina no terceiro período. A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) disponibiliza três disciplinas distribuídas no primeiro, segundo e quarto semestres. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) não fez parte da análise, porque o novo PPP não estava disponível na página do instituto no momento da pesquisa.² Uma configuração análoga é possível identificar na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujos PPPs têm data de aprovação de 2007, 2017 e 2018, respectivamente. A diferença consiste no número de disciplinas em cada uma dessas instituições: quatro na UFPR; duas na UFSC; e uma na UFRGS.

O que esse amplo panorama pode nos indicar? Primeiramente, que não há um entendimento sobre qual o número de disciplinas necessário — ou entendido como adequado —, para os estudos de Teoria da História durante a formação inicial dos professores de História. Há PPPs que dispõem de 240 horas de estudos; ao passo que outros, apenas 60 horas. Por certo que a reflexão não é sobre a questão matemática da quantidade de horas e/ou de disciplinas, mas sobre as implicações que essas escolhas indicam no percurso da formação inicial do professor.

É importante ressaltar que os desenhos curriculares, em termos de quais e quantas disciplinas são oferecidas, é resultante, em larga medida, das relações construídas nos departamentos e/ou nas faculdades. Em outras palavras, são os arranjos tecidos nas relações internas das faculdades que determinam quais temáticas são priorizadas, selecionadas e alçadas ao lugar de “disciplinas obrigatórias”. Os PPPs não são construções alienígenas. Eles têm as digitais dos docentes que atuam como professores formadores.

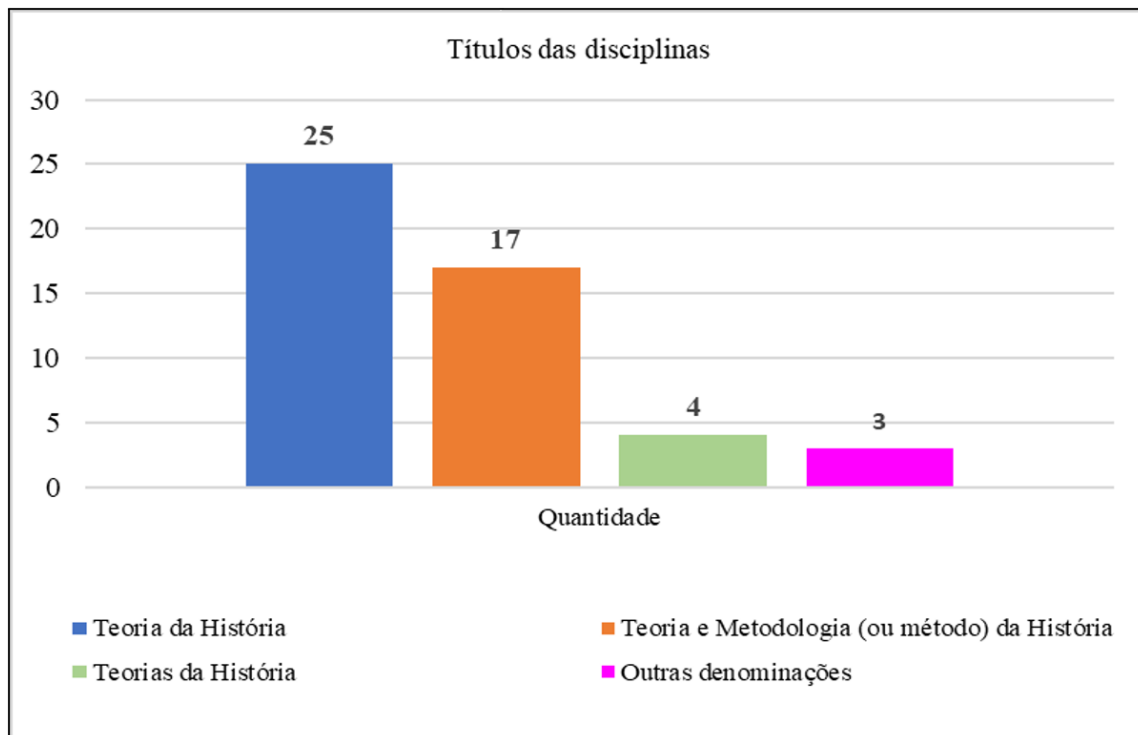
² À professora Marieta de Moraes Ferreira — que me enviou, por *e-mail*, o novo PPP —, deixo expresso meu agradecimento. No entanto, no documento não constam as ementas e, na página do instituto, só estavam disponíveis as ementas do PPP antigo.

Afinal, o que se ensina em Teoria da História nas licenciaturas no Brasil?

A pergunta o que se ensina em Teoria da História nas licenciaturas no Brasil?, com certa dosagem de provocação, não deseja colocar em discussão qual a teoria da história “ideal” para o processo de formação inicial do professor. Tampouco defende qualquer ideia de modelo curricular sobre quantas disciplinas são necessárias. Da mesma forma que não pretende ventilar qualquer proposição sobre a Teoria da História ser mais ou menos importante durante a formação inicial do professor da educação básica.

A pergunta contida no subtítulo indica um percurso metodológico construído neste texto, ou seja, refletir sobre quais temas são indicados para o estudo, nas referidas disciplinas, é, em realidade, uma estratégia para mapear as temáticas indicadas nas disciplinas e, a partir daí, perceber o lugar ocupado pelo ensino de História e refletir sobre ele. Em outras palavras, a proposta é tão somente observar as disciplinas de teoria, seus objetivos e o lugar ocupado pelo ensino de História nesses componentes curriculares como opção de ampliar a reflexão sobre a formação docente inicial do professor.

Há uma verdadeira constelação de proposições, temas e objetivos de estudos presentes nas disciplinas de Teoria da História. Talvez um ponto de consenso, para uma parcela das disciplinas, seja o debate acerca da metodologia. Independentemente do que se entenda e se defenda por metodologia, essa parece ser uma das questões presentes em diferentes componentes curriculares. É possível perceber essa “proposição”, por exemplo, a partir dos nomes pelos quais são batizadas as disciplinas, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Relação dos títulos das disciplinas

Fonte: elaborado pelo autor.

Para a composição do gráfico, usei como critério a identificação dos conceitos “método” e/ou “metodologia” nos títulos das disciplinas pesquisadas. Sabemos que toda nomeação é, também, interpretação. Por conseguinte, os títulos das disciplinas não são ingênuos ou desprovidos de sentidos; eles são vestígios de uma leitura interpretativa. Além dos nomes, quais temáticas essas disciplinas elencam para estudo? Uma análise detalhada nos enunciados das ementas permite perceber um grande mosaico de questões de norte a sul do País, no que tange aos interesses de estudo das disciplinas de Teoria da História. Apenas a partir dos textos das ementas, seria difícil identificar um “perfil” ou uma perspectiva teórica de forma bem definida. Via de regra, os textos desse tipo de documento são sucintos, precisos e, às vezes, construídos por uma sucessão de palavras-conceitos, representando as questões centrais a serem estudadas nas disciplinas.

Todavia, é possível identificar algumas questões centrais que aparecem como temáticas principais a serem ensinadas nas disciplinas de teoria. De acordo com as ementas das 49 disciplinas, o principal tema a ser ensinado nos componentes de Teoria da História está relacionado com as reflexões que envolvem a historiografia. Nos enunciados das ementas, expressões como “correntes historiográficas”, “historiografia do século XIX” (ou do século XX) ou “historiografia” ligada à produção de algum país, como a França, aparecem 42 vezes.

A partir dos textos das ementas, podemos dizer que esse é o tema (ou a questão) discutido em todas as instituições pesquisadas nas cinco regiões. Sabemos que, em virtude do “tipo” de texto das ementas, não há como precisar o que exatamente se aborda em cada uma dessas questões indicadas. Os enunciados apontam as questões que devem ser estudadas. Podemos, no entanto, identificar quais temáticas são apontadas como questões a serem ensinadas nas respectivas disciplinas. Por conseguinte, é possível refletir o que tem sido priorizado nesse campo de estudo para a formação inicial do professor.

Além das questões ligadas à historiografia, como apontado, outra temática recorrente está ligada aos estudos sobre metodologia. Expressões como “metodologia”, “procedimentos metodológicos” e “método” — ou outros sinônimos, como “técnica de pesquisa” —, aparecem 27 vezes nas ementas analisadas. Por meio dessa análise inicial, é possível afirmar que as duas principais questões que são indicadas nas disciplinas de Teoria da História, durante a formação inicial do professor, estão relacionadas aos estudos sobre a historiografia e à metodologia.

Essas duas questões (“historiográficas” e “metodológicas”) aparecem, ao menos, em uma das instituições das cinco regiões. A Unifap oferece duas disciplinas obrigatórias de teoria; uma delas se propõe a:

Análise e formação conceitual ou teórica de várias correntes historiográficas contemporâneas. Estudo das múltiplas historiografias e de seus referenciais teórico-metodológicos, como modelos explicativos da História em sua dupla dimensão de saber e realidade empírica (UNIFAP, PPP História, 2017, p. 22).

A outra disciplina de teoria foca o estudo em questões ligadas à História, como ciência, e às concepções de tempo e de objetos (UNIFAP, 2017). De forma análoga, a licenciatura oferecida na UFPI também dispõe de duas disciplinas obrigatórias na área da teoria. De acordo com a ementa da disciplina “Teoria e Metodologia da História”, esse componente se propõe a analisar “[...] principais correntes teórico-metodológicas em história: abordagens positivistas, marxistas e da Escola dos Annales. Transformações recentes da História: a construção dos objetos e a volta dos sujeitos”. (UFPI, PPP História, 2011, p. 40).

Questões de estudo semelhantes são indicadas na ementa da Universidade de Brasília (UnB). Essa instituição oferece apenas uma disciplina obrigatória sobre teoria.

De acordo com sua ementa, o foco se direciona para as temáticas que envolvem as seguintes reflexões:

A história do conceito de história. Fundamentos epistêmicos e pragmáticos do conhecimento histórico. Causalidade e explicação históricas. A linguagem historiográfica e o problema da representação. Objetividade e partidarismo na prática historiográfica. Correntes da historiografia contemporânea e os seus pressupostos teóricos. Culturas históricas e formas não acadêmicas de historiografia (UnB, PPP História, 2010, p. 111).

Como podemos perceber, há um conjunto amplo de questões indicado como tema de estudo nas ementas. Pelos limites do presente artigo, não há como aprofundar uma série de questões que as ementas permitem analisar. Esses documentos mostram a pluralidade de questões e a diversidade de temáticas que se encontram indicadas como temas/objetos de estudos na área de teoria de História, por meio das disciplinas obrigatórias oferecidas nas universidades pesquisadas.

Entre as instituições da região Sudeste, também localizamos temáticas semelhantes. A UFES oferece três disciplinas obrigatórias: “Teoria e Metodologia da História I, II e III” (todas fazem referência às questões ligadas à metodologia e/ou aos métodos de pesquisa); “Técnicas de estudo em História e rudimentos de pesquisa” e “Técnicas de pesquisa” (exemplos: análise do discurso, história oral e procedimentos estatísticos) (UFES, PPP História, 2009). São temáticas indicadas, respectivamente, nas disciplinas I, II e III.

A UFPR também insere, entre suas disciplinas, questões ligadas às abordagens historiográficas. Como sinalizado anteriormente, a licenciatura em História, nessa instituição, consta com quatro disciplinas sobre teoria da História. De acordo com sua ementa, a disciplina “Teoria da História IV” se propõe a refletir sobre:

Estudos das correntes historiográficas com ênfase nas tendências recentes: nova história cultural, nova história política, história e gênero, história da vida privada, micro-história, partir da historiografia e documentação material e textual (UFPR, PPP História, 2017, p. 106).³

³ O ementário do PPP da UFPR não constava no *site* do departamento no momento da pesquisa. Eu o recebi por *e-mail* enviado pela amiga e professora Ana Claudia Urban, do referido departamento, a quem agradeço.

Como podemos perceber, é a diversidade de questões que caracteriza, antes de tudo, as disciplinas de teoria da História. Mesmo existindo temas comuns, percebe-se que cada uma das matrizes curriculares, por meio dos docentes responsáveis pela construção do PPP, define o conjunto de objetos a serem ensinados nas respectivas disciplinas.

Há uma constelação de temáticas registradas nas ementas analisadas. No levantamento realizado para este artigo, identificamos a recorrência de expressões como “narrativa”, “tempo” e “*Annales*”, para citar apenas três, entre as questões/problemas que também fazem parte do universo de estudos contemplado pelas disciplinas de teoria da História. Como mencionado, optei em mostrar um panorama geral das principais questões indicadas nas disciplinas para, em seguida, refletir o lugar ocupado pelo ensino de História.

Dentro desse caleidoscópico de abordagens, temáticas e objetos de estudos, como fica o ensino de História no amplo leque de debates indicado pelas ementas? Para construir elementos analíticos para identificar e refletir sobre o lugar ocupado pelo ensino de História, após copiar o texto de todas as ementas em documento de *Word*, procedi pela busca de identificação de palavras por meio de termo localizador “ensino”. Os resultados não são animadores.

A contar pelos enunciados das ementas das disciplinas, definitivamente, o ensino de História não é uma questão a ser debatida na área da Teoria da História. De acordo com os documentos disponíveis nos *sites* dos institutos e/ou das faculdades, refletir sobre o ensino da própria área não compete à Teoria da História. Das 49 disciplinas analisadas (nas 26 instituições pesquisadas), apenas seis mencionam o ensino como um tema a ser debatido também no âmbito da teoria. Ou seja, em termos percentuais, 87,7% dos componentes curriculares oferecidos nas instituições entendem que não é do interesse da teoria refletir questões ligadas ao ensino.

A partir dos PPPs analisados, observa-se que apenas a UFS, a UFMT, a UFES e a Unifesp inserem o ensino de História entre as questões/problemas a serem enfrentados nos estudos no âmbito da Teoria da História. De acordo com a ementa da disciplina Teoria da História I, da UFS, esse componente curricular se propõe a realizar:

Estudo crítico das filosofias da história e das principais perspectivas teóricas e metodológicas da história no século XIX, abordando os historicismos, o materialismo histórico e o positivismo. A disciplina deverá propiciar

elementos para que os alunos produzam conhecimentos e sejam capazes de articular seus próprios discursos, tanto quanto a pesquisa, como no que se refere ao ensino (UFS, PPP História, 2016).⁴

Essa instituição oferece duas disciplinas obrigatórias: “Teoria da História I” e “Teoria da História II”, com 60 horas, no quarto período, segundo o fluxograma do curso disponível na página do instituto. A outra disciplina também menciona o ensino de História como uma das temáticas a serem estudadas. De acordo com a ementa, o componente deve oferecer:

[...] apresentação crítica de algumas teorias da história do século XX. A disciplina deverá propiciar elementos para que os alunos produzam conhecimentos e sejam capazes de articular seus próprios discursos, tanto quanto a pesquisa, como no que se refere ao ensino (UFS, PPP História, 2016).

A UFMT também se insere nessa perspectiva que considera importante a inserção do ensino como tema a ser estudado no âmbito das discussões sobre Teoria. Semelhante à UFS, também dispõe de duas disciplinas obrigatórias sobre teoria, com 72 horas para cada uma delas. Segundo o texto da ementa, a disciplina analisa

[...] o conceito de ciência nas diversas áreas do saber e a constituição da História enquanto disciplina científica, suas tendências e debates teóricos e metodológicos. Aborda as diversas correntes historiográficas, com ênfase no positivismo, o marxismo e a “Escola dos Annales”. *Abordagens para o ensino* (UFMT, PPP História, 2009, p. 57, grifos nossos).

A “abordagem para o ensino” também se repete na redação da ementa da disciplina “Teoria e Metodologia da História II”. O texto menciona que o componente deve promover uma reflexão sobre as correntes historiográficas contemporâneas e a construção da narrativa histórica. Em seguida, relaciona as temáticas com questões ligadas ao ensino.

A UFES, por sua vez, na primeira disciplina das três ofertadas no percurso curricular, menciona o ensino como umas das questões a ser estudada. De acordo com a ementa, esse componente se propõe a analisar:

4 Não é possível identificar a página, pois a ementa encontra-se em uma aba específica no site da faculdade de História. Ao clicar nessa aba, temos acesso apenas ao PDF do texto da respectiva ementa.

As diferenças entre as noções de História na Sociedade e no *Ensino* com as concepções acadêmicas; Noções gerais sobre o conhecimento científico; A definição de História: o debate e seus fundamentos políticos; A “evolução” do conhecimento histórico; Aspectos básicos das escolas de pensamento: Escola Metódica, Historicismo, Marxismo e Annales; Técnicas de estudo em História e rudimentos de pesquisa (UFES, PPP História, 2009, p. 95, grifos nossos).

A última instituição que faz menção ao ensino é a Unifesp. Essa universidade também conta com o PPP mais recente. Com data de aprovação em 2019, o curso oferece duas disciplinas de 60 horas para as discussões sobre Teoria da História. De acordo com o texto da disciplina “Teoria da História II”:

A História na virada do século XIX para o século XX: da crise das certezas aos esforços de renovação. Transformações e inovações no campo historiográfico no século XX: o marxismo, os Annales, a micro-história. Os debates e embates interdisciplinares: a História frente a Sociologia, a Antropologia, a Literatura, a Linguística. A “pós-modernidade” e a “crise” atual da História. *O pensamento e os debates teóricos sobre a História hoje e suas relações com o ensino da disciplina e a formação docente* (UNIFESP, PPP História, 2019, p. 102, grifos nossos).

Como podemos perceber, há um amplo leque de questões que são mencionadas como temáticas de reflexão a serem estudadas. Em seguida, menciona como tema de reflexão os debates sobre a História na atualidade e suas relações com o ensino da disciplina e da formação docente. Portanto, não apenas coloca o ensino como uma reflexão a ser desenvolvida, mas insere a problemática no âmbito das discussões sobre a formação do professor de História. Não podemos esquecer que estamos analisando as matrizes curriculares dos cursos em que são formados os professores que irão exercer sua profissão na educação básica, que têm o ensino como o principal espaço de atuação. Como mostrou Claudia Ricci (2015), a maioria dos profissionais formados em História, no Brasil, tem a docência como lugar de atuação.

O que o professor de História precisa ler de teoria?

Como sabemos, geralmente, as ementas sugerem referências por meio de duas categorias: “bibliografia básica” e “bibliografia complementar”. É oportuno registrar que as matrizes ainda usam a terminologia “bibliografia” que, rigorosamente, relaciona-se

a livros, o que “invalidaria” as referências que não fossem no formato livro. Dito isso, passemos às reflexões sobre as sugestões de leituras que aparecem nas ementas.

Das 49 disciplinas, em seis não localizei suas referências, ficando 43 para as análises. Somadas todas as referências disponíveis, totalizam-se 285 obras entre livros, teses, artigos e capítulos de livros. Se dividirmos esses números, chegamos a uma média de 6 referências para cada disciplina. Mas, afinal, quem são os autores que aparecem como referências nos estudos de teoria nos cursos de licenciatura em História no Brasil?

Da mesma forma que os enunciados apresentam uma grande variedade de questões, as referências também são múltiplas. Diferentes obras e autores de distintas correntes teóricas são indicados para estudo. Devido à grande quantidade de autores/obras mencionados, selecionei e compilei em um quadro os cinco mais citados. Como estamos trabalhando com as cinco regiões, passei a catalogar as cinco indicações mais recorrentes nas cinco regiões. O Quadro 4 mostra os resultados dos dados catalogados e distribuídos por cada uma das cinco regiões.

Quadro 4 – Autores mais citados nas disciplinas de Teoria da História no Brasil

Ordem/Autores	Regiões					
	Norte	Nordeste	Centro Oeste	Sudeste	Sul	Total
Peter Burke	4	6	2	2	5	19
Jacques Le Goff	5	3	2	-	1	11
François Dosse	2	3	-	4	2	11
Carlo Ginzburg	1	3	2	1	3	10
Marc Bloch	2	3	2	1	1	9

Fonte: elaborado pelo autor.

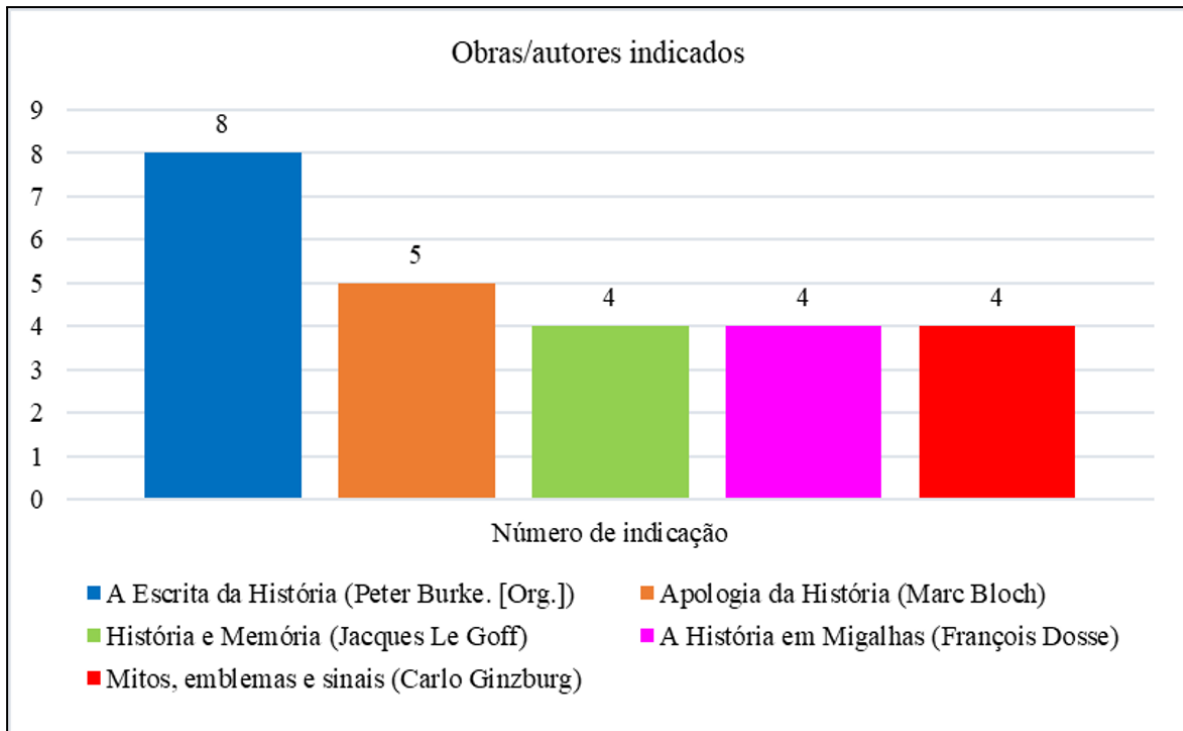
Inicialmente, é oportuno registrar que, dada a variedade de obras citadas entre artigos, capítulos de livros, teses e livros, a indicação do nome de um autor não significa automaticamente a indicação de um texto de sua autoria. Há obras com autoria compartilhada e organizada com um conjunto grande de capítulos. De tal modo, o registro de um autor pode, também, estar relacionado ao conjunto da obra e não necessariamente a uma reflexão escrita por ele. Essa situação é exemplar para o caso do autor mais indicado nas cinco regiões. São citadas obras de autoria individual e compartilhada, além de obras organizadas, como o livro “A escrita da história: novas perspectivas”, publicado pela editora da Unesp. Em termos de obra, essa é a mais indicada nas ementas dos PPPs analisados.

A partir dos autores mencionados, podemos não apenas tecer algumas reflexões sobre quais leituras são indicadas como “básicas” nos estudos ligados à teoria, mas também perceber a predominância absoluta de referências europeias. Os cinco autores/obras mais indicados são representantes do continente europeu. Entre eles, temos três de nacionalidade francesa, um italiano e um britânico.

Essas referências podem sinalizar importantes indicativos da predominância do modelo europeu no conjunto de reflexão sobre os fundamentos teórico-metodológicos que conformam uma dada configuração para a ciência histórica. Outra questão que também salta aos olhos diz respeito à predominância absoluta de autores e da ausência de autoras entre as indicações. Essa situação também foi identificada pela professora Mara Cristina Rodrigues (2019), da UFRGS, em uma pesquisa realizada a partir de suas experiências com a disciplina de Teoria da História.

Também percebemos como as indicações apontadas estão distribuídas nas licenciaturas pelas regiões onde se localizam os referidos cursos. O britânico Peter Burke recebe o maior número de indicações em, praticamente, todas as regiões. É citado seis vezes nas licenciaturas do Nordeste, cinco vezes nos cursos das instituições do Sul e quatro nos PPPs do Norte. Essa distribuição também permite perceber que esses autores são indicados em alguns cursos; e em outros, não. Enquanto Jacques Le Goff recebe cinco indicações nos cursos do Norte, não é mencionado nem uma vez nos cursos da região Sudeste. Situação similar à do francês François Dosse, que só não recebe indicação nos cursos da região do Centro Oeste. Também é possível perceber que a metade dos autores apresentados no quadro são indicados nas cinco regiões: Peter Burke, Carlo Ginzburg e Marc Bloch. Essa distribuição permite perceber certa “sincronia” entre os autores mais citados e os cursos das regiões no Brasil.

Em relação às referências básicas indicadas, também notamos uma diversidade de títulos. O Gráfico 2 mostra as obras mais indicadas e seus respectivos autores.

Gráfico 2 – Relação das obras/autores indicados

Fonte: elaborado pelo autor.

Além da obra apontada no Gráfico 2, o livro “A Escola dos Annales, 1929 –1989”, de Peter Burke, apareceu em sete indicações. De Jacques Le Goff, a obra organizada com Pierre Nora, “História: novos problemas, novas abordagens, novos objetos”, aparece em dois PPPs. François Dosse, por sua vez, tem diversas obras citadas, entre elas “A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido” (3) e “A História” (2). Entre as obras do italiano Carlo Ginzburg, há indicação de “O Fio e os Rastros: verdadeiro, falso, fictício” (2), “Relações de Força: História, retórica, prova” (2), “O queijo e os vermes” (1) e “A micro-história e outros ensaios” (1).

Quando ampliamos a lupa, para abarcar outros autores, além dos cinco mencionados, os resultados não mostram muitas diferenças. Na sequência, três franceses aparecem na ordem pelo número de indicações. Roger Chartier, Michel de Certeau e Fernand Braudel. Desses três, o primeiro é mencionado oito vezes e encontra-se indicado em todas as regiões. Ao passo que Certeau e Braudel receberam sete indicações cada um. Das obras de Michel de Certeau, “A escrita da História” é a indicada, e só não é mencionada nos cursos da região Sul. O autor de “O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II”, Braudel, por sua vez, recebe cinco indicações nos cursos do Nordeste, uma entre os cursos do Centro Oeste e outra entre os cursos do Sudeste.

Como podemos perceber, a Europa, em especial a França, continua sendo a referência mobilizada e indicada em termos de autores para as sugestões de leituras. Ou seja, continuamos, predominantemente, ligados ao velho continente como referente. Do ponto de vista das “identificações” teóricas dos autores, percebe-se certa aproximação com as discussões ligadas à História Cultural francesa ou Nova História Cultural, como preferem alguns.

Entre as referências ligadas ao campo do ensino de História, aparecem os nomes de autoras como Circe Bittencourt, Helenice Rocha, Ana Maria Monteiro, Beatriz Teixeira Weber e Fernando Seffner. Entre as obras citadas, tem-se: “Meio ambiente e Ensino de História”, de Circe Bittencourt; “Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas”, organizada por Ana Maria Monteiro, Arlette Medeiros Gasparello e Marcelo Magalhães; “A escrita da história escolar: memória e historiografia”, organizada por Helenice Rocha, Rebeca Gontijo e Marcelo Magalhães; “Teoria, metodologia e ensino de História”, de Fernando Seffner, e “Teoria e Metodologia da História: proposta e práticas em seu ensino”, de Beatriz Teixeira Weber.

No conjunto das referências indicadas, ainda permanece a indicação de homens brancos como autores sugeridos para leitura básica durante o processo de formação inicial dos futuros professores de História. Entre os poucos nomes de mulheres, além daquelas mencionadas sobre o campo do ensino de História, no total de 285 referências, aparecem os nomes de Agnes Heller, Lynn Hunt e Sandra Pesavento, indicadas nos PPPs da Unifap, da UFSC e da UFMT, respectivamente.⁵

Pelas sugestões indicadas nas ementas, é possível identificar um direcionamento para o qual apontam as reflexões de interesse no campo da teoria. Seja pautando as questões ligadas à historiografia, seja sugerindo os temas acerca da metodologia, percebe-se um sentido de direção da(s) teoria(s) da História. Esse sentido aponta para uma teoria voltada para os interesses da pesquisa historiográfica. De acordo com os objetivos temáticos dos enunciados das ementas, trata-se de uma teoria que precisa responder aos pleitos teórico-metodológicos de pesquisa e escrita acadêmicas. Ou seja, são demandas que não indicam preocupações com as necessidades sobre a principal tarefa para a qual se formam os licenciados, que é ensinar História. Dito em outras palavras, os temas pautados nas ementas não sinalizam interesse em refletir sobre as tensões e implicações sobre o que significa ensinar essa disciplina. Trata-se de uma teoria que

⁵ Entre as referências citadas nominalmente, contabilizam-se 15 indicações de autoras, entre elas, Tânia Barbosa, Sílvia Peterson, Regina Célia Xavier e Beatriz Teixeira Weber.

continua a minimizar as reflexões sobre o que implica formar um profissional para exercer a docência no ensino de História.

A problematização levantada é para que possamos refletir quais têm sido os objetos de interesse dos estudos durante a formação docente inicial do professor de História. É para que continuemos a refletir e a não naturalizar o que, em determinado tempo e espaço, considerou-se necessário e importante para a formação do professor, e o que se instituiu como objetivo privilegiado dos estudos na área da teoria. Ao refletir sobre os fundamentos canônicos da ciência histórica, Arthur Lima de Ávila (2019) defende a necessidade de se repensarem os fundamentos instituidores de determinados princípios, e o que essas escolhas implicam em termos de seleção e silenciamento. Para o autor:

[...] deveríamos, como questão pedagógica fundamental, questionar os meios pelos quais tais cânones foram constituídos, seus efeitos políticos e as concepções de história que ensejam. Em outras palavras, o que está dentro e o que está fora do cânone? Quais são os autores e autoras privilegiadas e quais posições teóricas são normatizadas como "história de verdade"? Quais as críticas possibilitam e quais impedem? (ÁVILA, 2019, p. 39).

Seguindo essa linha de reflexão, é oportuno colocar no centro das discussões os procedimentos pelos quais formatamos os nossos componentes curriculares dos PPPs em que atuamos. Em outras palavras, por meio de quais princípios e com base em quais fundamentos se deve escolher os objetivos que são escolhidos e usar as referências que são usadas. Como escolhas, podem sempre ser repensadas, redefinidas e ressignificadas. Essas questões se colocam porque precisamos refletir quais têm sido, afinal, as demandas que nos desafiam como professores formadores no que tange à hercúlea tarefa de formar os professores de História em tempos de revanchismos, revisionismos, negacionismos e tantos outros "ismos".

Nesse sentido, é oportuno ressaltar a necessidade de a História, como área de conhecimento, repensar seus fundamentos epistemológicos, como apontam Ávila, Nicolazzi e Turin (2019). Nas palavras desses autores, "[...] não são poucos os indícios que sinalizam para a urgente necessidade da história, enquanto disciplina acadêmica, repensar seus fundamentos epistemológicos, suas formas de organização curricular e as modalidades de sua intervenção na sociedade" (2019, p. 07).

Entre esses silêncios, penso ser relevante repensarmos o lugar ocupado pelo ensino de História dentro dessa ciência. Por esse ângulo de percepção, vale destacar as

análises promovidas pela historiadora Margarida Maria Dias de Oliveira. De acordo com a historiadora, a formação docente, como defendemos,

[...] só poderá ocorrer se houver reflexão acerca das referências de nossa área de conhecimento — a História. Assim não são algumas disciplinas de teoria e metodologia ou didáticas específicas para a História que irão garantir a formação de profissionais diferenciados (OLIVEIRA, 2008, p. 87).

Ainda segundo Margarida Maria Dias de Oliveira (2008), um dos desafios existentes na formação do professor de História reside na forma inócua como boa parte das experiências são vivenciadas no espaço da formação inicial. Para ela, não devemos esperar resultados propositivos, quando uma parte significativa das atividades realizadas nos semestres iniciais se resumem a um “comportamento passivo” — para usar como empréstimo as palavras da autora —, de assistir aulas e/ou de reproduzir ideias prontas. Em suas palavras,

[...] ocorre apenas a reprodução de um discurso muito sofisticado da produção historiográfica contemporânea sobre a inviabilidade de busca de verdade, da escrita da História, como representação, da intencionalidade das fontes, das armadilhas da memória social, forjando uma ‘formação’ que não prepara o profissional de História para atuar na docência nem na pesquisa (OLIVEIRA, 2008, p. 87).

O pouco interesse destinado por docentes formadores de outros docentes e de departamentos de História às relações que envolvem o ensino da História entra em rota de colisão com a constatação de que o ensino é o campo profissional da grande maioria dos licenciados em História no Brasil. Nas palavras da professora e historiadora Claudia Ricci (2015, p. 119), “[...] essa postura de setores da universidade parece desconsiderar o fato de que a esmagadora maioria dos formandos em História das diferentes universidades brasileiras, públicas e privadas, tem o ensino como seu campo de trabalho.”

A ciência que forma o historiador é a mesma que forma o professor de História. Os fundamentos epistemológicos da ciência histórica precisam, portanto, inserir em seu quinhão de interesse as reflexões que problematizam o ensino de sua área. Esse argumento se sustenta à medida em que a maioria dos profissionais formados nessa área irá desempenhar a prática docente. São professores que irão ensinar a História

escolar a milhares de jovens. Portanto, é necessário que essa ciência capacite seus profissionais, colocando o ensino como objeto de interesse dentro da “área” que reflete seus fundamentos epistemológicos ao invés de separar em fatias, definindo qual componente deve se encarregar do debate sobre o ensino de História.

Ao problematizar esses silêncios e desnaturalizar certos discursos e práticas, talvez estejamos, também, contribuindo para (in)disciplinar a História. Esses silêncios se expressam, inclusive, na ausência de artigos publicados sobre ensino de História nesta reconhecida revista, a principal dentre as que tratam de Teoria da História. Ao fazer uma busca em seu sistema pelas palavras “ensino” ou “ensino de História”, apenas três artigos são encontrados com esses descritores em seus títulos. Como o sistema faz diferentes conexões para processar a busca, aparecem 24 artigos como resultado. Todavia, sobre ensino são apenas três: “Historiografia, memória e ensino de história: percursos de uma reflexão”, de Maria da Glória de Oliveira (edição de 2013-11-12); “O ensino superior de história em Portugal (1859-1911)”, de João Couvaneiro (edição de 2013-03-04), e “Uma radiografia dos primórdios do ensino secundário no Brasil”, de Thais Nivia de Lima e Fonseca (edição de 2010-06-28).

Portanto, é necessária a reflexão contínua e permanente sobre o que se ensina nos cursos de licenciatura em História. Não se almeja, com isso, criar um “modelo de formação” ou uma lista de conteúdos e temáticas (oferecida em forma hierárquica) sobre o que seria mais ou menos adequado para as disciplinas ou para os cursos. Pelo contrário. A discussão é problematizar quais têm sido os objetos e temas escolhidos como “obrigatórios”; quais têm sido os interesses pautados nessa ciência, no que tange à formação dos professores que irão atuar na educação básica. Se entendemos que a teoria da História é uma mola mestra dessa ciência — independentemente da “corrente” ou filiação teórica —, e, se concordamos que a teoria oferece os fundamentos epistemológicos, metodológicos e teóricos, cabe questionar: com base em que o ensino de História não pode fazer parte do *hall* de interesse das discussões teóricas dessa ciência?

Considerações finais

As reflexões aqui colocadas são resultantes do lugar de fala no qual se insere seu autor. Expressam questões que foram sendo construídas a partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa *Ensino de História, livro didático e formação docente: entre práticas e representações*. Apresentam algumas indagações no que tange às relações entre teoria da História e ensino de História. A escassez assustadora de referências que

tematizem essa questão/problema é significativa da necessidade de colocar na mesa o ensino como objeto de interesse da teoria.

Como foi possível demonstrar a partir dos dados catalogados na pesquisa, entre as 26 instituições, as 49 disciplinas obrigatórias de Teoria da História têm problematizado de forma predominante as questões que envolvem a historiografia, a pesquisa e a escrita acadêmicas. Essas questões aparecem nos ementários, mediante os diversos objetivos propostos pelas disciplinas, tematizando os diferentes arranjos historiográficos por meio da proposição de estudos sobre os principais temas, objetos e questões em determinado período. Também percebemos que não há um parâmetro entre os PPPs no que se refere à quantidade de disciplinas, ao tempo de estudo definido para a aprendizagem sobre teoria e ao momento do período de formação inicial em que se deve ofertar os componentes ligados à teoria da História.

Os saberes priorizados nos percursos formativos sinalizam como essa ciência compreende o que “deve saber um professor de História da Educação Básica”, conforme destacou Flávia Caimi (2015). As análises sobre os percursos curriculares da formação inicial dos professores de História, como mostram as pesquisas de Mauro Coelho e Wilma Baía (2018), Itamar Freitas (2014) e Erinaldo Cavalcanti (2018, 2019, 2020) reforçam que existe uma grande assimetria entre a distribuição dos saberes de referência (teórico e historiográfico) e os demais saberes, como aqueles ligados à docência, aos processos de aprendizagem e à escola, uma vez que é na escola da educação básica que esses professores irão atuar.

Um universo de questões se abre à reflexão. Há implicações no processo de ensino e de aprendizagem que dependem do período em que os componentes de teoria são ofertados? Não sabemos ainda. É preferível ofertar essas disciplinas no primeiro ou no segundo semestre do curso? Ou seria necessário esperar os graduandos cursarem outros componentes antes de ofertar aqueles ligados à teoria? Não temos respostas ainda. Para sinalizar qualquer indicativo, a ciência histórica precisaria compreender o que consiste a aprendizagem histórica e, dessa forma, se teria alguma singularidade no processo de aprendizagem de Teoria.

Essas são questões sobre as quais talvez ainda nem começamos a refletir. Nesse sentido, também podemos questionar as referências básicas indicadas. Que proposições são priorizadas a partir das obras/autores indicados. A que relações de forças interessam a manutenção, a substituição e a atualização das referências? A seleção das indicações de leituras interfere, em alguma medida, na

formação dos professores? Como é possível perceber, temos mais perguntas do que respostas. Isso é um bom sinal, pois, talvez precisemos de menos respostas para focar em perguntas que nos desloquem para espaços e tempos antes não pensados.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (org.). **A História (in)disciplina**. Vitória: Milfontes, 2019.

ÁVILA, Arthur Lima de. O que significa indisciplinar a História? *In*: ÁVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (org.). **A História (in)disciplina**. Vitória: Milfontes, 2019. p. 19-52.

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

CAVALCANTI, Erinaldo. El lugar del aprendizaje histórico en la formación inicial de profesores de historia en la Amazonía brasileña. **Areté**. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, v. 6, n. 12, p. 183-201, 2020.

CAVALCANTI, Erinaldo. Ensino de história, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. **Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales**, Barcelona, n. 18, p. 49-61, 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 249-267, nov./dez. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

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

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

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza e CONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 33-55.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. O ensino de História: entre história e memória. **Pesquisa Prática Educacional**, UFRRJ, 2011. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando Araujo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, p. 191-211, 2011.

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

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

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O mundo da informação e os novos espaços para o ensino de história. *In*: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de (org.). **Ensino de História**: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal: UFRN, 2008. p. 85-93.

OLIVEIRA, Maria da Glória. Historiografia, memória e ensino de História: percursos de uma reflexão. **História da Historiografia**: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 6, n. 13, p. 130-143, 2013. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/697>. Acesso em: 10 ago. 2021.

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

RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de teorias e metodologias nos cursos de graduação em história: sobre silêncio, poder e presença. *In*: ÁVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (org.). **A História (in)disciplina**. Vitória: Milfontes, 2019. p. 149-210

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, 2006.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2010. Disponível em: http://www.his.unb.br/images/documentos/Novos_Projetos_Politicos_Pedagogicos/Licenciatura_Noturno_em_Histria.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2016. Disponível em: <https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ListaDisciplinasEmentaPublico.do?cdCurso=386120&nuPerCursoInicial=20161>. Acesso em: 27 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2014. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/dhistoria/images/PPC_Coordenacao_atualizado.pdf. Acesso em: 27 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2011. Disponível em: http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-historia-bacharelado.pdf/at_download/file. Acesso em: 27 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/108/o/PPC_Licenciatura_VERSAO_FINAL.pdf?1579881183. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2009. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.ppc/PlanoPedagogico/Download/131>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2009. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/atendimento/historia/Projeto%20Pedagogico%20do%20Curso%20de%20Historia.pdf/view>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2013. Disponível em: https://www.ufpe.br/proacad/images/cursos_ufpe/historia_lic_1113.pdf. Acesso em: 27 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2013. Disponível em: <http://www.historia.unir.br/uploads/47474747/arquivos/PPC%20-%20Historia%20-%20Licenciatura.pdf>. Acesso em 27 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2012. Recuperado de: http://ufrr.br/historia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=2&Itemid=201. Acesso em 27 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2007. Disponível em: <https://graduacaohistoria.paginas.ufsc.br/files/2012/03/ppp.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2019. Disponível em: https://www.unifesp.br/campus/gua/images/Apoio_Pedagogico/Projetos_Pedagogicos/PPC_Hist%C3%B3ria_Licenciatura_2019.PDF. Acesso em 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2016. Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/resumo_curriculo.jsf. Acesso em: 27 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2013. Documento enviado pela professora por correio eletrônico em 27 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2017. Recuperado de: <http://www2.unifap.br/historia/files/2013/04/licenciaturahistoria.pdf>. Acesso em 15 ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2006. Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/attachments/article/382/curso%20de%20hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em 15 ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2010. Disponível em: http://www.historia.ufc.br/admin/upload/Proj._Lice.pdf. Acesso em: 27 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2009. <http://www.historia.ufes.br/sites/historia.ufes.br/files/field/anexo/PPC%202009%20Curriculo%20663%20vers%C3%A3o%20digital%20Prograd.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2014. Recuperado de https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/ppp_curso.jsf?lc=pt_BR&lc=pt_BR&id=85811. Acesso em: 15 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2015. Disponível em: <https://prograd.ufms.br/files/2017/01/Hist%C3%B3ria-CCHS-c%C3%B3d.-52121.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2011. Recuperado de: <http://www.ufpa.br/historia/projeto%20pedag%C3%B3gico.PDF>. Acesso em: 27 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2017. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/historia/files/2018/08/projeto_pedag%C3%B3gico_licenciatura_definitivo.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2011. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/historia_licen_noturno.PDF. Acesso em: 27 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2018. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=111635057. Acesso em: 29 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/deptohistoria/wp-content/uploads/2019/08/ppc-licenciatura.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Político-Pedagógico**, História, 2011. Disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=14edae36-efb0-4382-9da7-d8267c9e5cd9>. Acesso em: 25 jul. 2017.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

BIOGRAFIA PROFISSIONAL

Erinaldo Cavalcanti é doutor em História pela UFPE. Professor do Programa de Pós-graduação em História e da Faculdade de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Autor de vários livros e artigos acadêmicos publicados em revistas especializadas. Atua principalmente nos temas: Teoria da História, ensino de história, livro didático e formação docente. Coordenador do grupo de pesquisa e laboratório Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTempo).

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Humanas. Folha 31, Quadra 07, Lote Especial, s/n., Nova Marabá, Marabá, PA, CEP 68507-590, Brasil.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer aos membros do laboratório e grupo de pesquisa iTemppo pelas leituras e críticas apontadas quando discutimos o texto em nossos encontros. Nesse sentido, deixo expresso um agradecimento especial aos professores Pablo Porfírio da Universidade Federal de Pernambuco e Raimundo Inácio da Universidade Federal do Maranhão pelas críticas e sugestões indicadas.

CONFLITO DE INTERESSE

Nenhum conflito de interesse declarado.

APROVAÇÃO EM COMITÊ DE ÉTICA

Não se aplica.

MODALIDADE DE AVALIAÇÃO

Duplo-cega por pares.

EDITORES RESPONSÁVEIS

Alexandre Avelar – Editor convidado
Lidiane Soares Rodrigues – Editora convidada
Luisa Rauter Pereira – Editora Executiva
María Inés Mudrovcic – Editora convidada

DIREITOS AUTORAIS

Copyright (c) 2021 Erinaldo Cavalcanti.



LICENÇA

Este é um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

HISTÓRICO DE AVALIAÇÃO

Recebido em: 8 de julho de 2020.

Alterado em: 21 de março de 2021.

Aprovado em: 24 de março de 2021.