



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KAUANY DANDARY COELHO CORREA

**A FORMAÇÃO DO HISTORIADOR-DOCENTE:
A PRESENÇA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NAS
LICENCIATURAS EM HISTÓRIA NAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Londrina
2025

KAUANY DANDARY COELHO CORREA

**A FORMAÇÃO DO HISTORIADOR-DOCENTE:
A PRESENÇA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NAS
LICENCIATURAS EM HISTÓRIA NAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
História Social, do Centro de Letras e
Ciências Humanas (CCH) da
Universidade Estadual de Londrina–
UEL/PR.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo
Cardoso Alves

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C843a Correa, Kauany Dandary Coelho .

A formação do historiador-docente : A presença da Didática da História nas Licenciaturas em História nas Universidades Públicas Brasileiras / Kauany Dandary Coelho Correa. - Londrina, 2025.
170 f.

Orientador: Ronaldo Cardoso Alves.
Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Didática da História - Tese. 2. Educação Histórica - Tese. 3. Historiador-docente - Tese. 4. Formação Docente - Tese. I. Alves, Ronaldo Cardoso. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

KAUANY DANDARY COELHO CORREA

**A FORMAÇÃO DO HISTORIADOR-DOCENTE:
A PRESENÇA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NAS
LICENCIATURAS EM HISTÓRIA NAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
História Social, do Centro de Letras e
Ciências Humanas (CCH) da
Universidade Estadual de Londrina–
UEL/PR.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves

Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – UNESP/Assis

Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina

Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia – UESB

**Profa. Dra. Luciana de Fátima Marinho
Evangelista**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – UNESP/Assis

Londrina, 04 de abril de 2025.

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que me ajudaram a chegar até aqui, tanto que não considero esse um trabalho individual, mas coletivo, de sujeitos que contribuíram para a construção de quem sou e do que desejo deixar para o tempo. Agradeço primeiramente ao meu Anjo da Guarda; em muitas religiões e culturas se fala sobre eles, e me sinto lisonjeada por poder sentir sua companhia para além da teoria. Agradeço a minha mãe, Idivete Pereira Coelho, por sempre me incentivar a estudar. Mães que tiveram suas asas cortadas criam filhas feitas para voar, obrigada por me ensinar a alçar voo. Graças a você posso dizer que sei o que é o amor.

Agradeço ao meu orientador, Ronaldo Cardoso Alves, não apenas por ter confiado em mim, mas por me fazer confiar também. Enquanto pesquisador e professor, me faltam palavras para expressar suas contribuições que tornaram possível que eu trilhasse este caminho. Meu eterno muito obrigada e admiração.

Agradeço às docentes da banca de qualificação, Professora Maria Cristina Dantas Pina e Professora Luciana de Fátima Marinho Evangelista, pela leitura atenta e pelos apontamentos fundamentais que fizeram esta pesquisa se tornar realidade, e à Universidade Estadual de Londrina, por me receber no mestrado e apresentar um mundo novo, contribuindo para o meu crescimento acadêmico.

Agradeço especialmente à minha amiga Isabela Mesquita Gomes; sem você, nada disso seria possível. Gostaria que todos tivessem a oportunidade de conhecer alguém com um coração tão generoso quanto o seu. Ao meu companheiro no amor e na vida, Guilherme Lopes Cardoso, por me proporcionar a segurança de saber que sempre terei o seu peito como lar, para onde posso voltar, tanto nos dias de sol quanto nas tempestades.

Aos meus irmãos, Luiz Gustavo Coelho e Ana Clara Coelho, vocês são o motivo de eu abrir os olhos todos os dias. A minha madrinha, Ivani Coelho, por fazer do seu amor minha morada todos esses anos.

À minha melhor amiga, Victoria Villas Boas Azevedo, entre idas e vindas, sempre seremos eu e você. Ao meu melhor amigo, Felipe Camargo, pela boemia e por me mostrar que a amizade é o maior porto seguro que podemos ter.

Agradeço a Ana Carla e Esdras Calixto pelas boas risadas e referências; a Marina Galli e Márcia Helena Lopes, por me ensinarem o verdadeiro significado da

palavra família; Amanda Miranda, colega de profissão e exemplo; a Raul Macedo, Marie Marjorie Bovi, Camila da Silva Martins e Mateus Sinescarchio, por serem o princípio de tudo. Ao meu pai, Cesar Correa, pelo apoio moral. Ao Museu Histórico de Londrina, por ter sido o lugar que serviu de ponte para que eu encontrasse as pessoas que se tornaram o farol da minha vida. Serei eternamente grata a todos vocês.

CORREA, Kauany Dandary Coelho. **A formação do historiador-docente: a presença da Didática da História nas Licenciaturas em História nas Universidades Públicas Brasileiras.** 170 f. Dissertação (Mestrado em História Social – Universidade Estadual de Londrina), Londrina, 2025.

RESUMO

O historiador-docente transcende a mera função de profissional que ministra a disciplina de História, assumindo também o compromisso de conduzir suas práticas conforme a pesquisa orientadora (Matos, 2021). Nessa ótica, o presente estudo propõe-se a analisar como tal abordagem é implementada na formação desse futuro educador através de uma investigação quantitativa e qualitativa dos conceitos pertinentes à Didática da História (Rüsen, 2001) e à Educação Histórica (Schmidt, 2016), visto que esses campos de pesquisa preconizam a integração contínua entre teoria e prática no ensino. As fontes de análise compreendem as ementas das disciplinas epistemológicas (Historiografia e Teoria da História) e metodológicas (Estágios), presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos de universidades públicas brasileiras. A seleção das instituições de Ensino Superior seguiu como critério a abordagem da Didática da História e Educação Histórica em universidades de diferentes regiões do país que disponibilizaram, com maior facilidade, sua documentação. Ademais, busca-se investigar as gradações entre as ementas quanto à incorporação dos referidos conceitos em seus currículos, bem como discorrer sobre o papel dos programas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), no fomento de uma abordagem integrada ao Ensino de História. Desta maneira, esta pesquisa almeja contribuir para a compreensão de como a relação entre práxis e teoria são indissociáveis na formação de professores de História no contexto brasileiro e a consolidação da cognição histórica situada neste processo.

Palavras-chave: Formação de Professores; Projeto Político Pedagógico; Didática da História; Educação Histórica; Historiador-Docente.

CORREA, Kauany Dandary Coelho. **The Formation of the History Teacher: The Presence of Didactics of History in History Teacher Education in Public Universities in Brazil.** 170 p. Dissertation (Master's in Social History – State University of Londrina), Londrina, 2025.

ABSTRACT

History teachers are more than professionals who teach the subject of History, they also take the role of conducting their practices following guiding research (Matos, 2021). Through this perspective, this study aims to analyze how such approach is implemented in the training of future educators through a quantitative investigation followed by a qualitative approach to concepts that are relevant to the Didactics of History (Rüsen, 2001) and Situated Historical Cognition (Schmidt, 2021), given that said theories advocate for the continuous integration of theory and practice in teaching. The sources of analysis comprise the syllabi of epistemological (Historiography and Theory of History) and methodological (Internships) subjects present in the Political Pedagogical Projects of public universities in Brazil. The selection of the higher education institutions followed not only the geographical criteria, including universities from different parts of the country, but also prioritized the institutions that made the documentation necessary for the research, easily available. Furthermore, this research seeks to investigate inconsistencies regarding the incorporation of the said concepts into their curricula, as well as to discuss the role of institutional programs, such as the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (Pibid) and the Pedagogical Residency Program (PRP), in promoting an integrated approach to History teaching. Thus, this research aims to contribute to the understanding of how inseparable the relationship between praxis and theory is in the training of history teachers in Brazil, regardless of the institutions' favored conceptions.

Keywords: Teacher Education; Political Pedagogical Project; Didactics of History; History Education; History Teacher.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I - Quantidade de vezes que os conceitos relacionados à Didática da História e Educação Histórica são citados nos ementários gerais... 147

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Tabela I - Conceitos analisados nos documentos.....	84
Tabela II - Análise das ementas das disciplinas Metodológicas (Universidade Federal de Goiás).....	93
Tabela III - Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas (Universidade Federal de Goiás).....	95
Tabela IV - Análise dos conceitos (Universidade Federal de Goiás).....	98
Tabela V - Análise das ementas das disciplinas Metodológicas (Universidade Estadual Paulista - 'Júlio de Mesquita Filho' - campus de Assis/SP)	106
Tabela VI - Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas (Universidade Estadual Paulista - 'Júlio de Mesquita Filho' - campus de Assis/SP)	108
Tabela VII - Análise dos conceitos (Universidade Estadual Paulista - 'Júlio de Mesquita Filho' - campus de Assis/SP).....	111
Figura I – Projeto Político Pedagógico UFPE disponível no site oficial	113
Tabela VIII - Análise das ementas das disciplinas Metodológicas (Universidade Federal de Pernambuco)	115
Tabela IX -Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas (Universidade Federal de Pernambuco)	116
Tabela X - Análise dos conceitos (Universidade Federal de Pernambuco).....	119
Tabela XI - Análise das ementas das disciplinas Metodológicas (Universidade Federal do Paraná).....	126
Tabela XII - Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas (Universidade Federal do Paraná).....	130
Tabela XIII - Análise dos conceitos (Universidade Federal do Paraná).....	134
Figura II – Projeto Político Pedagógico UEL disponível no site oficial	140
Tabela XIV - Análise das ementas das disciplinas Metodológicas (Universidade Estadual Londrina)	141
Tabela XV - Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas (Universidade Estadual Londrina)	143
Tabela XVI - Análise dos conceitos (Universidade Estadual Londrina).....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
AprendHis	Grupo de Pesquisa e Estudos em Aprendizagem Histórica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAP	Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa
CEEs	Conselhos Estaduais de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD	Educação a Distância
FNFi	Faculdade de Filosofia e Ciências
GEPEDHI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática da História
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira	
LAI	Lei de Acesso à Informação
LAPEDUH	Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LEPEDIH	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História
MEC	Ministério da Educação
MHL	Museu Histórico de Londrina
NDPH	Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PRP	Programa de Residência Pedagógica
UDF	Universidade de Filosofia e Ciências Sociais
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. A PRÁTICA DO HISTORIADOR-DOCENTE E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELA ÓTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	24
2.1 O conceito de historiador-docente e a aprendizagem histórica	27
2.2 Breve Historicidade da Formação de Professores no Brasil	31
3. DIDÁTICA DA HISTÓRIA, EDUCAÇÃO HISTÓRIA E PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUE PERSPECTIVA A PRÁTICA DOCENTE.....	45
3.1 Didática da História, o trajeto da subdisciplina alemã.....	49
3.2 Didática da História, Educação Histórica e suas atuações no contexto brasileiro	58
3.3 Projetos Políticos Pedagógicos e ementas dos cursos de Licenciatura em História no Brasil	63
3.4 Os Programas Institucionais de Formação Inicial de Professores como possibilidade de formação prática do historiador-docente	68
4. LICENCIATURAS EM HISTÓRIA E SUAS EMENTAS: A FORMAÇÃO DO HISTORIADOR-DOCENTE A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA....	77
4.1 Os conceitos do pensamento-histórico nas ementas metodológicas e epistemológicas	81
4.2 A presença quantitativa dos conceitos da Didática da História e Educação Histórica nas instituições analisadas	146
4.3 Confluências e distinções entre as instituições analisadas.....	153
5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	164

1. INTRODUÇÃO

A fascinação que a História oferece aos que a apreciam reside na oportunidade de elaborar diversas ponderações sobre o passado contemplado, possibilitando a conexão entre múltiplos domínios de nossa existência individual e coletiva e a evolução de um estado de restrições para um ambiente de liberdade intelectual. A História forma os sujeitos, assim como os sujeitos agem na História.

Durante toda a minha trajetória escolar, estudei em instituições públicas localizadas em regiões periféricas. Ao ingressar na universidade, porém, deparei-me com um ambiente radicalmente distinto, a maioria dos meus colegas vinha de contextos de classe média ou média alta, onde a universidade era entendida como uma etapa natural e garantida. Para mim, no entanto, significava uma conquista coletiva — dos meus, do meu bairro, da minha história. Mas logo, percebi que aquele espaço, ainda que público, não era tradicionalmente pensado como uma possibilidade para pessoas como eu.

Nos primeiros anos, essa desigualdade me atravessava profundamente, pois não compreendia por que não havia mais pessoas de origem semelhante à minha naquele espaço. Deveríamos ser maioria, não exceção. No entanto, ao viver durante quatro anos na Moradia Estudantil da UNESP/Assis, como parte do programa de permanência estudantil, compreendi que aquela era uma estrutura reproduzida em escala maior — e que essa realidade não era apenas da minha turma, mas da universidade como um todo. Escolhi cursar a Licenciatura em História ali justamente por considerá-la uma formação comprometida com a docência, mas aos poucos percebi que o magistério, por sua associação às camadas populares, era muitas vezes visto com desvalorização, o que gerava em mim dúvidas constantes sobre a permanência naquele lugar.

Essa perspectiva começou a se alterar durante o período da pandemia, quando, já inserida na graduação, passei a ter contato mais direto com as discussões epistemológicas da Didática da História. A experiência de viver a universidade à distância — com as incertezas e reflexões que esse tempo provocou — aprofundou o modo como compreendia minha própria trajetória. Como aluna da pandemia, comecei a identificar que a teoria não era abstrata, distante ou fria: pelo contrário, ela se revelou como ferramenta potente para interpretar o mundo e,

sobretudo, para intervir nele. Ao me aproximar das respostas que buscava, reconheci não apenas na Teoria da História, mas no Ensino de História um campo legítimo de formação, capaz de consolidar a identidade de um(a) historiador(a)-docente comprometido(a) com as urgências do presente.

A experiência com o projeto de ensino Programa Residência Pedagógica na UNESP/Assis foi um marco fundamental. Ali, sob orientação do professor Ronaldo, percebi que era possível pensar o ensino de História a partir de um olhar que valorizasse sua dimensão científica e formativa, indo além da dicotomia teoria e prática. Foi nesse contexto que a Didática da História apareceu não apenas como um campo de investigação, mas como uma chave de leitura capaz de articular conhecimento histórico, pesquisa e docência. Esse movimento também dialogava com o percurso formativo anterior que tive por meio de cursos no Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa (CEDAP), onde desenvolvi interesse por fontes documentais. Compreendi, então, que essa separação entre teoria e prática nas aulas de História possui raízes estruturais, frequentemente ancoradas em decisões legislativas e em como os currículos e seus documentos orientadores são concebidos.

Ao me debruçar sobre a Didática da História e a Educação Histórica como campos de investigação, compreendi que ambos oferecem fundamentos sólidos para pensar a indissociabilidade entre teoria e prática na formação do historiador-docente. Ainda que as universidades brasileiras avancem de forma desigual nesse debate, é possível observar naquelas com trajetórias mais consolidadas — como as analisadas nesta pesquisa — que há um deslocamento importante: os debates que outrora estavam concentrados no campo da Educação migram para o próprio campo da História, dando forma a uma Didática da História com estatuto próprio, ancorada na epistemologia da disciplina. Essa transição, ainda em curso, fortalece as possibilidades de formação docente crítica, e foi essencial no processo de que pensar o ensino de História não significa afastá-lo da pesquisa, mas integrá-lo a ela, a partir da realidade concreta daqueles que ensinam e aprendem. Assim, encontrando o meu lugar.

A partir disso, a compreensão da trajetória que levou a História a se consolidar como a ciência que capacita a percepção do indivíduo como sujeito histórico e a relação intrínseca entre eventos e o continuum espaço-temporal

demonstra-se fundamental, visto que o professor de História não é apenas um mediador, mas um agente ativo nessa construção. Desta forma, a presente dissertação visa entender como os documentos curriculares dos cursos de formação desse profissional configuram a relação entre prática e teoria, na perspectiva do Ensino de História como mediador para a adoção da Didática da História e da Educação Histórica por algumas instituições brasileiras. Tendo em vista que o currículo é mais do que apenas um conjunto de conteúdos, é também um conjunto de relações de poder que moldam o que os alunos aprendem e como eles aprendem (Gorioux, 1988, p.13).

Assim, a formação de profissionais ocorre na interação entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos da profissão - no caso dos discentes, proporcionado pelos estágios. A organização curricular no Ensino Superior também se baseia no reconhecimento da prática profissional como contextos de formação. Portanto, para adotar a observação e investigação dos processos educacionais dentro desse contexto de formação profissional, faz-se necessário analisar e refletir sobre as práticas vivenciadas, o que resulta na produção de conhecimentos sobre a ação e formaliza os conhecimentos práticos (Gesser; Ranghetti, 2011, p. 13).

Para Rüsen (2012), a reflexão histórica e a compreensão dos instrumentos que consolidaram a ação docente constituem a maneira pela qual o conhecimento por nós construído acerca do passado é resultado do processo consolidador da consciência histórica. Nessa perspectiva, Maria Auxiliadora Schmidt apresenta como o labor do historiador-docente¹ “se baseia na ideia de que o conhecimento histórico é construído a partir de uma relação dialética entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mediada pelo contexto social e cultural” (Schmidt, 2002, p. 23).

Com base nessas considerações, o presente estudo tem como objetivo principal analisar as ementas de disciplinas relacionadas aos estágios supervisionados e à epistemologia da História (que abordam a Historiografia e a Teoria da História) presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições selecionadas. Ademais, propõe-se a verificação das aproximações e apropriações teóricas em relação aos conceitos que englobam a práxis do

¹ O termo será utilizado no masculino ao longo deste trabalho, pois é assim que ele aparece nas obras de referência consultadas (Matos, 2021; Costa, 2018; Schmidt, 2002). Quando o usamos, estamos nos referindo tanto a historiadores quanto a historiadoras.

historiador-docente através da ótica da Didática da História e Educação Histórica, no contexto brasileiro.

A concepção de historiador-docente refere-se à prática do historiador que ocupa conjuntamente o papel de docente, constituindo-se como um eterno pesquisador de sua prática. Nessa perspectiva, é um profissional que combina “as competências de ter uma sólida formação em história, [...] mas também deve ter conhecimentos sobre metodologia do ensino [...] a partir da ciência histórica” (Costa, 2000, p. 13).

A escolha pelos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) como fonte documental da pesquisa decorre de sua obrigatoriedade em todas as instituições de ensino no país, abrangendo desde o ensino básico até o ensino superior. Todas as universidades são obrigadas a atender a uma série de exigências estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (anteriormente denominado Conselho Federal de Educação)². Esse processo de padronização assegura a uniformidade dos conceitos fundamentais na formação do historiador-docente, a despeito da localização regional das instituições ou de seus preceitos teóricos próprios.

Considerando que o território brasileiro possui proporções continentais, os PPPs têm se consolidado como instrumentos importantes para a organização e a qualificação da educação no Brasil, refletindo as mais recentes diretrizes e práticas educacionais. Todavia, tais documentos e as ementas que os compõem devem ser entendidos não apenas a partir do manejo estrutural proporcionado pelas reformas educacionais, mas também como possibilidades de construir a educação de acordo com as novas necessidades de orientação temporal que surgem na prática constante do historiador.

² A mudança na denominação do Conselho Federal de Educação (CFE) para Conselho Nacional de Educação (CNE) ocorreu com a promulgação da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Essa legislação estabeleceu a alteração da nomenclatura do órgão, ampliando sua competência e a abrangência das suas funções, refletindo uma maior organização e estruturação das políticas educacionais no Brasil. O CNE passou a ser o responsável por normatizar, regulamentar e orientar as políticas educacionais no país, com foco tanto no ensino básico quanto no ensino superior. Essa mudança foi parte do processo de modernização do sistema educacional brasileiro, visando a melhoria da gestão e o fortalecimento da autonomia das instituições de ensino. (Brasil, 1995).

Os PPPs orientam o planejamento e a implementação dos currículos, mas também agem como ferramentas estratégicas para promover a coesão entre as metas educacionais e a realidade das instituições de ensino. Eles asseguram que as instituições atendam a requisitos uniformes, promovendo uma formação docente alinhada com as exigências nacionais e a autonomia universitária. A análise dos PPPs, portanto, oferece uma visão aprofundada das políticas educacionais em prática no território nacional e das adaptações necessárias para enfrentar desafios específicos de diferentes contextos.

Vale salientar que o recorte proposto não pretende hierarquizar ou qualificar as concepções teóricas selecionadas como únicas possíveis na consolidação da práxis com a epistemologia da ciência histórica: há um convite à reflexão da inexistência de um único campo investigativo como correto para a consolidação do ensino e atuação do historiador-docente, haja vista a pluralidade de trabalhos e áreas de pesquisa voltadas a esse propósito. Estas que partem do mesmo anseio, a necessidade de refletir e pesquisar sobre a produção e ensino de ciência. O intuito analítico não é categorizar as diferentes formas de pensar a formação docente em História como benéficas ou não, mas constatar como as instituições formadoras selecionadas viabilizam o diálogo entre teoria e prática a partir do Ensino de História para que seus alunos compreendam como ensino, teoria e prática são mútuos para formar um historiador.

Ressaltamos que a escolha das universidades foi feita com base em um levantamento prévio dos Laboratórios de Pesquisa indicados pela CAPES, que desenvolvem trabalhos voltados para os campos de Didática da História e Educação Histórica. Também foram considerados os números de publicações nessas áreas e a atuação dos docentes envolvidos na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), bem como suas produções acadêmicas relacionadas a esses campos. Desta forma, a escolha das instituições se deu a partir da sua relevância no cenário brasileiro desde os anos de 1990 até a segunda década do século XXI.

Dessa forma³, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi selecionada em razão da atuação fundamental da Professora Maria Auxiliadora Schmidt, bem como

³ Importante ressaltar que outras instituições também desempenham papéis relevantes no desenvolvimento dos campos investigativos em questão, como a Universidade Estadual de Ponta

pelo grupo de pesquisas por ela coordenado, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), cujas produções têm contribuído significativamente para a consolidação desses campos no cenário nacional e internacional. A Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi incluída pela relevância de suas contribuições à Educação Histórica, especialmente por meio das pesquisas desenvolvidas pela Professora Marlene Cainelli, cuja trajetória permanece marcada não apenas nos grupos de pesquisa, mas também na identidade formativa da instituição. A Universidade Federal de Goiás (UFG) destaca-se por representar de maneira expressiva a região Centro-Oeste e por ser, entre as instituições analisadas, a única que incorpora diretamente o campo da Didática da História a partir das ementas de disciplinas epistemológicas, o que a diferencia das demais.

Já a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Assis, foi escolhida tanto pela vivência acadêmica da pesquisadora quanto pelo papel fundamental da instituição no surgimento das inquietações que culminaram na presente dissertação, além do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História (LEPEDIH) criado pelo Professor Ronaldo Cardoso Alves. Por fim, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi selecionada por representar uma instituição que, mais recentemente, vem se aproximando das discussões da Didática da História e da Educação Histórica, sendo um exemplo relevante para observar como essas reflexões e trajetórias vêm sendo desenvolvidas em novos contextos acadêmicos pavimentados pelas demais instituições, além do trabalho online realizado por esta instituição em relação ao curso de História.

Para Caimi (2015, p. 116-117), ensinar História vai além do simples domínio do conhecimento histórico, pois existem abordagens específicas sobre os conteúdos e metodologias que exigem uma relação estreita entre teoria e prática. Desta forma, surge o desafio de que a formação desse historiador possa contemplar alguns preceitos básicos no que tange o diálogo entre epistemologia e

Grossa (UEPG), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), entre outras. No entanto, em razão dos recortes metodológicos adotados e das limitações temporais inerentes à presente pesquisa, não foi possível incluir todas essas instituições na análise realizada.

práxis no currículo oficial. Nessa perspectiva, a Didática da História configura-se como uma teoria que possibilita o ponto de convergência e integração entre a formação disciplinar específica e a formação pedagógica, proporcionando a construção de ferramentas teóricas e metodológicas essenciais para a prática docente.

Para isso, a determinação dos critérios para a seleção das universidades que constituirão o objeto de estudo partiu de uma cuidadosa consideração por instituições que apresentam no processo de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)⁴, afinidade do corpo discente com os temas e abordagens do projeto em análise, dando ênfase à sua representatividade regional e relevância dentro da epistemologia da Didática da História e Educação Histórica, pois ambas fundamentam-se na Razão Histórica, utilizando conceitos históricos para orientar o ensino. Pensando assim no ensino de história a partir da cognição histórica situada e não provenientes de outras áreas do conhecimento - como a Psicologia da Aprendizagem, a Pedagogia e a Sociologia. A seleção também considerou o volume de produção acadêmica, conforme dados do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No que tange a prática metodológica desta dissertação e a catalogação das fontes (PPPs e Ementas dos currículos), a pesquisa considerou, especificamente, o Artº 11 na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamenta a obrigatoriedade da disponibilização dos PPPs de forma acessível nos sites das universidades, tratando da autonomia das instituições de ensino superior e da transparência das informações que elas devem fornecer⁵. Além disso, o Decreto nº 5.622/2005⁶, que regulamenta a Lei nº 9.394/1996, também

⁴ Todos os PPPs das cinco instituições avaliadas são os publicados com as reivindicações estabelecidas pelo CNE em 2018. Todavia, a UNESP/Assis e a UFG publicaram seus respectivos documentos atualizados em 2019. A Universidade Federal de Pernambuco, possui um adendo, por isso os utilizados são os de 2015 e 2021, o que será exposto mais adiante na pesquisa.

⁵ Art. 11: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, conforme dispuser a sua própria organização. São também responsáveis pela definição de seus projetos pedagógicos, que devem ser amplamente divulgados e acessíveis à comunidade." (Brasil, 1996) Portanto, a obrigatoriedade de disponibilizar os PPPs de forma acessível nos sites das universidades está relacionada à exigência de transparência das informações, conforme descrito no trecho citado.

⁶ Art. 13: "As instituições de ensino superior deverão garantir que a sua organização acadêmica, incluindo o Projeto Pedagógico do Curso, seja amplamente divulgada e acessível ao público em geral, por meio de meios eletrônicos, incluindo a internet." (Brasil, 2005). A obrigatoriedade de tornar

reforça a necessidade de disponibilização de informações sobre a estrutura curricular e o funcionamento dos cursos.

Outro adendo é que na dissertação ocorre uma distinção entre área de pesquisa e campo de investigação. Enquanto área, a pesquisa se encontra na interface entre as áreas de História e Educação, ao passo que o campo de investigação é o Ensino de História, e, no interior desse campo, a Didática da História e a Educação Histórica surgem como vertentes que tratam das metodologias e abordagens para o ensino e aprendizado da História, tanto no contexto acadêmico investigativo quanto na formação docente.

Além disso, do ponto de vista teórico, a partir de outro lugar, Cavalcanti (2022), sugere que a Teoria da História deve ser um instrumento crítico para desnaturalizar os saberes e práticas que compõem os currículos dos cursos de licenciatura em História. Ao refletir sobre o que significa, de fato, aprender História e como os estudantes aprendem, a Teoria da História não se restringe a uma única corrente epistemológica, mas questiona as escolhas feitas sobre os temas e as narrativas privilegiadas no ensino. O autor provoca a reflexão de que muitos professores formados nas universidades públicas podem não compreender completamente o que implica ensinar História e como isso se relaciona com a aprendizagem histórica dos alunos. Portanto, a Teoria da História, ao ser integrada na formação docente, deve ser um meio de repensar tanto os conteúdos quanto as metodologias de ensino, visando uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva, contribuindo com o que é trabalhado na presente dissertação.

O autor argumenta que a Teoria da História, longe de se restringir ao campo historiográfico tradicional, precisa incorporar uma visão crítica sobre os conteúdos que são priorizados nos currículos de licenciatura. Ele destaca que, ao se concentrar nas questões metodológicas e nos enfoques históricos, há uma negligência do ensino de História enquanto prática pedagógica. Cavalcanti (2021) provoca uma análise sobre como as escolhas feitas nos currículos – como as obras e autores selecionados – muitas vezes não abordam adequadamente as tensões e os desafios do ensino de História na educação básica. Ao refletir sobre essas questões, a Teoria da História se torna não só uma análise das narrativas históricas,

documentos acadêmicos acessíveis ao público pode ser relacionada com a ênfase dada à transparência da gestão acadêmica.

mas uma ferramenta essencial para repensar a formação dos futuros professores, capacitando-os a refletir sobre a importância de ensinar História de forma crítica, não apenas acadêmica, mas também pedagógica e socialmente engajada.

Mendes, Arrais e Berbet Júnior (2023), contribuem com a presente dissertação e o proposto por Cavalcanti (2021;2022) ao apresentar como a Teoria da História emerge como um campo de reflexão indispensável para a formação de historiadores, não apenas como uma área abstrata ou periférica, mas como um instrumento essencial para compreender os marcos e processos envolvidos na construção do conhecimento histórico. A Teoria da História, ao se opor ao dualismo entre teoria e prática, tem a capacidade de elevar a consciência dos discentes, fazendo com que percebam, de maneira crítica, os processos que muitas vezes são intuitivos. Nesse processo, esta busca questionar e desconstruir as concepções empíricas e eurocêntricas ainda predominantes no ensino de História, desafiando os estudantes a refletirem sobre as convicções filosóficas e operacionais que orientam a escrita e a interpretação do passado.

Além disso, a Teoria da História desempenha um papel importante ao problematizar os componentes curriculares obrigatórios, garantindo que as disciplinas teóricas não se confundam com uma filosofia da História especulativa, mas sim se dediquem a uma reflexão crítica e reflexiva sobre os métodos e processos históricos. Nesse contexto, a Teoria da História se configura como um campo disciplinar que deve orientar a formação crítica dos futuros historiadores, promovendo uma compreensão mais ampla e complexa do passado, sem perder de vista as questões sociais contemporâneas, que devem ser pensados à luz da interpretação histórica.

Assim, a dissertação organiza-se do seguinte modo: o primeiro capítulo refere-se a **introdução** do presente trabalho. O segundo capítulo – **A prática do historiador-docente e as relações estabelecidas pela ótica do Ensino de História** - destina-se à discussão teórica acerca da formação de professores por meio da historicidade dos estudos que englobam currículos. Há a indissociação entre universidade, comunidade e escola, partindo da relação entre Epistemologia da ciência histórica e Metodologia. Além disso, discute a importância de compreender a História como um instrumento de orientação temporal dos sujeitos,

bem como a visão de que o professor não é apenas uma figura que transmite conhecimento, mas um agente ativo desse processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro capítulo - **Didática da História, Educação Histórica e Projetos Políticos Pedagógicos: a fundamentação teórica que perspectiva a prática docente** – discute aspectos teóricos da Didática da História e da Educação Histórica com ênfase no contexto brasileiro e como ambas representam uma possibilidade para formação de professores de História. Ademais, tem o intuito de expor o caminho teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, discorrendo sobre os preceitos principais que discriminam a constituição legislativa dos Projetos Políticos Pedagógicos. Investiga-se a elaboração desses documentos, discutindo aspectos do Conselho Nacional de Educação, pontos específicos dos Conselhos Estaduais, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e os apontamentos condizentes por estabelecer os Projetos Políticos Pedagógicos e as ementas. Adicionalmente, é apresentado programas institucionais de formação de professores, tais como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o PRP (Programa de Residência Pedagógica), como instrumentos colaboradores com uma instrução docente continuada.

O quarto capítulo – **Licenciaturas em História e suas ementas: A formação do historiador-docente a partir da epistemologia da História** – responsável pela parte analítica desta dissertação, apresenta primeiramente os dados qualitativos referente a constituição dos PPPs, o perfil do egresso almejado, as diretrizes das ementas e o perfil do curso de cada uma das instituições selecionadas. Posteriormente, os dados obtidos, coletados das 35 ementas analisadas⁷, provenientes de 5 universidades escolhidas: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) câmpus de Assis, Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual de Londrina (UEL), são discorridos e averiguados, buscando evidenciar de que forma está instituição os elenca dentro da Ciência Histórica e posiciona como parte constituinte da formação do historiador-

⁷ Ao todo, no decorrer da pesquisa, 129 ementas foram analisadas para examinar e compreender o repertório das instituições, pois houve a análise de outras universidades para chegar as selecionadas. Todavia, 35 constituíram as fontes primordiais para os levantamentos de dados de forma igualitária e equiparada entre as distintas instituições.

docente, analisando, assim, o perfil das disciplinas e se ocorre diálogo entre elas e de qual forma é realizado.

Os conceitos escolhidos para as análises, quantitativa e qualitativa, partiram de duas concepções teóricas: a Didática da História, na perspectiva do historiador alemão Jörn Rüsen, e a Educação Histórica, no contexto brasileiro, ambas a partir dos estudos preconizados pelo Ensino de História. Verifica-se a incidência dos termos “Didática da História”, “Consciência Histórica”, “Formação histórica”, “Formação docente”, “Ensinar e Aprender História”, “Conhecimento histórico”, “História para conscientização política”, “Cognição histórica situada” e “Aprendizagem histórica” nas ementas analisadas. A análise quantitativa é para situar como as universidades referências do país abordam e com qual frequência os conceitos epistêmicos dos referidos campos selecionados.

Baseado nesses números, este capítulo traz a verificação de como as universidades apresentam uma gradação de conceitos vinculados à Didática da História, Educação Histórica ou ambas, em suas ementas de metodologia e epistemologia, se há um diálogo, como este ocorre, de qual vertente desses campos de investigação foi proveniente e a relação qualitativa desses conceitos, e, por consequência, se de alguma maneira ocorre a presença da Cognição histórica situada dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas universidades. Por fim, o capítulo 5, as Considerações Finais, pondera quais foram os resultados obtidos na presente dissertação, apontando os notáveis frutos e desencontros proporcionados por estas instituições com relação aos repertórios epistemológicos selecionados, Didática da História e Educação Histórica.

2. A PRÁTICA DO HISTORIADOR-DOCENTE E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELA ÓTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

A dicotomia teoria/prática [...] é tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros cursos de História nas universidades brasileiras ao longo da década de 1930. (Nascimento, 2013, p. 266)

Na infinidade de campos que permeiam a ciência histórica, a análise acerca da formação do professor, que preconiza compreender de que forma tem sido

concebida a futura atuação do historiador- docente, tem paulatinamente recebido o seu merecido reconhecimento. Esse espaço de pesquisa tem sido conquistado após muitas reivindicações, por parte dos seus pesquisadores no Brasil e em vários países, a partir do trabalho de investigação de autores-professores que serão utilizados nesta pesquisa como referencial teórico. Esse campo de investigação, chamada Ensino de História, engloba pesquisas de diferentes tipos, como as que se referem à formação nos cursos de graduação e pós-graduação.

Flávia Caimi (2015) é uma referência por sua grande contribuição neste campo de pesquisa ao indagar de forma direta sobre as expectativas, demandas e responsabilidades atribuídas à futura atuação do professor de História. Em seu trabalho intitulado “O que precisa saber um professor de História?” (2015), a autora utiliza deste título interessante para discutir o cenário plural que engloba a atuação docente e os anseios que surgem dentro desta ação específica.

Há três principais conjuntos de saberes a serem mobilizados na docência em História: 1) os saberes a ensinar, circunscritos na própria história, na historiografia, na epistemologia da história, dentre outros; 2) os saberes para ensinar, que dizem respeito, por exemplo, à docência, ao currículo, à didática, à cultura escolar; 3) os saberes do aprender, que se referem ao aluno, aos mecanismos da cognição, à formação do pensamento histórico [...] (Caimi, 2015, p. 105)

Nota-se que no campo de pesquisa e reflexão sobre a formação do historiador-docente não há espaço para uniformidade ou prescrição, mas ponderações aos manejos do presente sobre a profissão no que tange às demandas epistemológicas e a aproximação com o conceito da práxis.

A autora também destaca o papel crucial do conhecimento histórico no contexto educacional atual de formação de cidadãos críticos e conscientes (Caimi, 2015, p. 207). Caimi infere de que não há pólo dominante no ensino, mas urge o desafio de contemplar os três preceitos “os saberes a ensinar”, “os saberes para ensinar” e os “saberes do aprender” atendendo os anseios da formação inicial docente. Conclui-se que a mobilização do conhecimento histórico permite uma compreensão mais profunda das transformações sociais e políticas, proporcionando ferramentas para uma análise crítica do presente e das suas complexidades.

Tal debate alavanca algumas pretensões sobre a formação do historiador-docente, pois o papel de um professor envolve inúmeras responsabilidades. É fundamental refletir sobre a significância desse papel na sociedade e as nuances que o constituem, considerando que a formação inicial dos professores não é um processo que resulta em profissionais completamente prontos para atuar, e sim um percurso contínuo de desenvolvimento e aprendizado.

Durante o processo de “fazer-se professor”, os educadores constantemente se deparam com novas experiências que trazem consigo diversas contingências e implicações. Este processo é caracterizado por uma constante construção e reconstrução de conhecimentos e práticas pedagógicas. Assim, investir na formação inicial do professor implica reconhecer e valorizar essa dinâmica contínua de aprendizagem e adaptação, correlacionando os diferentes aspectos e desafios que serão enfrentados ao longo da carreira.

Nesse sentido, as pesquisas sobre formação docente têm possibilitado diversas formas de realização desse objetivo, uma vez que a reflexão sobre a História e aquele que a coloca em vigência na sociedade não apenas preserva a memória coletiva, mas também capacita os indivíduos a interpretar e navegar pelas contingências da vida cotidiana, promovendo uma educação que integra passado e presente para construir um futuro mais informado e reflexivo (Rüsen, 2001).

Nesse sentido, possibilitar aos futuros historiadores, a reflexão sobre sua futura prática docente, em bases sólidas de teoria, historiografia, práxis e orientação temporal pautadas na epistemologia desenvolvida pela Didática da História, é uma possibilidade que vêm demonstrando sucesso.

Essa perspectiva compreende que o aprendizado não pode ser proposto como uma linha reta; a Educação é influenciada pela ordem social, política e econômica, assim como a interpretação e entendimento dos fatores históricos é atravessada pela construção subjetiva designada como consciência histórica (Schmidt, p. 55, 2020). O professor é exposto a intempéries o tempo todo, sendo desafiado a interpretar situações e construir possibilidades metodológicas de acordo com os cenários que lhe são apresentados. Nesse contexto, o conhecimento histórico deve ser trabalhado não como algo a ser seguido e reproduzido de forma estática, mas como um saber gerador de sentido para a vida.

A consciência histórica pode ser compreendida, sinteticamente, como a aplicação do pensamento histórico à vida, ou seja, a práxis mediada conscientemente pela razão histórica. Atividade composta por operações mentais que se desenvolvem de acordo com a importância e o sentido que terão para os próprios indivíduos em sua relação consigo mesmos e com o mundo que os cerca. (Alves, 2014, p. 322)

Este conceito pensa as experiências humanas dentro do processo histórico; quando colocado no ambiente acadêmico e na formação de jovens historiadores-docentes, demanda refletir o processo de assimilação do futuro-presente deste profissional por via de instrumentos que possibilitem prever o que ainda não foi experimentado.

Assim, ao pensar que este acadêmico tem sua consciência histórica influenciada pelas experiências durante seu processo de formação enquanto docente, organizar as demandas para seu trajeto como propulsor do conhecimento teórico-científico e prático da História exige compreender uma série de ferramentas institucionais que esquematizem e orientem sua formação, bem como, conjuntamente, a historicidade da formação de professores no Brasil e as demandas que atravessam a sua formação na contemporaneidade.

2.1 O conceito de historiador-docente e a aprendizagem histórica

As pesquisas e estudos que envolvem a consciência histórica, tanto na perspectiva da formação do aluno como na do professor de História, são unidas por um aspecto:

Por meio de um ensino de História comprometido com a formação de um conhecimento aplicável à vida cotidiana, o aluno adquirirá a capacidade de reconhecer a si mesmo como um agente histórico, capaz de intervir e promover mudanças nas realidades sociais e culturais contemporâneas a si a partir do entendimento sobre o passado e a projeção de perspectiva para o futuro (Alves, 2021, p.32).

Conforme destacado por Rüsen, a aprendizagem histórica é fundamental pois está diretamente interligada à narrativa histórica na formação da consciência histórica por diversas perspectivas (2012, p. 12). Esse movimento sugerido por

autoras como Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Ana Claudia Urban⁸, com vistas à “renovação” do campo acadêmico, visa compreender que pode-se agregar uma preocupação com a forma de ensinar. No entanto, a diversidade dos sujeitos, as possibilidades de reflexão que tomam as vivências individuais e coletivas, o lugar onde se ensina e a forma como o conteúdo é tratado fazem toda a diferença, visto que seu propósito é oferecer ao estudante as oportunidades adequadas para que participe ativamente da construção do conhecimento histórico (Urban, 2017, p. 432).

Nesse sentido, é essencial que o aluno compreenda que aprender História não é algo que acontece naturalmente. O conhecimento histórico não pode ser adquirido como se fosse um mero produto moldado e assimilado com maior ou menor eficiência (Schmidt, 2010, p. 57), pois

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. (Schmidt, 2010, p. 57)

Para que esse processo seja realmente efetivo, é fundamental contar com a promoção das capacidades do professor de História. Cabe a ele uma série de métodos e habilidades que possibilitem uma prática educativa que leve os estudantes ao encontro com a ciência, à compreensão do conhecimento histórico, e sua integração na vida prática.

É inadmissível que haja ruídos sobre a formação do historiador-docente que perpetuam o caminho da docência como desqualificador para o profissional da ciência histórica. O Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior e-MEC (Sistema Eletrônico de Monitoramento e Avaliação de Cursos)⁹

⁸ Outros(as) pesquisadores(as) devem ser citados como grandes nomes na contribuição para com a Educação Histórica como Maria Cristina Dantas Pina com seu importante trabalho desenvolvido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – BA; Geyso Dongley Germinari, Universidade Estadual do Centro Oeste - Unicentro – Marlene Rosa Cainelli – Universidade Estadual de Londrina – UEL – PR, dentre outros(as).

⁹ Plataforma do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, base de dados oficiais dos cursos e Instituições de Educação Superior (IES), independentemente do Sistema de Ensino. As informações inseridas pelas IES dos Sistemas Estaduais, reguladas e supervisionadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, ou pelas

contém seiscentas e dez páginas de instituições públicas e privadas ofertando o curso de Licenciatura em História em acordo com as diretrizes do MEC - partindo do levantamento de dados fornecido pelo ENADE 2022 (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes¹⁰). Na modalidade Bacharelado, entretanto, aparecem apenas setenta e cinco páginas.

Esses dados comprovam que os cursos de graduação em História voltam-se majoritariamente à formação docente, evidenciando a necessidade da verificação do tratamento dado à docência nos currículos oficiais enquanto documentos burocráticos norteadores desses cursos. Tendo em vista a demanda profissional na área docente e a absorção desse futuro profissional no mercado de trabalho,

Esse tipo de visão pode parecer voltado estritamente para a linha de formação de professores excluindo a formação profissional do historiador, no entanto, sabemos que no Brasil, a profissionalização do historiador passa há muitas décadas primeiro pela docência, como já referido, pois, a inserção do profissional da História em outras atividades, como centros de referência em Pesquisa, orientações voltadas a questões patrimoniais e outros campos, ainda é insipiente. A grande maioria dos egressos dos cursos de História, sejam licenciados ou bacharéis, seguirão a carreira docente, seja em nível fundamental e médio ou superior. Nessa perspectiva, discorrer sobre o ofício do historiador sem perpassar profundamente uma reflexão sobre sua atuação na docência é ignorar seu maior campo de atuação. (Matos, 2021, p. 709)

Nesse sentido, deixar de voltar o preparo dos futuros professores de História para uma prática que esteja em consonância com a teoria é fadar a ciência histórica, limitar-se apenas ao meio universitário. Essa prática não faz sentido ao pensar que a História é constituída por três fatores: o humano, que está em constante mudança; a compreensão histórica, relacionada à orientação temporal (Gago, 2021); e a relação entre esses dois primeiros fatores, pois do encontro entre seres humanos, espaços de convivência e eventos ocorre a construção e as expressões humanas sobre o mundo.

IES do Sistema Federal, no âmbito da autonomia universitária, são declaratórias e a veracidade é de responsabilidade da respectiva instituição, nos termos da legislação (Art. 29, PN nº 21/2017).

¹⁰ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A Lei nº 10.861/2004 define os componentes do sistema, incluindo o ENADE, e estabelece as diretrizes para a avaliação da qualidade da educação superior no Brasil.

Como pontuado por Matos (2021, p. 701) é evidente que os professores de História têm a responsabilidade de contribuir para a formação da consciência histórica do aluno, partindo do ambiente acadêmico, no qual a educação deve integrar teoria e prática. Essa função também recai à docência no ensino superior, uma vez que a partir deste trabalho serão desenvolvidos os conceitos básicos para aqueles que atuaram na educação básica. Além disso, a produção do conhecimento histórico não deve estar desvinculada das demandas da atualidade.

No entanto, nessa mesma pesquisa, os graduandos entrevistados não abordaram em suas respostas a definição deste professor como um produtor de conhecimento no Ensino de História. A mentalidade existente no processo de formação categorizou o ensino como algo apartado ou oposto à pesquisa, garantindo um território ambíguo, um ambiente de rejeição à formação do historiador-docente e à valorização de sua atividade.

O estudo da História tem como objetivo viabilizar que os indivíduos construam suas identidades, permitindo que se reconheçam como participantes ativos da época e lugar em que vivem. Ao historiador-docente cabe explorar, nessa relação, sua atuação sob a perspectiva que o levou a essa autorreflexão.

Não estamos afirmando que o saber próprio da ciência da história não seja algo fundamental para a constituição do ser professor de história. Mas, afirmo que a docência em história é algo muito mais profundo, que adentra o espaço do pensar historicamente. (Matos, 2021, p. 701)

Matos se inspira nos ensinamentos de Schmidt (2010) remetendo à importância de o historiador-docente pensar o tempo a partir de indagações do presente, preconizando que a existência de significado na experiência histórica é fundamental, assim como refletir sobre a orientação histórica é elementar na vivência das experiências. Pois, como salientado por Reinhart Koselleck (2006) a concepção acerca do futuro-passado:

O futuro e o passado, longe de se oporem, se constituem mutuamente. O futuro é projetado sobre o passado e, ao mesmo tempo, o passado se torna inteligível e utilizável apenas em relação às expectativas que o futuro impõe. (Koselleck, 2006, p. 23).

Essa junção de fatores gera algumas consequências no entender, ensinar e perspectivar a História por parte de todos os agentes que compõem o aprendizado. É essencial ressaltar que a aprendizagem histórica está intimamente ligada ao indivíduo que está aprendendo, assim, ao ver o tempo histórico como uma interação dinâmica entre passado, presente e futuro, Koselleck evidencia um processo que é fundamental para a compreensão da experiência histórica, algo que pode ser refletido no papel do historiador-docente, que precisa considerar essas relações temporais dos indivíduos ao ensinar História. Portanto, possuir conhecimento em História não é sinônimo de pensar de maneira histórica (Schmidt, 2021).

A característica do sistema didático é ser aberto e não pode ser compreendido sem se levar em conta o que acontece em seu exterior ou entorno, isto é, no meio em que ele é constituído. O pressuposto produz algumas derivações, como: o saber produzido na transposição didática ser exilado de sua origem e separado do seu processo de produção, o que produz uma espécie de naturalização do conhecimento; o fato de o professor ter apenas uma relativa autonomia, pois ele não faz a transposição didática, mas trabalha com ela. (Schmidt, 2021, p. 20)

Adquirir conhecimento dos conteúdos históricos por um longo período foi meramente uma habilidade baseada na memorização, o que permite ao sujeito relatar o passado sem estabelecer qualquer ligação com o presente. Koselleck defende que, embora o passado e o presente estejam interconectados, há rupturas e momentos históricos de disrupção. Essas rupturas indicam que a história não é uma simples evolução do passado, mas uma maneira de possibilitar que as indagações do tempo presente rompam com as diretrizes impostas anteriormente através da ciência histórica.

O conceito de tempo histórico não pode ser reduzido a uma única direção ou linha contínua. Em vez disso, ele deve ser entendido como a coexistência de diferentes tempos, nos quais o passado e o futuro, ao se inter-relacionarem com o presente, geram múltiplas rupturas, crises e transformações. (Koselleck, 2006, p. 45)

A história não pode ser reduzida a uma simples continuidade progressiva, onde o presente é apenas uma consequência direta do passado. O "presente" é um espaço onde as diversas temporalidades se encontram e se entrelaçam, não

uma mera projeção linear do passado. Cabe ao professor auxiliar o aluno a estabelecer essa conexão e, à graduação, prepará-lo para este desafio.

2.2 Breve Historicidade da Formação de Professores no Brasil

Para José Carlos Libâneo (2012), a figura do professor emerge de um intrincado e fascinante processo histórico, marcado por inúmeras transformações sociais, políticas e culturais. No contexto histórico brasileiro, a educação era caracterizada por sua natureza elitista, reservada à elite colonial e predominantemente administrada pela ordem dos padres jesuítas. Portanto, assim como em Portugal, a construção da docência no Brasil foi ancorada no regime estabelecido pela Igreja Católica, algo que reflete até nos dias atuais, pois em muitos panoramas ocorre o vínculo do professor com a ideia de “talento” e não trabalho a ser desenvolvido, mas um dom divino (Cerri, 2012, p. 168).

Após o período colonial, em decorrência desse cenário, houve uma escassez de docentes já no século XIX. Tamanha crise, o ensino básico também foi atingido, tendo o papel do docente ocupado por pessoas que não possuíam formação para o cargo. Nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de limitadas escolas primárias, “não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos” (Cerri, 2012, p. 169).

Essa série de eventos levou à marginalização da profissão docente, caracterizando-a erroneamente como um favor, em detrimento do reconhecimento de sua importância como uma ocupação que demanda qualificação. Esta desvalorização se reflete na falta de reconhecimento social, na alocação inadequada de recursos financeiros e na marginalização dos programas de formação de professores (Oliveira; Mendonça, 2017).

No período de transição entre a Colônia e o Império, o ensino da História era restrito à narrativa de eventos religiosos e monárquicos, enfatizando a memorização e a doutrinação e a figura do professor refletia essa rigidez. Com a Independência do Brasil, em 1822, surge a necessidade de forjar uma identidade nacional, onde a História supostamente desempenharia um papel crucial na formação de cidadãos e na consolidação do Estado-nação.

No entanto, essa visão reconhecidamente apresenta suas controvérsias com críticas à centralização do poder e à exclusão de diferentes grupos sociais do processo político, além do determinismo histórico, homogeneização e negação da diversidade a partir de uma perspectiva eurocêntrica e excludente (Libâneo, 2012).
Todavia,

Como disciplina autônoma e portadora de estatuto científico próprio, a História instituiu-se, em meados do século XIX, junto dos processos de secularização e laicização da sociedade e da constituição dos Estados Nacionais. Então, seu estatuto epistemológico estava calcado em garantir que, pela tentativa de reconstituição exata do passado, via textos e monumentos, o progresso da humanidade (entendida necessariamente como civilização ocidental) fluísse, sem impedimentos, atrasos ou repetição dos “erros” pretéritos. As representações histórico-historiográficas que emergiram desse contexto de ajustes de parâmetros de cientificidade e método ocuparam-se principalmente com os temas da nação, primando pela construção de uma narrativa nacional. (Mistura; Caimi, 2020, p. 95)

Desta forma, apesar dos princípios convergentes, este período foi marcado por uma nuance importante referente à profissionalização do Ensino em História, evidenciada pelo estabelecimento de cursos específicos para a formação de professores. A criação da cadeira de História no Colégio Pedro II, em 1837, conjuntamente representou um dos inúmeros marcos que possibilitaram a institucionalização do Ensino de História no país (Mistura; Caimi, 2020, p.95). No entanto, é importante relativizar esse marco, reconhecendo que já havia ensino de História no Brasil antes desse evento e posicionando-o como importante para a sua estruturação, mas não como pioneiro.

No Brasil [...] o Ensino de História possui dois importantes marcos: a instalação do Colégio Imperial Pedro II e a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1837 e 1838, respectivamente. Tais marcos constituíram-se como experiências historiográficas e didáticas, legando um conjunto de representações e práticas centrais ao estudo da história do Ensino de História e que, intrincadas, dizem muito sobre a forma como essa disciplina foi produzida institucionalmente, em termos de criação acadêmica, recepção, instrumentalização e gestão. (Mistura; Caimi, 2020, p. 95)

Esta ação distanciou a História da influência religiosa, caracterizando-a como uma disciplina autônoma e científica. Tal evolução resultou na implementação de cursos específicos de História nas universidades e na produção de livros didáticos com uma perspectiva mais secular. Contudo, esse passo não garante total estabilidade à disciplina enquanto ciência, mesmo com a consolidação que possibilitou o desenvolvimento de métodos rigorosos de pesquisa e análise de documentos históricos, levando a uma maior confiabilidade e rigor no estudo do passado.

A dualidade entre ensino e pesquisa surgiu na trajetória da constituição do curso de graduação em História no Brasil durante a década de 1930, após conturbações na implementação das práticas legislativas educacionais que visavam a formação docente. Inicialmente cogitou-se que o primeiro curso de História ocorresse de forma híbrida com a Geografia, como uma única formação, por meio de uma proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro.

Após o Art. 206 do Decreto nº19.852 de 1931, que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras, foi fundada a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1934. Durante a gestão de Pedro Ernesto, a ideia foi colocada em prática com o surgimento dos primeiros cursos de História no Brasil, conjuntamente com o de Geografia, ou seja, o formando sairia habilitado para ambas as áreas (Nascimento, 2013, p. 269).

No mesmo período foi criado o curso de História da Universidade de São Paulo (USP), entretanto, as abordagens entre as universidades eram destoantes. Enquanto o curso na USP era fundamentado no cenário pós-Revolução Constitucionalista, focando na formação das elites intelectuais e incorporando a pesquisa científica como parte fundamental na formação profissional, o magistério ficava em segundo plano.

Nesta adotou-se o modelo "3+1"¹¹, no qual os alunos estudavam teorias históricas e geográficas mundiais nos primeiros anos e, no último ano,

¹¹ O modelo "3+1" se refere ao nome dado, em meados da década de 1930, à seguinte estrutura para o processo de formação do professor: três anos de estudos dos conteúdos ditos específicos e o último ano voltado à Didática (Ensino). Nos três primeiros, os discentes cursaram um currículo fixo de cadeiras, enquanto no quarto ano do curso optaram por duas ou três cadeiras dentre as ministradas pela Faculdade de Educação. Apesar de ter sido revogado na década de 1960, a unificação dos cursos de bacharelado e licenciatura com esta conformação acabou se mantendo em muitos casos no Brasil como herança na organização curricular.

frequentavam o Instituto de Educação para disciplinas metodológicas voltadas ao ensino. Posteriormente, os estudos pedagógicos passaram a ser responsabilidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e o licenciado precisava concluir o curso de Didática para se tornar professor (Nascimento, 2013, p. 268/269).

A UDF, por sua vez, “refletiu um modelo integrado de formação de professores, em que a formação profissional e conteúdos específicos não eram vistos de forma dissociada” (Nascimento, 2013, p. 269). Afinal, a inspiração teórica e estrutural da universidade eram os estudos de Anísio Teixeira¹², o qual acreditava que o papel da universidade deveria voltar-se à criação de novos conhecimentos, não apenas à disseminação e preservação dos saberes já existentes - seguindo os preceitos do movimento Escola Nova¹³ na implementação e idealização da UDF. O objetivo não era apenas formar técnicos e professores, mas sim cultivar um novo tipo de profissional que se engajasse na pesquisa científica e acreditasse no poder transformador da educação. O projeto da UDF também buscava promover o surgimento de um novo tipo de intelectual, habilitado para atuar de maneira eficaz em uma sociedade que valoriza a ciência e a tecnologia, ao mesmo tempo que integrava os propósitos da universidade à vida pública e cultural, bem como ao sistema educacional básico da região. (Ferreira, 2006, p.142).

Todavia, com reformulações e uma série de alterações curriculares e no auge do Estado Novo em 1937 esta foi extinta e seus cursos foram transferidos e readaptados para a Faculdade Nacional de Filosofia [...] concedida maior importância à formação específica, em detrimento da formação pedagógica, realizada de forma

¹² Anísio Spínola Teixeira (Caetité, 12 de julho de 1900 — Rio de Janeiro, 11 de março de 1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Figura central na história da Educação no Brasil durante as décadas de 1920 e 1930, Teixeira foi um grande divulgador dos princípios do movimento da Escola Nova. Ao longo de sua carreira, o educador reformou os sistemas educacionais da Bahia e do Rio de Janeiro, ao ocupar diversos cargos executivos. Ele foi um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, divulgado em 1932, que defendia um ensino público, gratuito, laico e obrigatório. Em 1935, fundou a Universidade do Distrito Federal, que posteriormente foi transformada na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

¹³ Um movimento de renovação do ensino idealizado na Europa, que chegou ao Brasil no final do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Este movimento propôs uma reforma educacional com ênfase em métodos de ensino mais humanistas e democráticos, enfatizando o desenvolvimento do intelecto e a capacidade de julgamento crítico em detrimento da mera memorização. Os educadores do movimento defendiam um aprendizado ativo e centrado no aluno, contrastando com os métodos tradicionais de ensino, que eram mais rígidos e autoritários. A Escola Nova influenciou significativamente a pedagogia, tanto na educação básica como universitária, promovendo uma educação que preparava os alunos para a cidadania e para a vida em sociedade.

complementar à formação do bacharel no modelo “3+1”.
(Nascimento, p. 271, 2013)

Esse percurso é extremamente relevante para a compreensão do processo de estruturação dos conceitos em torno da graduação em História no Brasil e, conseqüentemente, a formação do historiador-docente brasileiro. Com a dissolução da UDF e a instalação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi)¹⁴ o curso de História foi atingido:

Assim, a institucionalização do curso de história na FNFi foi fortemente influenciada pela concepção de uma história política, dominante na época, destinada a reforçar os laços da identidade brasileira por meio da ênfase na unidade nacional e no papel dos grandes heróis como construtores da nação. Pode-se notar também que, entre as conturbações políticas e os embates acadêmicos, forjou-se um modelo de curso universitário de história que privilegiava a formação de profissionais do ensino secundário desvinculada da pesquisa histórica. (Ferreira, 2012, p. 614)

Continuando com o histórico de polarização entre teoria e prática, o curso de História prevalecia em conjunto com o de Geografia e era concebido de maneira que nos três primeiros anos, os alunos seguiam um currículo pré-definido de disciplinas, as quais abrangiam as diretrizes epistemológicas para as áreas de História e Geografia, conforme estabelecidas no “Quadro 1” vigente no decreto citado. No quarto ano do programa, os alunos tiveram a possibilidade de escolher entre duas ou três disciplinas ou cursos oferecidos pela instituição. Porém,

Não houve maior integração entre as cadeiras que compunham a parte de formação específica, muito menos estas com as disciplinas de cunho pedagógico. Ferreira, analisando o caso da Faculdade Nacional de Filosofia, salienta que não houve uma “preocupação maior” com o desenvolvimento de pesquisas e problemáticas ligadas a questões historiográficas e metodológicas. (Nascimento, 2013, p.172)

¹⁴ "A dissolução da UDF e a instalação da FNFi ocorreram como parte de um movimento mais amplo de centralização e reorganização do ensino superior no Brasil, impulsionado pelas políticas educacionais do Estado Novo. O governo de Getúlio Vargas, ao criar a FNFi, buscava fortalecer um modelo de ensino superior mais homogêneo e controlado pelo Estado, alinhado aos interesses de uma educação voltada para a formação de intelectuais e técnicos capazes de atender às necessidades da modernização e do projeto nacional. A UDF, que possuía uma proposta mais voltada para o ensino regional e voltado para as demandas locais, não se encaixava mais nas diretrizes centralizadoras que o governo desejava implementar no sistema educacional brasileiro." (Ferreira, 2006, p. 146).

Apesar das séries de reivindicações por parte dos professores tanto em cadeiras de História como de Geografia pela reformulação curricular e valorização das ciências de forma autônoma e independente, apenas em 1950 houve a separação entre as duas disciplinas e a introdução de departamentos distintos na FNF. Vale ressaltar que este cenário foi frutífero para mudanças curriculares e implementação de novas disciplinas que possibilitaram a renovação do curso de História (Ferreira, 2012, p. 616).

Importante ponderar que parte disso, segundo Nascimento (p. 273, 2013) deu-se por que “o breve período entre 1945-1964, que separa dois governos ditatoriais, o Estado Novo (1937-1945) e o Regime Militar (1964-1985), foi fecundo para os debates educacionais”, uma vez que as lutas e conquistas possibilitadas nesse período se contrapuseram aos atrasos criados pelos períodos ditatoriais, além de somar a este cenário, também, o surgimento de propostas contra a narrativa de que teoria e prática são opostas.

No ano de 1961, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que fundamentou reformas educacionais a partir de princípios defendidos por especialistas em educação pública. Em seu regimento, definiu os currículos básicos do ensino superior e promoveu ajustes no sistema educacional nacional; entretanto, o documento possuía hiatos que proporcionaram incertezas quanto à exigência de qualificação dos professores, principalmente decorrente de métodos de seleção improvisados, os quais priorizavam a contratação imediata em detrimento da formação.

O contexto tornou-se ainda menos favorável para requerimentos do cunho educacional, social e político, principalmente para a disciplina de História, durante os “anos de chumbo”¹⁵ os quais intensificaram a massificação curricular e leviandade com o papel social do docente. Este período vigorou entre 1964 e 1985, a mais longa ditadura brasileira e deixou vestígios desastrosos para a política educacional como um todo. No entanto, este período não cessou, e sim aprofundou

¹⁵ Expressão adotada no Brasil (originalmente, era utilizada na Europa Ocidental para referir-se ao período da Guerra Fria. Todavia, foi adotada por vários países para definir períodos anti-democráticos marcados por violência) para referir-se às atrocidades e políticas de repressão que marcaram o período da Ditadura Militar (1964-1985).

as lutas pela educação nos docentes e pesquisadores, havendo campanhas para reformas.

O movimento pelas reformas incorporava variadas tendências sociais, que ora se mostravam revolucionárias, ora se mostravam conservadoras; todas, no entanto, compatíveis com a diversidade brasileira. A educação exigia uma reformulação dos objetivos e uma reestruturação pedagógica para se ajustar ao processo histórico do país. A universidade, segundo os defensores da reforma, deixava de acompanhar as mudanças sociais e não mais conseguia ser responsável pela pesquisa científica e pelo desenvolvimento tecnológico. (Ferreira, 2012, p.620)

Em contraposição aos pontos que cerceiam a perspectiva universitária e a excluem, impondo-lhe um papel de “atrasos”, alguns professores como Álvaro Borges Vieira Pinto¹⁶ defendiam que houvesse o desenvolvimento de identidade a partir da concepção do indivíduo, fomentando uma consciência crítica dentro do ensino universitário.

Todavia, a relação entre professores e militares neste período foi marcada por conflitos. Após o golpe, o Estado promoveu uma reforma universitária com preceitos opostos ao proposto pelos professores, inspirada no modelo norte-americano, com assistência da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development - USAID*) (Ferreira, 2012, p. 627). Foram estabelecidos espaços institucionais separados nas universidades, para cada uma das partes em formação, “sendo que as práticas de ensino (estágios) foram transladadas para as faculdades ou departamentos de educação/pedagogia” (Cerri, 2013, p. 171).

Cerri (2013, p. 173) discute como essa reforma possibilitou um regime caracterizado pela segregação entre pesquisa e ensino de História que, como observado anteriormente, vigorou por décadas nas universidades. Além disso, ela reforçou ainda mais essa distinção entre pesquisa e ensino, tratando-as como concorrentes disputando o mesmo espaço. Essa visão baseava-se na ideia de que a Pedagogia não contribui para a formação do futuro historiador, mas esgota sua

¹⁶ Álvaro Borges Vieira Pinto (Campos dos Goytacazes, 11 de novembro de 1909 — Rio de Janeiro, 11 de junho de 1987) foi um renomado intelectual, filósofo e tradutor brasileiro. Destacou-se por sua abordagem materialista e dialética da realidade nacional subdesenvolvida e por sua defesa do desenvolvimento autônomo do Brasil no século XX. Com uma formação diversificada, atuou como professor, pesquisador e em várias áreas como educação, medicina, matemática, demografia e física. Paulo Freire o chamava de “mestre brasileiro”.

função, resultando, em uma separação desnecessária entre a concepção de historiador e professor. Nas palavras de Cerri:

[...] a separação em espaços institucionais distintos e concorrentes na luta por recursos financeiros, materiais e humanos consolidou um preconceito generalizado de que a área da pedagogia nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar – opinião que se fortaleceu – seria o estrito domínio do conhecimento histórico; pela parte da área da educação, o preconceito generalizado era o de imaginar nos departamentos de saberes específicos – os de história, por exemplo, a absoluta incompetência no que se refere ao ato de ensinar, pelo menos no que se referia à educação básica. (Cerri, 2013, p. 171)

Adicionalmente, Newton Sucupira, presidente do Conselho Federal de Educação no período, implementou reformas no ensino dividindo a formação para professores do ensino básico em três vertentes sob o argumento de que havia uma necessidade de professores multifacetados para atender as regiões do interior. Desta forma, o currículo mínimo do Curso de Estudos Sociais, responsável por habilitar os magistrados que lecionam História, Geografia e Organização Política e Social do Brasil¹⁷, era generalizado e estipulava essas disciplinas como de mesma ordem voltadas aos futuros professores do ensino básico (Nascimento, 2013, p. 282). No desenvolver deste período surge o conceito de licenciatura plena e licenciatura curta, que

Tratava-se, claramente, de modalidades de formação de professores com objetivos diferentes. A licenciatura curta se propunha a formar unicamente professores dotados de “conteúdos e técnicas” apropriados e habilitados unicamente ao exercício do magistério nos primeiros segmentos da escolarização. A

¹⁷ A Lei nº 5.692/1971 estabelece as diretrizes e bases para o ensino de Educação Básica, sendo importante para a introdução de disciplinas como Estudos Sociais, Organização Política e Social do Brasil (OSPB), e Educação Moral e Cívica (EMC). O ensino de História e Geografia passa a ser parte de um currículo único e centralizado durante o regime militar, e essas disciplinas tinham um forte caráter de ideologia cívica e política, alinhada com o projeto do regime. Trecho referente: "A partir da 5ª série, o currículo de estudos compreenderá as disciplinas de História, Geografia, Organização Política e Social do Brasil e Educação Moral e Cívica." (Art. 10, § 2º da Lei nº 5.692/1971). Enquanto a Lei nº 4.024/1961 também tem relevância para a historicidade do ensino superior no período e consolidou o currículo nacional no ensino universitário, incluindo disciplinas voltadas para a formação dos estudantes com uma visão de "Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB)", disciplina que foi aplicada no Ensino Superior durante o regime militar. Trecho acerca "O currículo universitário deve incluir a disciplina de Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), que terá como objetivo o conhecimento e compreensão das questões centrais da organização social, política e econômica do Brasil." (Art. 60 da Lei nº 4.024/1961).

licenciatura plena iria além, formaria o professor e contribuiria para a formação do pesquisador ou especialista em determinada área de conhecimento. O Art. 1º da Resolução nº 8/72 estabeleceu que a formação de professores de Educação Moral e Cívica para o Ensino de 1º e 2º graus deveria se processar como habilitação do curso de Estudos Sociais. Previa ainda a fixação do currículo mínimo para as licenciaturas curtas e plenas em Estudos Sociais, sendo a primeira composta por 1.200 horas e a segunda, por 2.200 horas de atividades. (Nascimento, 2013, p. 284)

Todavia, ao longo das décadas de 1970 e 1980, as licenciaturas curtas em Estudos Sociais começaram a ser questionadas, após inúmeras contestações não apenas por parte dos historiadores, mas dos pensadores das concepções pedagógicas e das ciências de forma geral. Faculdades e universidades buscavam a plenificação desses cursos, transformando-os em ciclo básico das licenciaturas plenas em todas as disciplinas. Essa mudança buscava uma formação docente mais aprofundada.

É importante mencionar a defesa e a luta travada pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH - atualmente Associação Nacional de História) no posicionamento contrário às tentativas de manter ou restabelecer os atrasos proporcionados pelo conceito de formação diluída, contra a ciência histórica e o ensino de História. Apesar de reconhecer sua ausência no início deste cenário, a possibilidade da extinção dos cursos de História e Geografia em 1980, propostos por Paulo Nathanael do CFE, influenciaram este movimento (Nascimento, 2013, p. 289).

Contudo, após anos de luta e estudos acerca de ambas as modalidades de licenciatura, somente em 1996, após quase 10 anos do fim da ditadura militar, a Lei nº 9.394/96 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (LDB) oficializou a extinção das licenciaturas curtas. A partir de então, a formação em nível superior se tornou obrigatória para atuar na educação básica. A Lei também definiu a modalidade longa como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

Essa extinção das licenciaturas curtas e as reformas educacionais da década de 1990 representaram um divisor de águas na formação docente no Brasil. O foco passou a ser a formação de um professor reflexivo, crítico e autônomo, capaz de responder às demandas da educação contemporânea, surgindo no horizonte as perspectivas de um ensino como contraponto ao “ensino tradicional”.

Abria-se espaço para a mudança de um ensino caracterizado por aulas expositivas, sem participação ativa dos indivíduos, factuais e voltadas para o conceito de Estado- Nacional (Mendes, 2020, p. 111-112), em favor de um ensino que atribui ao aluno e ao professor papéis centrais no processo de aprendizagem para a construção do conhecimento.

Vale destacar a presença dos Artigos 26 e 32 na LDB que, sucintamente, viabilizam o processo de democratização da Educação, tornando o Ensino de História obrigatório para todos os cidadãos, emergindo a necessidade de novas metodologias e abordagens, enfatizando o desenvolvimento do senso crítico e a análise das fontes históricas (Brasil, 1996)¹⁸. O Ensino de História, mesmo com inúmeras percepções divergentes na forma de realizar esse processo, possui uma característica que é redigida e sancionada pela própria Lei: ser primordial e indispensável.

Nota-se esse reconhecimento merecido para esse campo de investigação uma vez que o Ensino de História propõe, por diferentes vertentes epistemológicas que o docente atue para estimular a reflexão sobre o passado e presente, preparando os alunos para compreender e enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Santos, 2000), contestando o preceito do professor de História que assume o papel de ‘detentor’ do conhecimento ou apenas uma “continuidade”, “vertente” do ser historiador.

O início do século XXI é salientado por muitos pesquisadores, como um período importante para a profissionalização do historiador devido ao estabelecimento das Diretrizes para os cursos de História. Sua fundação deu-se através de um Edital da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), redigido por renomados historiadores, como Ciro Flamarion Cardoso, Elizabeth Cancelli e Luzia Margareth Rago, conjuntamente com a ANPUH, tendo o aval do Conselho Nacional de Educação¹⁹.

O texto enfatiza a formação de um profissional qualificado a exercer atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estes são

¹⁸ "O ensino de História e de Geografia, no ensino fundamental e no ensino médio, será obrigatório, com vistas ao desenvolvimento do senso crítico, à análise das fontes históricas e à formação da consciência cidadã." (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) e "O ensino de História será obrigatório, com a finalidade de proporcionar o conhecimento de fatos históricos e a reflexão sobre os processos e as transformações sociais, políticas e econômicas, sempre com o desenvolvimento do senso crítico e a análise das fontes históricas." (BRASIL, 1996, Art. 32).

¹⁹ Parecer CNE/CES 492 de 3 de abril de 2001 e fixadas pela Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002.

aspectos que se inter-relacionam, ou deveriam, na formação do historiador e professor de História. É um rompimento com o que propôs a política de formação de professores defendida pelo CFE nos anos 1970 e 1980, que distinguia as formações do professor e do pesquisador. Aquele que provinha da licenciatura curta era professor e não tinha formação para ser nada mais [...] (Nascimento, 2013. p. 291)

Apesar de irrefutável o valor destas conquistas sobre a profissionalização do historiador e suas demandas no tempo atual deste documento, ele possui algumas ressalvas sobre a concepção de historiador-docente:

Entretanto, as Diretrizes apresentam como foco principal a formação do historiador. A formação do professor de História é quase uma consequência, ou seja, o professor se forma sobre o domínio do instrumental teórico-metodológico do historiador. As Diretrizes expõem sete habilidades e competências que devem ser trabalhadas na formação dos discentes dos cursos de História. Apenas duas delas se referem diretamente às licenciaturas. (Nascimento, 2013. p. 291)

Essa abordagem pode ser criticada por não reconhecer plenamente as especificidades e necessidades da formação docente. Ao priorizar a formação do historiador em detrimento do professor de História, as Diretrizes assumem o risco de não preparar adequadamente os futuros educadores para os desafios pedagógicos e didáticos que enfrentarão em sala de aula.

A formação docente requer uma ênfase maior em práticas pedagógicas, desenvolvimento de habilidades de ensino e compreensão das dinâmicas escolares, aspectos que não são suficientemente abordados quando o foco está excessivamente na formação teórico-metodológica do historiador. Assim, essa lacuna pode resultar em professores de História que, embora bem formados em termos de conteúdo e metodologia histórica, não estejam suficientemente preparados para exercer de maneira eficaz a prática docente.

No entanto, as Diretrizes destacam a importância da contestação ativa de narrativas hegemônicas por parte dos professores de História e promovem uma Educação crítica que capacita os alunos a construir seu entendimento do passado e do presente a partir de seus próprios questionamentos, anseios e realidades.

O professor de História não é um interlocutor, mas o responsável por ser um agente importante na construção do conhecimento científico em prol de contribuir para que os alunos satisfaçam suas demandas de orientação temporal (Rüsen, 2001), afinal, a História possui um sentido prático como orientadora da vida dos indivíduos (Alves, 2021) e o professor é um componente ativo desse processo de aprendizagem. Assim, a compreensão do contexto da formação do professor de história é fundamental para entendermos as diferentes concepções de ensino que se manifestaram ao longo do tempo e que continuam a se confrontar na atualidade (Libâneo, 2012, p. 189).

Essa prerrogativa sobre o papel do historiador-docente convida a refletir, também, sobre o currículo de História e o papel do Ensino de História em sua concepção. Nesse ponto, é necessário que haja algumas considerações referentes às concepções do currículo como um campo de ação dentro do contexto histórico da formação da disciplina escolar e acadêmica: elas moldam as diretrizes do currículo prescrito e do currículo em prática, que podem concordar (ou não) com o Ensino de História e suas várias vertentes.

Posto isso, emerge como um objetivo, entender a prática docente como consequência da sua construção em si, ou, em outras palavras, como resultado e resultante das metodologias, elementos formativos e até mesmo a maneira que os discursos são postos quando trata-se das ementas presentes nos PPPs como um trabalho reflexivo para contribuir com a historicidade do professor de História no Brasil, a partir da segunda década do século XXI.

Mesmo que nos últimos anos tenha sido notado um grande avanço em relação ao acesso ao Ensino Superior por parte das minorias, em decorrência da implementação de políticas públicas como as cotas sociais e raciais²⁰ e a sensação de suprimento da defasagem de professores, essa mudança é recente, tendo o seu

²⁰ A Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de cotas, é uma medida adotada para promover a equiparação de oportunidades no acesso à Educação Superior e ao serviço público, reservando 50% das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas. Desse total, 25% são destinados para estudantes com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, enquanto os 25% restantes são destinados a estudantes com renda familiar bruta per capita superior a esse limite. Além disso, dentro das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas, metade é direcionada a pretos, pardos e indígenas, visando a inclusão e diversidade étnico-racial. Adicionalmente, a legislação estabelece a reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência, visando a inclusão desses indivíduos (Brasil, 2012). A Lei de Cotas é amplamente reconhecida como um instrumento importante para combater a desigualdade social e racial no Brasil, buscando proporcionar oportunidades equitativas para todos os segmentos da sociedade.

desenvolvimento inicial nas duas primeiras décadas do século XXI. Isso não significa que “a carência crônica de professores nessas disciplinas” (Cerri, 2013, p. 180) tenha sido realmente suprida; para esse contexto, o autor também possui uma observação:

Tem-se percebido que a maioria dos que escolhem cursar história é de jovens pobres para os quais as más condições de trabalhos, remuneração e carreira no magistério ainda são opções profissionais melhores do que as que se oferecem para outras opções na sua classe social [...]. Por isso, para quem é importante que a história forme para uma profissão que responda ao investimento de estudo com um emprego, a licenciatura é fundamental por ser a única profissão resultante do curso superior de história que é reconhecida no mundo do trabalho, além do que a profissão de historiador²¹, mesmo que venha a ser reconhecida num futuro próximo, significa um mercado de trabalho muito restrito, já existente e em geral ocupado hoje. (Cerri, 2013, p. 180)

²¹ A profissão foi regulamentada após anos de luta pela Lei N° 14.038, de 17 de Agosto de 2020. “Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu promulgo, nos termos do parágrafo 5º do art. 66 da Constituição Federal, a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta a profissão de Historiador, estabelece os requisitos para o exercício da atividade profissional e determina o registro em órgão competente.

Art. 2º É livre o exercício da atividade de historiador, desde que atendidas as qualificações e exigências estabelecidas nesta Lei.

Art. 3º O exercício da profissão de Historiador, em todo o território nacional, é assegurado aos:

I - Portadores de diploma de curso superior em História, expedido por instituição regular de ensino;

II - Portadores de diploma de curso superior em História, expedido por instituição estrangeira e revalidado no Brasil, de acordo com a legislação;

III - portadores de diploma de mestrado ou doutorado em História, expedido por instituição regular de ensino ou por instituição estrangeira e revalidado no Brasil, de acordo com a legislação;

IV - Portadores de diploma de mestrado ou doutorado obtido em programa de pós-graduação reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que tenha linha de pesquisa dedicada à História;

V - Profissionais diplomados em outras áreas que tenham exercido, comprovadamente, há mais de 5 (cinco) anos, a profissão de Historiador, a contar da data da promulgação desta Lei.

Art. 4º São atribuições dos historiadores:

I - magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, desde que seja cumprida a exigência da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996_- Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB quanto à obrigatoriedade da licenciatura;

II - Organização de informações para publicações, exposições e eventos sobre temas de História;

III - planejamento, organização, implantação e direção de serviços de pesquisa histórica;

IV - Assessoramento, organização, implantação e direção de serviços de documentação e informação histórica;

V - Assessoramento voltado à avaliação e seleção de documentos para fins de preservação;

VI - Elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre temas históricos.

Art. 5º Para o provimento e exercício de cargos, funções ou empregos de historiador, é obrigatória a comprovação de registro profissional nos termos do art. 7º desta Lei.

Art. 6º As entidades que prestam serviços em História manterão, em seu quadro de pessoal ou em regime de contrato para prestação de serviços, historiadores legalmente habilitados.

Art. 7º O exercício da profissão de Historiador requer prévio registro perante a autoridade trabalhista competente.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2020)

Muitos jovens ainda encontram no curso de História uma solução para sua situação, partindo da sua vivência social, além da devoção pelo curso ou pela pesquisa, porém, quando lhes é apresentada a dissociação entre sua expectativa do curso e o currículo prático, cria-se uma falha que os desencoraja a prosseguir, o que pode ser contabilizada como mais um elemento característico do modelo fundador da formação de professores no Brasil, a ideia de que a formação pedagógica do professor é separada e posterior à sua formação na área de conhecimento em que atuará (Cerri, 2013, p. 169-170).

Essa reflexão convida a questionar novos apontamentos na historicidade do historiador-docente, afinal, como o jovem se manterá firme no objetivo de tornar-se professor quando lhe é ensinado que ser historiador não envolve metodologia de ensino? Portanto, se não houver uma alteração essencial no modelo de isolamento entre a teoria e a prática na formação docente, qual será o sentido para esse aluno cursar uma graduação que não pleiteia o mercado de trabalho majoritário onde poderá atuar?

Vale ressaltar que o discente apresentado ao contexto de formação dessa maneira tende a reproduzir essa mentalidade quando está atuando, tornando-se um profissional tecnicista e sem identidade teórico-prática para lidar com as intempéries dos âmbitos político, socioeconômico e cultural que afetam o cotidiano escolar. Torna-se um ciclo.

Levando em consideração o cenário histórico marcado pelo avanço das políticas e práticas neoliberais, e imersos em um presente vertiginoso, torna-se imperativo repensar o papel da universidade e sua relevância social no tempo presente, pois pressupõe-se que o historiador tem essa luta como uma de suas funções, tal qual demonstrado na breve reconstituição da trajetória de nossa profissão no Brasil anteriormente.

3.0 DIDÁTICA DA HISTÓRIA, EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUE PERSPECTIVA A PRÁTICA DOCENTE

Ao longo de décadas, a formação para o ensino-aprendizagem de História no Brasil esteve, em muitos contextos, articulada aos campos da Pedagogia e da

Psicologia. Essas áreas contribuíram significativamente para a constituição do perfil docente, ainda que, em determinadas abordagens, tal vinculação tenha resultado em propostas de caráter tecnicista, centradas na transmissão de conteúdos. Nessas circunstâncias, a ciência histórica acabou sendo pouco considerada em sua capacidade de oferecer ferramentas para compreender e dialogar com as orientações temporais demandadas pelo presente histórico. Ressalta-se, contudo, que Pedagogia e Psicologia são campos fundamentais na formação do professor, sendo necessário problematizar não sua presença, mas a forma como, por vezes, sua centralidade se deu em detrimento da reflexão historiográfica e epistemológica.

Dessa forma, percebe-se a importância de compreender o papel do historiador-docente, considerando seu contexto social e histórico, especialmente no que diz respeito à sua formação. Apesar disso, muitas vezes desvincula-se o conhecimento escolar do conhecimento científico nesse trajeto. Esse raciocínio gera a percepção de que o entendimento simultâneo desses saberes pode não ser considerado como requisito essencial para a atuação deste futuro profissional.

No entanto, alguns pesquisadores do Ensino de História argumentam que a distinção entre esses dois tipos de conhecimento não é necessariamente prejudicial ao ensino; reconhecer e legitimar as demandas do saber escolar pode contribuir para a sua validação no processo educacional. Segundo Schmidt (2020, p. 25), "[...] a possibilidade de diferenciar sem hierarquizar, possibilita a legitimação de um tipo de saber específico, que é o saber escolar" pois "na medida há o confronto entre esse tipo de saber e o saber escolar que se pode melhor apreender o tratamento didático no plano cognitivo [...]" (Anhorn, 2018, p. 3).

O ponto levantado evidencia-se como crítica a uma denominada "pedagogização da História", sendo o argumento base de que não se pode indeferir a relevância da ciência enquanto parâmetro para o ensino. Da mesma forma, as expectativas e experiências dos indivíduos não podem ser desconsideradas pois estes operam em associação e não isoladamente, seja no ambiente escolar ou na vida cotidiana pessoal.

Convém lembrar que os cursos de Licenciatura em História, apesar de terem características singulares devido às linhas de pesquisa que compõem o perfil de cada instituição, devem cumprir preceitos básicos de formação teórica e prática, conforme regulamentado após a promulgação da Carta Magna de 1988. Surge, então, o conceito de Projeto Educativo Institucional, regulamentado pela Lei de

Diretrizes e Bases (LDB) 9364/96, o qual conferia às escolas e universidades a capacidade de definir sua própria identidade²².

O projeto serve como base para todas as instituições educacionais, seguindo as orientações da LDB, que é composta por 92 artigos relacionados à Educação. Dessa forma, constitui-se como o pilar fundamental do Projeto Político Pedagógico, pois possibilita a criação e a autonomia para a concepção de abordagens educacionais personalizadas. Estas, por sua vez, devem ser adequadas às demandas específicas de cada instituição, as quais devem se relacionar, no caso das Licenciaturas em História, às experiências proporcionadas pelas salas de aula para a obtenção de um ensino de história realmente emancipatório e efetivo - ao menos em tese.

Todavia, pesquisas recentes constataram que ocorre justamente o contrário, pois os jovens em formação são orientados a segregar os dois papéis, compreendendo que a função do professor é desafiadora e pautada na “construção de sujeitos históricos” que entendam a realidade em que estão inseridos, mas sem um repertório teórico acerca do papel docente (Matos, 2021).

Esse dado é importante para refletir sobre como esses futuros historiadores serão responsáveis por se dedicarem a discutir as grandes questões da

²² O Art. 12/LDB trata da incumbência dos estabelecimentos de ensino em elaborar e executar sua proposta pedagógica. O texto na íntegra:

“Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...] (Brasil, 1996).

O inciso I do Art. 12 é o que confere às escolas e universidades a autonomia para definir sua identidade por meio da elaboração e execução de sua proposta pedagógica, que é o núcleo do Projeto Educativo Institucional. Essa proposta deve refletir as diretrizes educacionais da instituição, considerando suas características, necessidades e contextos específicos. Adicionalmente, o Art. 53 sanciona que as universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e gozarão, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Inciso I - Criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

Inciso II - Fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

Inciso III - Estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; A autonomia garantida pelo Art. 53 permite que as universidades elaborem seus próprios projetos pedagógicos e institucionais, alinhados às suas missões e às diretrizes da LDB.

humanidade no tempo, não buscando respostas concretas e específicas, mas entendendo-se enquanto agentes desse processo ao possibilitar essa troca de conhecimento com a sociedade, leia-se, conjuntamente, seus futuros discentes.

Essa demanda (ou carência de orientação) traz em si uma questão: como esse indivíduo que não tem essa prática aplicada à sua própria experiência na sua formação inicial trará tal concepção à luz em sua atuação profissional?

Assim, partindo desta premissa, destaca-se neste capítulo a relevância da historicidade da Didática da História no Brasil, pois esta estuda os métodos, o por que e como estabelece-se a aprendizagem histórica, enquanto forma de orientação temporal a partir da ciência histórica, rompendo com essa ausência. Conjuntamente a Educação histórica, por meio da epistemologia da História, compreende os conceitos secundários e meta-históricos, através de pesquisas que estudam a aprendizagem histórica dos alunos e a função social da História. Ambas as perspectivas, no contexto da formação do historiador-docente, não devem ser entendidas como respostas definitivas, mas enquanto possibilidades a serem desenvolvidas ao longo do processo formativo, como proposto na presente dissertação.

Assim, o professor é elementar nessa relação, bem como a Didática da História, enquanto teoria presente na formação dos docentes, pois a ciência histórica também pode fornecer saberes que possibilitem o ensino-aprendizagem da História por um viés crítico e consciente, de acordo com conceitos da Didática, Aprendizagem e Cognição Histórica (Fronza, 2009). Demonstra-se, assim, a necessidade de operacionalizar os mecanismos situados na hermenêutica histórica como elementos que constituem a educação e a consciência histórica, possibilitando a reflexão epistemológica e sua responsabilidade com o Ensino de História (Gago, 2015).

Nesse sentido, o Ensino de História, notabilizado nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura, possibilita que os futuros docentes tenham atribuições substanciais para propiciar aos seus futuros alunos a construção de suas identidades. Processo desenvolvido a fim de se reconhecerem como membros ativos do tempo e espaço onde habitam, atuam e constroem laços e a Didática da História possibilita este movimento.

Visando essa retórica, justifica-se a necessidade em compreender como os documentos institucionais projetam tais demandas e de qual forma sua prática

ocorrerá junto ao estudante do curso. Em que medida esta documentação ultrapassa as barreiras burocráticas, buscando não apenas assegurar o cumprimento de normas, mas por meio da sua existência viabilizar a ação pedagógica que anuncia a prática?

Assim, conforme determina o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2015, o PPP deve "articular o planejamento das práticas pedagógicas e a definição dos objetivos educacionais com as necessidades e as características da comunidade acadêmica" (CNE, 2015). Nesse sentido, a presente pesquisa considera os currículos oficiais enquanto antecessores da prática, responsáveis por elencar de quais maneiras ela se dará a partir do conteúdo predisposto nessa documentação.

O PPP dos cursos superiores deve, portanto, alinhar essas diretrizes às necessidades específicas da área de conhecimento e à realidade dos estudantes, promovendo uma integração entre as diretrizes nacionais e as práticas educacionais²³. Assim, a partir da interpretação pela qual cada Instituição de Ensino Superior (IES) compreende essa legislação e de suas singularidades, é possível entender como as instituições que adotam os referenciais epistemológicos da Didática da História e da Educação Histórica para o Ensino de História, propiciando a relação entre a prática e a teoria em seus PPPs, valendo-se da Cognição histórica situada nessa formação, bem como nos estágios supervisionados e nos projetos de extensão e ensino, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), como espaços nos quais tais referenciais podem se tornar exemplos concretos dessa prática.

3.1 Didática da História, o trajeto da subdisciplina alemã

Os vastos estudos desenvolvidos por Jörn Rüsen apresentam enorme contribuição às pesquisas de Ensino de História no Brasil, sendo também indispensáveis para os objetivos da presente dissertação. Suas primeiras obras foram traduzidas no país na transição das décadas de 1980 e 1990.

²³ Os preceitos básicos, a regência e vigência dos PPPs são estabelecidos pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação pela Câmara de Educação Superior nº 492/2001, aprovada em abril do mesmo ano, e pela Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013, que sancionou novas observações aos Artigos 1º, 2º, 3º e 4º.

A primeira delas foi o artigo intitulado “Explicação narrativa e os problemas dos construtos teóricos de narração”, cuja tradução foi elaborada pelo historiador Augustin Wernet, professor da Universidade de São Paulo. Trata-se de um texto de dez páginas, extraído do segundo volume da trilogia da teoria da história de Rüsen (*Reconstrução do Passado – Rekonstruktion der Vergangenheit*), publicado em 1987 na Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, e posteriormente publicado integralmente em 2007²⁴. A partir disso, suas obras tornaram-se indispensáveis em muitos campos de pesquisa, inclusive no próprio Ensino de História.

Rüsen não partiu necessariamente da indagação que a presente dissertação traz, referente à importância da relação entre teoria e prática na formação do historiador-docente, mas com certeza ajuda a entendê-la. O teórico alemão ao dissertar a respeito da dicotomia entre teoria e ensino de História, demonstrou como estas se constituíram enquanto principais referências para a construção das concepções a serem discutidas pela Didática da História. Com preceitos próprios de pesquisa, a Didática da História visa refletir acerca dos “assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica” (Rüsen, 2006, p. 12). Nessa mesma linha de raciocínio, argumenta-se que “para sabermos o que é Didática da História, precisamos saber o que é História, por isso o uso da ‘Meta História’” (Rüsen, 2006).

Entretanto, para compreender a Didática da História enquanto disciplina e campo, é preciso historicizar o seu surgimento e os anseios temporais oriundos do contexto histórico no qual os autores e a sociedade alemã estavam inseridos; essa subdisciplina da História na Alemanha surgiu como uma forma de buscar respostas para “às carências de orientação da sociedade alemã pós-guerra, perdendo em importância social” (Saddi, 2014, p. 136).

A crise da ciência histórica, ligada a uma crise de orientação geral na Alemanha, surgiu no pós-Segunda Guerra Mundial, marcando um profundo conflito geracional na década de 1960. A geração anterior enfrentara guerras e crises

²⁴ Refere-se à primeira publicação do livro ‘RÜSEN, Jörn. Reconstrução do Passado: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007’ no Brasil de forma integral, com tradução completa realizada pelo Professor Doutor Estevão de Rezende Martins, falecido em janeiro do corrente ano (2025).

econômicas enquanto os jovens dos anos 1960, em um período de “prosperidade”²⁵, questionavam os valores tradicionais impostos, adotando um estilo de vida indagador. Este fato não os eximia de carregar o fardo do passado nazista e inflamava o desejo de entendê-lo, enquanto o governo evitava discutir o tema na falha tentativa de “superá-lo” (Saddi, 2014, p. 139). Os mais velhos, os quais vivenciaram esse evento histórico, também não consideravam de bom tom revisitá-lo, uma vez que o transtorno vivenciado anteriormente despertava em todos o desejo de ‘esquecimento’, acompanhado pela falsa ideia de ‘apagamento’ ao não tocar no assunto.

Mesmo com as demandas culturais e sociais da década de 1960, a Didática da História e a ciência histórica na Alemanha Ocidental²⁶ eram vistas com outro viés. Nesse período, muitos pesquisadores compartilhavam uma visão historicista baseada na ideia de “forças educativas” que moldam o desenvolvimento histórico. No entanto, havia uma divisão clara entre elas: os estudos históricos se limitavam a um padrão acadêmico, distanciando-se de questões práticas, como a relação entre pesquisa histórica e vida cotidiana ou a educação histórica.

[...] ela é [Didática da História, até então] o conhecimento histórico como sendo gerado unicamente através do discurso interno dos historiadores profissionais. A tarefa da didática da história era transmitir esse conhecimento sem participação na geração desse discurso. (Rüsen, 2006, p. 8)

Todas as questões pautadas no fator de orientação da práxis eram tratadas como temas externos à história formal. Para muitos historiadores, como Alfred Heuss nos anos 1950, a história se justificava por si mesma, sem necessidade de utilidade prática ou aplicação cultural. Heuss rejeitava a ideia de que a história deveria ter uma função prática na formação de identidades ou orientação social (Bergmann, 1990, p.32).

²⁵ Utiliza-se o termo prosperidade não necessariamente para se referir a êxito ou plano material, mas ao fato de ser a primeira geração pós-guerra, ou seja, estes viviam prósperos por não estarem enfrentando os assolamentos de uma guerra ao vivo, como seus pais e avós, mas não significa que não foram atingidos por suas consequências.

²⁶ Essas investigações tiveram início na Alemanha, onde o conceito de consciência histórica no ensino de História surgiu a partir de debates entre especialistas em didática da antiga RDA (Alemanha Oriental) e RFA (Alemanha Ocidental) na década de 1980.

Todavia, havia o entendimento da Didática da História como uma "hermenêutica pedagógica"²⁷, uma disciplina independente que interpretava a educação como um processo histórico. Erich Weniger²⁸, seu principal representante, defendia que o ensino da história deveria ser entendido de forma semelhante à interpretação de textos históricos, revelando intenções e sentidos. A abordagem hermenêutica pressupunha que a história é moldada por forças mentais, que o historiador, como intérprete ativo, poderia "repensar" ou se apropriar. Esse entendimento permitiria compreender o presente a partir do passado, ajudando os indivíduos a se integrarem ao fluxo do desenvolvimento histórico e a adaptarem sua vida política a ele.

Com isto, é possível ao menos tatear o problema da crise da História na Alemanha Ocidental do final dos anos 1960. A sociedade alemã havia mudado: a nova geração exigia um debate sobre o passado recente, mas a ciência histórica e o ensino da história não haviam acompanhado essa transformação. Ao contrário, "[...] a mesma história (ao menos em suas linhas gerais) que fora ensinada para Hitler, continuava a ser ensinada no pós-guerra" (Saddi, 2014, p. 137).

Desta forma, enquanto as demais disciplinas como a Sociologia buscavam associar as demandas de busca por identidade e necessidade de compreensão a favor do conhecimento científico, a História e o Ensino de História permaneceram estáticos, ao ponto de perder o seu espaço nos currículos para disciplinas de Ensino da Sociedade (Saddi, 2014, p. 137).

As reivindicações sociais, culturais, educacionais e políticas impulsionaram historiadores interessados em dedicar-se aos estudos da educação e da vida prática. Este contexto de reivindicação também é fortalecido pela expansão do

²⁷ A hermenêutica pedagógica da História baseia-se na suposição de que a compreensão histórica não se limita à mera recepção de conteúdos, mas envolve uma reinterpretação ativa do passado. Ela considera o processo de ensino da História como um ato interpretativo, no qual o historiador-docente não é apenas um transmissor de saberes, mas um mediador que ajuda o aluno a compreender as múltiplas camadas de significados e intenções presentes nos eventos históricos. A ideia de "hermenêutica pedagógica" está inserida dentro de sua reflexão sobre a interpretação ativa do passado, que deve ser entendida não apenas como um ato de ensino, mas como um processo de reflexão crítica sobre o tempo e a experiência histórica (Rüsen, 1993).

²⁸ Erich Weniger (1894–1961) foi um importante pedagogo e filósofo da educação alemão, conhecido por suas contribuições para a teoria da educação, especialmente no contexto da pedagogia hermenêutica e da formação cultural (*Bildung*). Ele é considerado um dos principais representantes da chamada "pedagogia *geisteswissenschaftliche*" (pedagogia das ciências do espírito), que enfatiza a interpretação e a compreensão dos fenômenos educativos a partir de uma perspectiva humanística e histórica.

sistema universitário e pelas demandas por mudanças curriculares. Diante desse cenário de transformação, emergiu um grupo de historiadores comprometidos em recuperar a relevância da ciência histórica a partir da Didática da História no final da década de 1960.

Nesta mesma linha surgiu o debate historiográfico da Ciência Social Histórica associada à Escola de Bielefeld²⁹, a partir do final dos anos 1960. Essa corrente buscava superar a abordagem puramente hermenêutica do historicismo, enfatizando uma perspectiva analítica e crítica no estudo da História. A influência dessa escola foi marcante entre os principais autores que impulsionaram a renovação da Didática da História na Alemanha, contribuindo para uma abordagem mais reflexiva e metodologicamente fundamentada no ensino da disciplina.

Assim, no final dos anos 60 e início dos anos 1970, Rüsen (1969) (1976) superava, com o retorno a Droysen³⁰, a redução da teoria da história a um fator da pesquisa histórica. Tratava-se de entender a teoria da história como *Historik*, isto é, como meta-teoria, como uma reflexão teórica sobre a práxis historiográfica. Nesta reflexão teórica, ganhava destaque a consideração sobre os fundamentos mundanos de toda e qualquer história, compreensão que colocava a didática da história como uma preocupação relevante da ciência histórica. (Saddi, 2014, p. 138)

Apesar disso, havia grandes divergências entre esses novos autores e suas novas discussões acerca da Didática da História:

Essas diferenças estavam marcadas por posições políticas, que segundo Bodo Von Borries (2001) podiam ser localizadas entre dois extremos: o campo emancipatório (“didática da história crítico-

²⁹ A Escola de Bielefeld é uma corrente historiográfica associada à Universidade de Bielefeld, na Alemanha, que ganhou destaque a partir do final dos anos 1960. Seus principais expoentes incluem historiadores como Hans-Ulrich Wehler e Jürgen Kocka. Essa escola é conhecida por sua abordagem da história social (*Sozialgeschichte*) e por enfatizar a importância de métodos interdisciplinares, integrando conceitos das ciências sociais, como sociologia e economia, à análise histórica.

A Escola de Bielefeld foi influenciada pelo materialismo histórico e pela teoria social de Max Weber, buscando entender as estruturas e processos sociais de longo prazo, como a industrialização, a formação do Estado moderno e as transformações das classes sociais. Além disso, ela criticou abordagens historiográficas tradicionais, que focam em eventos políticos e individuais, defendendo uma história mais analítica e estrutural.

³⁰ Johann Gustav Droysen (1808–1884) foi um importante historiador e filósofo da história alemão do século XIX, conhecido por suas contribuições para a metodologia da história e por sua obra *Grundriss der Historik* (Compêndio de História), publicada em 1858. Droysen é frequentemente associado ao historicismo alemão e é considerado um dos precursores da reflexão sobre a Teoria da História (Histórica). Ele defendia que a História não era apenas o registro de fatos passados, mas uma ciência interpretativa que buscava compreender o significado dos eventos humanos no tempo.

comunicativa” de Annette Kuhn) e a posição liberal-conservadora (“didática da história teórica da formação” de Joachim Rohlfes). (Saddi, 2014, p. 138)

Para Annette Kuhn, a Didática da História é uma vertente de investigação que integra teoria e prática, focando no desenvolvimento da consciência histórica e na formação crítica dos alunos. Ele defende métodos que promovam a reflexão sobre o passado e sua relação com o presente, entendendo a didática como um instrumento de emancipação que conecta o ensino às questões sociais contemporâneas. Joachim Rohlfes enfatiza a importância de equilibrar o conhecimento factual com a interpretação crítica, indo além da memorização para compreender os processos históricos em sua complexidade. O autor valoriza em suas obras a contextualização dos eventos, relacionando-os às experiências dos indivíduos.

Embora ambos compartilhem a visão de que a Didática da História deve promover a reflexão crítica, suas abordagens divergem em ênfases: Annette Kuhn prioriza a emancipação social, enquanto Rohlfes se concentra na estruturação do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades analíticas.

Apesar dos extremos adotarem suas discussões a partir de como a Didática da História aproximava-se do conceito de autonomia dos indivíduos, o grupo que se destacou no início da década de 1970 estava no “centro”. O destaque ocorreu devido ao grupo se organizar “em torno de um conceito que fornecia especificidade e peculiaridade para o aprendizado da história. Tratava-se do conceito de “consciência histórica” (Saddi, 2014, p. 138/139).

O conceito de consciência histórica não negava a ideia de emancipação, sendo abordado por autores como Klaus Bergman e Hans-Jürgen Pandel (1975), que relacionavam a História à investigação da consciência histórica e à perspectiva emancipatória (Saddi, 2014, p.139). Eles definiram a consciência histórica como o resultado da recepção da História pelos indivíduos e grupos, destacando a relação intrínseca entre a consciência histórica e a assimilação do passado. Bergmann defendia essa hipótese buscando relações sociais racionais e a superação de condições irracionais. Enquanto isso, autores como Rolf Schörken (1972)³¹ focaram

³¹ Desenvolve este conceito em um artigo publicado em 1972, intitulado Didática da História e Consciência Histórica (*Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein*) (Saddi, 2014, p. 139).

na formação da consciência histórica, destacando-a como ponto central da Didática da História.

No entanto, Rüsen (2012) criticou essa visão, argumentando que a História não é algo pronto para ser recebido, mas uma reconstrução narrativa feita pelo ser humano. Ele rejeitou a ideia de uma História passiva, enfatizando o papel ativo do sujeito na interpretação e construção do conhecimento histórico. O autor também define a consciência histórica como um conceito vasto para ser delimitado como objeto da Didática da História. Esse posto cabe ao aprendizado histórico; a consciência é paralela à construção de vínculos com a disciplina.

Ademais, Rüsen (2006) aponta como a consciência histórica não se resume ao mero conhecimento do passado, mas estrutura o entendimento do presente e a antecipação do futuro, integrando as três dimensões temporais de forma complexa. Ela envolve operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico, destacando-se a narrativa como um procedimento fundamental que atribui sentido ao passado para orientar a vida prática.

Segundo tal visão, a Didática da História resgata sua centralidade na reflexão dos historiadores ao reconhecer que a consciência histórica desempenha um papel crucial na formação de identidades e na resolução de problemas por meio da razão, mostrando que a pesquisa histórica não pode ser dissociada das necessidades práticas da vida humana. Deste modo, a História se revela como um processo intencional de formação identitária que utiliza o passado para compreender o presente e projetar o futuro, reafirmando sua relevância tanto no âmbito acadêmico quanto na vida cotidiana.

Apesar das inúmeras divergências, é notório o modo como esses autores buscaram entender e atualizar a ciência histórica e o seu ensino através da reconstrução da Didática da História, “visando atualizar a história frente às mudanças nas experiências do tempo da sociedade alemã pós-guerra” (Saddi, 2014, p. 140).

Bergmann (1990), contudo, explicita três aspectos orientadores indispensáveis acerca da Didática da História enquanto disciplina científica responsável por compreender os processos de ensino e aprendizagem. A disciplina visa regular didático-normativamente a consciência histórica por ser “um pressuposto insubstituível para práxis social dirigida racionalmente” (Bergmann,

1990, p. 30). De alguma maneira, os autores refletiam essa base como princípio, pois é o processo que permite a didática da história conter suas metodologias e teorias próprias.

Empiricamente, a Didática da História tem a função de identificar, sistematizar e investigar os processos de ensino e aprendizagem que emergem da consciência histórica dos indivíduos e das sociedades, a despeito de como foi construída. Essa elaboração pode ocorrer por meio da História cotidiana, ou seja, a História diretamente vivida e transmitida independentemente da fonte ou de sua experimentação, ou através da abordagem teórica oferecida pela Ciência Histórica, pautada de todas as suas hipóteses.

No contexto reflexivo, a Didática da História atua em estreita relação com a Ciência Histórica ao analisar os processos de aprendizagem sistematizados. Enquanto “a pesquisa histórica empírica investiga os testemunhos do passado” (Bergmann, 1990, p. 31), a Didática da História examina os parâmetros e métodos utilizados pela Ciência Histórica para realizar essa investigação. Dessa forma, ela evidencia as práticas didáticas da ciência histórica e estuda seu sentido na práxis social e cultural do tempo presente.

A Didática da História é, normativamente, a disciplina delegada de investigar todas as formas que a História é exposta, interpretada e vinculada, especialmente no que tange ao Ensino de História. Assim, ela relaciona-se com os métodos, materiais e representações da História, desde apresentações midiáticas à maneira e os motivos pelos quais conteúdos da ciência histórica são abordados em diferentes contextos. Na representação e sistematização da assimilação de disciplinas como Pedagogia, Psicologia e Ciências Sociais à ciência histórica, a Didática da História normatiza “a fundamentação da disciplina da História no ensino, no contexto histórico e social” (Bergmann, 1990, p. 31), relação essa constituída sob os efeitos da consciência histórica.

Ao enunciar essas diretrizes, é evidente que os objetos de investigação da Didática da História são diversos e complexos, uma vez que são influenciados por múltiplos métodos que permeiam a socialização de diversas consciências históricas. Além disso, os meios que contribuem para essa formação, como as mídias em geral, ampliam ainda mais o escopo de análise, o que pode representar um desafio para a realização de estudos empíricos.

Contudo, a Ciência Histórica (assim como as demais ciências) é uma consequência de quando os anseios e pensamentos não-científicos já não correspondem às demandas sociais e temporais dos indivíduos. Devido ao seu caráter, constantemente passa por processos epistemológicos e busca por aperfeiçoamento. Todavia, pode-se tornar obsoleta no percurso - e, mais uma vez, a Didática da História desempenha o seu papel.

[...] exatamente por causa do fato de ela indagar sobre e problematizar este significado e, destarte, se opor ao perigo de a Ciência Histórica se isolar das necessidades legítimas de uma orientação histórica daquela sociedade que, em última análise, a sustenta [...] (Bergmann, 1990, p. 34)

Apesar de a ciência histórica fundamentalmente não ser apenas uma forma de intitular conhecimentos históricos, mas uma maneira de pensá-los, com seus próprios métodos epistemológicos, cabe a Didática da História investigar como e porque eles podem ser transmitidos na prática dos indivíduos. Em outras palavras, a História indaga a partir de novos problemas; cabe à ciência histórica, por meio da teoria, buscar os valores formativos. A Didática da História, por sua vez, permite que essas discussões sejam amplamente compreendidas e difundidas para além do critério de relevância, seja no presente ou no futuro.

Os fundamentos a partir dos quais a Didática da História faz esses questionamentos não são elaborados arbitrariamente, mas resultantes ou deduzidos do próprio processo histórico; eles correspondem às intenções originais e existenciais da própria Ciência Histórica - uma instituição ou instância surgida no decorrer do processo histórico, que está preocupada em elaborar lembranças e memórias, tendo em vista o futuro e a prática social cotidiana. (Bergmann, 1990, p. 35)

A Didática da História utiliza uma série de fatores que partem da Ciência Histórica e sua disposição de elencar as demandas do tempo presente em confluência com o passado, por meio do conhecimento teórico e metodológico que possibilita romper com narrativas passadas inadequadas. Esse processo rompe com a idealização e permite uma reflexão sobre, para e com as demandas temporais de grupos sociais até então 'ignorados' pela historiografia, como ocorria com os jovens 'curiosos' sobre sua própria trajetória, na década de 1960, na Alemanha.

O ensino de História produz e transmite, finalmente, orientações e atitudes pelas quais um pensamento histórico racionalmente elaborado, de acordo com a auto-identidade, cria condições reais para a práxis individual e social. Neste caso, a tarefa da Didática da História consiste em investigar e pesquisar as possibilidades e legitimidades de intervenções no setor das atitudes e mentalidades e da identidade histórica de indivíduos e grupos sociais e, fazendo isto, examinar se tais intervenções correspondem às normas de um pensamento histórico racional ou se tais intervenções violariam essas normas. (Bergmann, 1990, p.37)

3.2 Didática da História, Educação Histórica e suas atuações no contexto brasileiro

A Didática da História tem sido revisitada no Brasil a partir dos estudos elaborados por pesquisadores do Ensino de História, como situa Saddi (2014, p. 134). Contudo, ele aponta o equívoco recorrente de posicionar os trabalhos desenvolvidos a partir do autor com maior volume de traduções, Jörn Rüsen, como desconexos à realidade brasileira, “deixando de perceber que, ao refletirem sobre a didática da história, tais autores respondiam a questões próprias de seu tempo e espaço” (2014, p. 134).

Nesse sentido, a Didática da História despertou interesse mútuo no âmbito da ciência histórica, tanto em pesquisas da Teoria da História (a primeira a ter contato com a obra rüseniana no Brasil), quanto para o Ensino de História (na qual, paulatinamente, a obra foi apropriada), tornando-se o alicerce teórico-metodológico em importantes universidades brasileiras, principalmente nas disciplinas metodológicas.

Na mesma perspectiva investigativa que a Didática da História, porém oriunda de outro contexto histórico, as pesquisas referenciadas na Educação Histórica tem sido desenvolvida em países como Portugal, Canadá, Estados Unidos e, principalmente, Inglaterra, local de onde se originou. Mesmo com uma abordagem multidisciplinar que pesquisa as metodologias oriundas das disciplinas de Sociologia, Psicologia e Didática, esse campo se difere da Psicologia da Educação, por solidificar a investigação da prática e teoria visando a educação a partir da Epistemologia da História. A Educação Histórica, baseada na racionalidade histórica e na memorização da consciência histórica, requer um enquadramento teórico específico alinhado à epistemologia da História.

As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico (Germinari, 2011, p. 56).

Pesquisadores como Peter Lee, Dennis Shemilt e Rosalyn Ashby, representantes da vertente inglesa, focaram na progressão do pensamento histórico e desenvolveram projetos como o "Projeto 13-16"³² e o "Chata"³³, que demonstraram como os alunos podem avançar na compreensão histórica por meio da análise de fontes e narrativas. Essas abordagens influenciaram o Ensino de História no Brasil ao oferecer bases teóricas e metodológicas para transformar a disciplina em uma ferramenta de reflexão e autonomia, promovendo a formação de uma consciência histórica crítica e aplicável ao cotidiano.

Desta maneira, a Didática da História e da Educação Histórica são indispensáveis para o Ensino de História no contexto brasileiro, pois ambas partem da ideia de que a consciência histórica é uma ação, conceito essencial para a interpretação do mundo e de si mesmo, onde se articulam as operações de sentido da experiência temporal. A cultura histórica, entendida como a expressão da racionalidade humana no tempo, está intrinsecamente ligada à História, sendo um espaço de diálogo entre a interpretação do mundo e a autonomia subjetiva.

Para Alves (2013, p. 65), esse processo ocorre através de três dimensões interligadas: a estética, que engloba produções artísticas e tradições; a política, relacionada à legitimidade de sistemas e relações de poder; e a cognitiva, que envolve o conhecimento científico e a seleção crítica de informações. Essas

³² Desenvolvido nos anos 1960, sob a coordenação de Dennis Shemilt, esse projeto buscava transformar o ensino de História nas escolas britânicas, tornando-o mais significativo e desafiador. Ele introduziu ferramentas metodológicas da historiografia, como a análise de fontes e a construção de narrativas, em salas de aula com alunos entre 13 e 16 anos. O projeto demonstrou que os alunos podiam desenvolver uma compreensão mais profunda da História ao relacionar ideias e interpretar evidências, o que levou a mudanças curriculares significativas no Reino Unido (Alves, 2013)

³³ Projeto Chata (Concepts of History and Teaching Approaches): Realizado na década de 1990, sob a coordenação de Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby, o Chata investigou como crianças e jovens entre 6 e 14 anos desenvolvem o pensamento histórico. O projeto focou na análise de narrativas construídas a partir de fontes históricas, buscando entender a progressão do raciocínio histórico. Ele concluiu que a maturidade do pensamento histórico não está diretamente ligada à idade ou série escolar, mas à aquisição de habilidades metodológicas, como a avaliação crítica de evidências e a interpretação de narrativas (Alves, 2013)

dimensões influenciam diretamente a vida cotidiana, fornecendo identidades, memórias e orientações temporais.

Situar a construção desses dois campos, Educação Histórica e Didática da História, é fundamental, visto que o Ensino de História no Brasil teve predominância de perspectivas que atribuíam à formação do professor de História apenas aos conceitos sociais, pedagógicos e psicológicos por décadas. Isto dissociava da formação do historiador a epistemologia da História, voltando a atuação do Ensino de História na sua trajetória de formação apenas à tarefa de ensiná-los a “extrair e situar” os conceitos e metodologias oriundas da ciência histórica.

Todavia, a Didática da História tornou-se uma possibilidade para as investigações realizadas pelos pesquisadores do Ensino de História devido à maneira como ela elabora e situa-se na ciência histórica. Contudo, esse conceito não foi concebido a princípio almejando uma discussão acerca do Ensino de História, pois o autor buscava refletir sobre o conhecimento histórico e suas relações com a vida prática.

Partindo da linha que toma a Didática da História como responsável intrínseca por “todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana prática” (Rüsen, 2010, p. 32), Rüsen contribuiu para a construção de uma nova abordagem teórica, bem como do desenvolvimento de novos objetivos do Ensino de História no Brasil.

Desde a primeira década do século XXI, Rüsen toma ciência dos novos debates acerca de suas pesquisas ao se aproximar dos trabalhos brasileiros; em especial, aqueles desenvolvidos pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), coordenado pela Profa. Maria Auxiliadora Schmidt, os quais compreendem suas pesquisas como um trajeto viável para a ruptura do isolamento da práxis e a sua aproximação com a ciência histórica na formação do historiador-docente³⁴, como apontado por Schmidt e Estevão Martins:

As relações deste Grupo com a obra de Jörn Rüsen já foram informadas em análises realizadas por pesquisadores brasileiros. Estas análises indicam que uma das tendências predominantes nas investigações sobre a aprendizagem histórica no Brasil pode ser

³⁴ Outros pesquisadores brasileiros desenvolvem investigações, a partir das obras deste autor, em seus laboratórios de pesquisa, como: Luis Fernando Cerri, Marlene Cainelli, Márcia Elisa Teté Ramos, Ronaldo Cardoso Alves, dentre outros.

denominada de educação histórica, e dialoga mais estreitamente com os referenciais da epistemologia da história. É justamente nas pesquisas referenciadas na epistemologia da história e na perspectiva ruseniana, que toma a consciência histórica como um lugar de aprendizagem histórica, que se localiza a produção do Grupo de Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, conforme apontam sistematizações já realizadas por diferentes pesquisadores. (Schmidt; Martins, 2016, p. 09/10)

A UFPR é uma importante expoente no processo de consolidação deste campo, criando também o grupo "Cultura, Saberes, Práticas Escolares e Educação Histórica", cadastrado no Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq). Ambos os grupos reúnem professores e alunos dedicados ao Ensino de História que publicam e apresentam pesquisas em projetos nacionais e internacionais com ênfase na Educação Histórica.

Algo predominante acerca das metodologias da Educação Histórica e sua contribuição ao Ensino de História no Brasil, associadamente à prática da subdisciplina alemã, é a importância de contribuir para desenvolver o pensamento histórico dos estudantes. As investigações e estudos realizados pelos grupos de pesquisa brasileiros possibilitaram, através dessas leituras:

[...] importante contribuição ao estudo da formação do pensamento histórico nos indivíduos à medida que apontam caminhos de construção de instrumentos de pesquisa e levam em consideração habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no tocante à sua relação com a pluralidade narrativa histórica. Além disso, apresentam a proposta inovadora de utilizar princípios da racionalidade do método histórico de investigação, antes reduzida aos especialistas oriundos dos bancos acadêmicos, para a formação histórica dos alunos nos bancos escolares do ensino básico e secundário. Essa proposta tornou-se uma alternativa dinâmica e opositora a um ensino sem reflexão e depositário de ideologias, portanto, enfrentadora de algo semelhante à demanda da Didática da História na Alemanha. (Alves; Ramos, 2016, p. 60)

Ao sistematizar e representar a importância da estrutura dessas pesquisas e como agem seus "métodos históricos de investigação", essa reflexão propicia um equívoco comumente cometido: misturar a Educação Histórica (*History Education*), originada na tradição anglo-saxônica, com a Didática da História (*Geschichtsdidaktik*), desenvolvida em um contexto alemão específico (Saddi, 2014, p. 135). É compreensível que ocorra tal questão visto que trata-se de um

trabalho incorporado em inúmeras pesquisas, havendo a ressignificação para responder os próprios anseios temporais.

Saddi (2014, p. 135) norteia a Educação Histórica como uma metodologia ou vertente de pesquisa voltada para o estudo das ideias históricas de indivíduos em ambientes escolares, trazendo implicações didáticas para o ensino da disciplina. Todavia, a Didática da História não foi concebida como uma metodologia ou campo de pesquisa, mas como uma disciplina autônoma, capaz de integrar diversas abordagens metodológicas.

Nesse sentido, apesar de não ser concebida para ressignificar esse processo, a Didática Histórica é apropriada com muitas potencialidades no Brasil ao possibilitar que a reflexão sobre o conhecimento histórico científico tenha uma função pública. Também adiciona como cabe ao historiador, enquanto pesquisador e professor, partilhar esses princípios de maneira coerente e condizente com a ciência histórica a partir da sua formação inicial.

Portanto, para compreender o espaço em que habita e o contexto histórico do qual faz parte, o ser humano necessita debruçar-se sobre os eventos que o precederam, a fim de perspectivar o futuro que lhe espera (Koselleck, 2006). Essas narrativas elaboradas pelo sujeito como forma de elucidar os questionamentos cotidianos, seja de forma coletiva ou não, são expressadas pela consciência histórica (Rüsen, 2001).

Compreende-se, desta forma, que o papel do historiador, especialmente aquele voltado ao ensino e aprendizagem da História, é demonstrar abarcar em suas práticas como ocorre o diálogo entre os pareceres historiográficos, a metodologia histórica e os sentidos atribuídos pelos indivíduos, de maneira individual ou coletiva (Gago, 2015, p. 167).

No Brasil, a associação entre Didática da História e Educação Histórica abre caminhos para pesquisas que buscam conectar a formação do pensamento histórico no ambiente escolar à sua aplicação prática no cotidiano. O desafio é promover habilidades que permitam, aos futuros historiadores-docentes, promoverem o desenvolvimento da capacidade de seus estudantes interpretarem criticamente as demandas da cultura histórica contemporânea, gerando uma reflexão autônoma e significativa. Esse encontro epistemológico oferece

possibilidades para qualificar a formação histórica, por meio de um processo que atinge tanto alunos quanto professores na educação básica e superior, contribuindo para a construção de uma consciência histórica crítica e aplicável às complexidades do mundo atual.

3.3 Projetos Políticos Pedagógicos e ementas dos cursos de Licenciatura em História no Brasil

Dado o panorama teórico acerca de como realiza-se a análise de documentações oficiais, enquanto fontes para o trabalho do historiador e pensando os conceitos da Didática da História apresentados no primeiro capítulo, se faz necessário debruçar-se sobre como é elaborado metodologicamente o uso de tais fontes para materializar as discussões propostas neste trabalho.

Assim, as metodologias que guiaram essa pesquisa possibilitaram uma análise quantitativa, visando categorizar a forma que as ementas das disciplinas teóricas e metodológicas evidenciam os conceitos do pensamento histórico e como eles são elencados, tendo em mente as propostas presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos das universidades com repertório teórico voltado as áreas teóricas adotadas.

Como posto por Lakatos e Marconi (2011), essa forma de investigação exige três características “objetividade, sistematização e quantificação dos conceitos” com a finalidade de mensurar no documento os elementos constituintes, a presença de determinadas locuções vocabulares, construções linguísticas, sentenças e tópicos abordados, a partir da avaliação do aspecto numérico do material (Lakatos; Marconi, 2011, p.286).

Pensando nos documentos analisados, a investigação começou norteando os Projetos Políticos Pedagógicos no que tange sua necessidade burocrática. A nova LDB³⁵, Lei n 9.394/96, prevê no seu artigo 12, inciso I, “os estabelecimentos

³⁵ A expressão "nova LDB" refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96), em substituição à legislação anterior, LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61). Desde então, houve alterações significativas na LDB de 1996, especialmente em relação ao Ensino Médio, pela LDB de 2017 (Lei nº 13.415/17). No presente momento em que a presente dissertação foi defendida (primeiro semestre de 2025) está em trânsito nova modificação desta última vigência citada.

de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Este artigo se aplica a todos os níveis de ensino, incluindo a educação superior, e define que as instituições devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, que é o equivalente ao Projeto Político Pedagógico.

O PPP define-se, assim, como um documento orientador das práticas e do trabalho pedagógico também estabelecido e atravessado por uma série de práticas de caráter político, institucional e social. Ele tem como objetivo uma ação intencional com um propósito explícito e um compromisso coletivo acadêmico, porém, grandes pesquisadores(as) do campo nos demonstram como tal documento não é apenas plano de ensino para cumprimento de fins burocráticos, mas deve ser pensado por todos os envolvidos com os processos educacionais (Veiga, 2002, p.1). Diante dessa contextualização, entende-se este documento como indispensável no exercício profissional e político da docência, ou melhor, na formação do futuro historiador-docente, pois

Ele é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 1998, p.189).

Nesse sentido, propõe-se, aqui, os PPPs como contato inicial, apontando algumas de suas singularidades para compreender de qual maneira as universidades pesquisadas apresentam este documento orientador das práticas do trabalho pedagógico a partir da pluralidade de intenções que os envolvem. Até porque este aporte teórico e prático deve refletir um esforço coletivo, e não uma abordagem individualizada, apresentando as particularidades das universidades e respectivamente do curso de licenciatura em História, por permitir autonomia às instituições ao contemplarem projetos construídos na diversidade e na democracia.

Neste sentido, no Art. 53 parágrafo 1º é garantido que "as universidades e centros universitários terão autonomia para definir seu Projeto Pedagógico Institucional, respeitadas as normas gerais de educação e a legislação específica",

assim torna-se imprescindível citar os conselhos cuja a função é assegurar que as práticas pedagógicas estejam em conformidade com as políticas educacionais nacionais, promovendo a qualidade e a integração do sistema educacional e nortear as disposições a serem seguidas na elaboração das normativas no âmbito legislativo.

Sendo o Conselho Federal de Educação, e seu sucessor, o Conselho Nacional de Educação (CNE)³⁶, os responsáveis por emitir pareceres e resoluções que orientam a elaboração e a implementação norteadora responsável por normatizar inúmeras instâncias nos PPPs nas Licenciaturas em instituições federais, enquanto para as instituições estaduais conjuntamente com as demandas elencadas por este primeiro órgão citado, cabe a diligência aos Conselhos Estaduais de Educação.

O parecer CFE nº 7/83, emitido anteriormente ao CNE, tratava das diretrizes para a formação de professores e das exigências para os currículos dos cursos de licenciatura. Já neste período como reflexo da trajetória de reivindicações dos professores, alunos e pesquisadores universitários e da educação básica após o percurso histórico desde os anos de 1930 ao período da Ditadura Militar como refletimos no capítulo I da presente dissertação, destacava a necessidade de um currículo que incluía tanto a formação teórica quanto prática, com ênfase na pedagogia e nas práticas de ensino. As instituições deveriam garantir que seus PPPs reflitam esses requisitos, incorporando estágios supervisionados e práticas pedagógicas regulares ao longo do curso.

Embora o CFE tenha sido sucedido pelo CNE, os pareceres e resoluções emitidos continuam a influenciar as práticas educacionais e a elaboração dos PPPs, todavia, acompanhando as novas demandas da contemporaneidade e as

³⁶ O Conselho Federal de Educação (CFE) foi criado em 1920, durante o governo do presidente Epitácio Pessoa. Era o órgão responsável pela formulação das diretrizes e normas para a educação no Brasil até o início da década de 1990. Porém, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado pela Constituição Federal de 1988 e começou a operar formalmente em 1990, substituindo o CFE como parte de uma reforma mais ampla do sistema educacional brasileiro, que visava modernizar e descentralizar a gestão educacional. O processo de transição foi um esforço para refletir as novas demandas e perspectivas da educação brasileira e estabelecer um órgão mais alinhado com as novas diretrizes e princípios constitucionais.

pesquisas vigentes sobre o currículo, sendo o parecer CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, um novo sopro acerca das diretrizes deste importante documento.

Este parecer trouxe incontáveis regulamentações benéficas para os currículos universitários, mas nos debruçamos aqui sobre o mais relevante para nós, enquanto no parecer anterior o currículo dos cursos de licenciatura deveria incluir disciplinas teóricas e práticas, mas a integração entre os diferentes componentes não era tão detalhada quanto nas diretrizes mais recentes, na resolução na CNE/CP nº 2/2015 específica uma abordagem mais integrada para o currículo, promovendo uma articulação mais explícita entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas. Há uma ênfase na integração contínua de estágios e práticas pedagógicas ao longo do curso, e o currículo deve ser flexível para se adaptar às necessidades e especificidades dos contextos educacionais. Além disso,

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. [...] V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento. (CNE, 2015, p. 7-8, Art. 7º)

Nota-se como a resolução destaca a importância da confluência entre a ciência epistemológica de origem do curso em questão como parte essencial e contínua da formação de maneira continuada com as práticas metodológicas. Observa-se, neste sentido, apontamentos acerca dos estágios e as práticas pedagógicas que devem ser realizados de maneira sistemática e integrada ao currículo, proporcionando uma experiência abrangente e diversificada.

Ao partir das orientações legais que consolidam as diretrizes e a importância dos PPPs em sua ação política, pedagógica e social, a presente pesquisa citou os programas de ensino tais como o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Programa de Residência Pedagógica³⁷ – enquanto

³⁷ No capítulo 3.4 “Os Programas Institucionais de Formação Inicial de Professores como possibilidade de formação prática do historiador-docente” serão apresentadas as possibilidades e contribuições de ambos os programas.

exemplos práticos de vivência do preconizado nos PPPs, valendo-se do conceito de Cognição histórica situada, elencado pela Educação Histórica e Didática da História, como meio viável para formação do historiador-docente, relacionando os aspectos teóricos aos práticos, com o acesso dos graduandos ao ambiente escolar e a sala de aula. Programas que foram elaborados visando suprir as demandas de formação inicial e continuada, antes mesmo do CNE/CP nº 2/2015. Todavia, um dos artigos desse documento sintetiza bem o ideal destes projetos:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (CNE, 2015, Art. 3/, p.4)

Vale ressaltar que embora as universidades sigam normas para a elaboração de seus PPPs e algumas possam ter proximidade epistemológica, há especificidades que demonstram sua identidade, sendo as linhas e abordagens trabalhadas pelos seus programas e profissionais, algumas delas.

Nesse sentido, é fundamental demarcar que o Projeto Político Pedagógico não se confunde com a atuação docente em si, pois trata-se de um documento orientador, traçando diretrizes e princípios que norteiam a formação dos licenciandos, mas não representa a prática em sua totalidade. É a partir dele, contudo, que se estruturam ações pedagógicas, propostas curriculares e componentes formativos que possibilitam vivências concretas nos espaços escolares. Assim, o PPP ocupa um lugar estratégico na universidade ao alinhar intencionalidades formativas, sem, no entanto, se configurar como o resultado final da formação prática vivenciada pelos futuros docentes.

Assim, chega-se à análise das ementas referentes às disciplinas metodológicas e meta-históricas, evidenciando quais são as palavras e conceitos que se relacionam com a perspectiva da Didática da História, Educação Histórica e propiciam uma formação ao historiador-docente no âmbito da Cognição histórica situada. Segundo a perspectiva orientadora adotada pelas instituições formadoras, os PPPs não representam, necessariamente, a prática docente em si, mas

expressam as intencionalidades formativas quanto à maneira como se pretende estruturá-la.

Deste modo, pensar a formação do futuro historiador-docente a partir dos documentos que regem e orientam como deve ser concebida a sua formação, é buscar entender em que medida os referenciais epistemológicos citados encontram-se como possibilidades na constituição dos cursos de Licenciatura em História nas universidades públicas brasileiras, bem como influenciam os processos dos futuros profissionais.

3.4 Os Programas Institucionais de Formação Inicial de Professores como possibilidade de formação prática do historiador-docente

A luta por uma educação libertadora como preconizada pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire, em todas as suas obras, é constante. Mas com todas as lutas travadas por uma formação popular centrada nos ensinamentos do educador, nota-se, atualmente, de acordo com as inúmeras pesquisas desenvolvidas no Brasil, que é possível criar uma abordagem de ensino nas instituições públicas voltadas e pensadas como um projeto de resistência, que busca enfrentar as hegemonias vigentes.

Tratam-se de programas disponíveis que fomentam o ensino superior no Brasil, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), ambos financiados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), os quais buscam promover a articulação entre os diferentes níveis e sistemas de ensino, garantindo a progressão dos estudantes e a continuidade de seus trabalhos. Programas que se somam ao estágio supervisionado, para dar conta dos preceitos burocráticos, norteados pelo Projeto Político Pedagógico, que devem ser praticados na sala de aula da graduação, possibilitando desenvolver uma formação de educadores.

Nessa perspectiva do diálogo, a construção do conhecimento é concebida como um processo colaborativo entre professor e aluno, no qual se valoriza a experiência e o saber dos educandos. Paulo Freire, destaca a importância do diálogo como elemento vital na educação, proporcionando a construção conjunta do conhecimento, através do conceito crítico-emancipatório (Freire, 1996). Ainda nessa perspectiva, segundo Dermeval Saviani: A

extensão universitária, na perspectiva freireana, não se configura como uma mera atividade de 'extensão de serviços' à comunidade, mas como um processo educativo que visa à transformação social. Através da interação dialógica entre universidade e comunidade, a extensão busca promover o desenvolvimento humano e social, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (Saviani, 2013, p. 172)

Nesse contexto, é possível defender, na elaboração e exercício prático desses programas, o que foi relatado como o que deveria ser o objetivo da formação nos cursos de licenciatura no presente trabalho. Isto é, a interconexão entre teoria e prática, a integração do conteúdo com a forma e a concepção de uma ampla proposta de capacitação que harmonize a formação inicial e contínua de professores.

Esses programas possibilitam a construção de uma educação emancipatória, visando contrapor-se às narrativas que vincularam a ciência histórica apenas aos muros acadêmicos e promover uma perspectiva mais autônoma para os futuros educadores. Dessa forma, a ideia central é estabelecer uma formação de professores que não apenas compreenda as questões teóricas, mas também esteja profundamente enraizada na prática educacional, de modo a articular coerentemente o saber acadêmico com as demandas da realidade escolar.

Um aspecto crucial desses programas é a coesão entre os conteúdos e as estratégias de ensino, de forma a promover uma aprendizagem significativa e relevante. Além disso, os programas se voltam para uma formação holística dos educadores, enfatizando o entendimento da Educação como um processo global e complexo que envolve dimensões éticas, culturais e sociais, as quais só podem ser compreendidas, em toda a sua complexidade, na prática quando estiverem inseridos no meio profissional. Porém, tais ações institucionais no contexto da formação inicial antecipam parte desta prática potencializando a experiência como professor dos futuros historiadores-docentes.

Apresentando uma breve historicidade destes programas de formação inicial de professores, a ideia de uma Residência Pedagógica foi referenciada pela primeira vez quando o Senador Marco Maciel, representante do Partido da Frente

Liberal (PFL)³⁸ de Pernambuco, ficou conhecido como "Residência Educacional". Seu principal objetivo consistia em introduzir um novo requisito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/1996).

A intenção era proporcionar, aos professores habilitados para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma formação adicional em nível de Pós-Graduação lato sensu. Essa formação pós-graduada deveria ter duração mínima de 800 horas e seria exigida para que esses professores pudessem atuar como polivalentes nessas etapas da educação básica (Prado; Gomes, 2021).

O embasamento para essa proposta partia do entendimento de que os cursos de Pedagogia oferecem uma formação ampla, mas os estágios curriculares não seriam suficientes para abranger toda a complexidade da formação profissional docente. Dessa forma, o então Senador Marco Maciel enfatizava a necessidade de uma formação específica para os futuros professores que trabalham na fase inicial da Educação Básica, tendo como referência a experiência bem-sucedida da Residência Médica³⁹. A ideia era aprimorar a atuação desses educadores por meio de uma formação prática complementar após a conclusão do curso de graduação. Contudo, com o término do período de legislatura do Senador Marco Maciel, o projeto foi arquivado, não chegando a ser aprovado e incorporado à legislação educacional do país.

Em uma ocasião posterior, houve uma tentativa de retomar o mesmo Projeto de Lei por meio do PL nº 284/2012, apresentado pelo Senador Blairo Maggi (Partido Liberal do Estado de Mato Grosso). Nessa nova proposta, houve uma modificação na titulação, substituindo "Residência Educacional" por "Residência Pedagógica". Além disso, foi retirada a exigência de uma formação específica para a atuação docente na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF)

³⁸ Atual União Brasil após se fundir com o Democratas. Fonte: Acervo do Senado Federal disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/browse?type=subject&value=Partido%20da%20Frente%20Liberal%20> Acesso em 14/07/2023. ASSIS, Pedro Paulo Ferreira Bispo de. O governo representativo e as condicionantes à organização do conflito político no Brasil: as trajetórias do PT e PFL/DEM. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

³⁹ A Residência Médica é uma fase de especialização médica que ocorre após a conclusão da faculdade de Medicina. É um programa voltado para médicos que já obtiveram a graduação e desejam se especializar em uma área específica da medicina.

(Prado; Gomes, 2021). O projeto conseguiu a aprovação no Senado Federal e foi encaminhado à Câmara dos Deputados e ao Conselho Nacional de Educação. Contudo, apesar dos avanços iniciais, não foi possível dar continuidade ao processo de aprovação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, por sua vez, foi estabelecido em função da Portaria Normativa nº 38, em 12 de dezembro de 2007, durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sob a gestão do então ministro da Educação, Fernando Haddad, com a finalidade de

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007)

Uma de suas principais metas é proporcionar aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a integração entre teoria e prática em virtude da experiência docente que ocorre por meio do contato direto com as escolas de Educação Básica. Essa abordagem possibilita vivências enriquecedoras para o processo formativo, permitindo que os futuros educadores se aperfeiçoem em um ambiente real e prático de ensino. Tal propósito aprimora a qualidade das atividades acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, promovendo a integração entre o Ensino Superior, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio pelo envolvimento ativo dos estudantes da graduação na rotina das escolas públicas de ensino.

Os professores das escolas são integrados ao programa como supervisores, desempenhando também o papel de mentores, estabelecendo, assim, uma ligação entre a universidade e a escola. Conforme destacado no Relatório de Gestão do período 2009-2014, elaborado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da CAPES, as atividades do primeiro edital só começaram

nos primeiros meses de 2009. No entanto, a expansão do programa foi rápida: partindo de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o PIBID cresceu significativamente, concedendo 49.321 bolsas em 2012. Entretanto, nos anos seguintes, iniciou-se um processo de redução do orçamento do programa.

No ano de 2016, de acordo com o Relatório de Gestão da Capes, foram concedidas 73.300 bolsas. Em 2017, o relatório indica a destinação de 72.720 bolsas, com o objetivo de promover a aproximação entre 279 instituições formadoras e 5.578 escolas de educação básica, abrangendo 36 áreas de licenciatura, distribuídas por todas as unidades federativas (DEB, 2017). A última chamada apresentada, correspondente ao Edital nº 07/2018, estabelecia a concessão máxima de até 45 mil cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência. Após a saída de Dilma Rousseff, o então presidente Michel Temer propôs uma redução de 50% no número de bolsas. (Souza; Bosco; Oliveira, 2020, p. 136)

O Edital nº 7 de 2018 apresentou mudanças significativas nas reconfigurações do Programa, gerando revolta entre os docentes e discentes devido às modificações expressivas nas regras vigentes, como a definição de novos critérios para a seleção dos bolsistas, pois, a partir de então, os candidatos selecionados deveriam, obrigatoriamente, estar na primeira metade do curso de licenciatura, enquanto anteriormente alunos em qualquer etapa da graduação poderiam participar. Portanto, aqueles estudantes que estão em etapas posteriores poderiam agora candidatar-se somente no Programa de Residência Pedagógica, recém-criado.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), lançado por meio deste mesmo Edital (nº 06/2018), pela CAPES, tem como objetivo aprimorar diversos aspectos, visando melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura, sendo direcionado para aqueles alunos que já se encontram na reta final da graduação, na segunda metade do curso. No entanto, docentes e discentes questionaram a nova configuração desses programas porque

O Pibid passou a prever a possibilidade de participação de licenciandos sem a concessão de bolsas, estimulando o retorno de uma perspectiva do voluntariado na educação, que precisa ser superada no sentido da profissionalização docente. É importante destacar que as bolsas representam para determinados graduandos um importante auxílio financeiro, sobretudo neste período recente em que se observa a redução do orçamento das

universidades para a assistência estudantil. (Souza; Bosco; Oliveira, 2020, p. 137)

Outras mudanças relevantes ocorreram como a imposição de limites à autonomia universitária, pois antes as IES poderiam escolher as escolas parceiras para os estudantes de licenciatura, agora essa escolha deve ser feita por meio de Acordo de Cooperação Técnica entre a CAPES e as Secretarias de Educação. Isso representa um retrocesso na relação entre universidade e escola, que era fortalecida pelo PIBID ao intensificar a aproximação entre educação básica e universidade. Todavia, as críticas se estendem a criação do PRP:

[...] O Programa de Residência Pedagógica é a estratégia do MEC para enxertar a BNCC nos programas de formação inicial, cujo custo para a qualidade da formação docente nas IES será muito mais alto do que os recursos financeiros porventura recebidos”. Na perspectiva das instituições que assinam a carta, a orientação dos editais viola o preconizado no Parecer e na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores. (Souza; Bosco; Oliveira, 2020, p. 140)

A controvérsia em torno do surgimento do Programa de Residência Pedagógica (PRP) recebeu, por parte dos docentes, sugestões para que se torne uma política de formação continuada direcionada aos professores recentemente formados pelas universidades, enquanto o PIBID retorne ao seu formato original, abrangendo os quatro anos da Licenciatura⁴⁰.

Todavia, mesmo passando pelo governo conservador de Michel Temer, que sancionou um Regime Fiscal de vinte anos sobre a Educação (Emenda Constitucional 95/2016)⁴¹, portanto sobre as políticas de formação docente, e ao

⁴⁰ Em 2024, o Edital nº 10/2024 do PIBID foi publicado, oferecendo 80.040 bolsas para estudantes de cursos de licenciatura. No entanto, não houve uma incorporação total das mudanças sugeridas pelos docentes, como a transformação do PRP em uma política de formação continuada para professores recentemente formados, porém o PIBID retornou ao seu formato original, abrangendo os quatro anos da Licenciatura.

⁴¹ Proposta aprovada do teto para os gastos públicos federais, que instituiu um novo regime fiscal para vigorar nos próximos vinte anos, valendo, portanto, até 2036. Apesar dos protestos por parte da sociedade civil, aprovada e pautada no discurso oficial enganoso sobre a necessidade de um novo regime fiscal, propõe limitar gastos e investimentos públicos, especialmente em serviços sociais, como a única solução para retomar o crescimento econômico, alegando que a economia teria enfraquecido devido à suposta irresponsabilidade fiscal do governo anterior a partir de 2014. Em outras palavras, isso significa que todas as despesas com pessoal, custeio e investimentos seriam congeladas nos níveis de 2016, exceto para o pagamento de juros, encargos e amortização das dívidas internas e externas. Desta forma as consequências para educação como um todo

governo extremista de Jair Messias Bolsonaro com um projeto de privatizar e sucatear a Educação Pública, o PIBID transformou-se em uma política pública que aparentemente está se consolidando como uma política de Estado. Dado que perdurou mediante diferentes governos, resistindo às tentativas de desmantelamento da Educação, inclusive ao ponto de novamente estar sob a gestão do governo progressista do presidente que a instituiu, o qual retornou ao poder após vencer as eleições de 2022, Luís Inácio Lula da Silva.

Tanto o PIBID quanto o Residência Pedagógica são programas que vêm tendo o seu devido reconhecimento por suas importantes contribuições para a formação inicial de professores no Brasil, pois têm possibilitado aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola e desenvolver competências e habilidades que são essenciais para o exercício da profissão docente (CAPES, 2018).

Todavia, posicionando nosso principal referencial teórico no escopo de atuação desses projetos, a cognição histórica situada e a Didática da História como instrumentos para concepção da epistemologia concomitante com a práxis, a fim de agir na formação inicial do historiador-docente, não significa que a relação entre o PIBID e o RP com esta premissa é automática em todas as universidades brasileiras, muitas experiências dentro desses programas estão distantes dessa perspectiva, o que não significa algo negativo, mas apenas plural.

No entanto, é inegável após muitas pesquisas voltadas para esse domínio que há um grande potencial nesse campo, uma vez que elas nos apontam as ricas experiências proporcionadas desde aos professores universitários, como para os colaboradores nas escolas e, principalmente, aos alunos participantes dos projetos. Dentre as universidades que despontam com essas experiências positivas nesse ensino é possível citar a UEL, segundo os levantamentos realizados pela Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli e a Professora Doutora Márcia Elisa Teté Ramos, a UNESP campus de Assis, durante a supervisão do Professor Doutor Ronaldo Cardoso Alves, anteriormente a este com o Professor Doutor Alonso de Bezerra Carvalho e, recentemente, pela Professora Doutora Andreia Dorini, dentre outras.

tornam-se desastrosas, com redução expressiva de verbas e crises orçamentárias, em números: “[...] total dos R\$129.7 bilhões destinados ao orçamento da educação no ano de 2016. Desse valor, R\$51.6 bilhões são do piso constitucional de 18%. Deste segundo valor, R\$50.5 bilhões são despesas obrigatórias e financeiras” (Brasil, 2016).

Assim, é possível observar como essas iniciativas refletem perfeitamente como é viável propor projetos de extensão e formação docente com conexão entre as discussões acadêmicas sobre a epistemologia da História e a prática docente nas disciplinas metodológicas. Ambos os programas de certa forma buscam concretizar esse princípio e, como evidenciado em trabalhos de grupos de estudo, monografias e dissertações científicas, esse avanço não se limita à graduação em História, mas se estende a diversos cursos de licenciatura, aprimorando a qualidade da formação inicial de professores.

Ponderada essa trajetória dos programas, diversos trabalhos norteados pela Educação Histórica evidenciam a importância da formação inicial docente, que promove a interação estruturada dos estudantes dos cursos de licenciatura com os alunos das escolas de Educação Básica, no ambiente da sala de aula. Marlene Cainelli (2021), discorre a respeito de como seus discentes participantes do PIBID evidenciaram a relevância da aplicação da metodologia de Aula-Oficina (Barca, 2004) para sua experiência prática.

A autora demonstrou que os alunos constataram, em sua prática de ensino ainda como graduandos, a necessidade de valer-se da História como um conhecimento importante para refletir sobre a vida cotidiana, cujo repertório epistemológico é necessário para sustentar a relação da realidade diária com os conteúdos, ou seja, a interação entre aqueles saberes trazidos pelos alunos por suas demandas subjetivas (conhecimentos prévios), e os saberes apresentados pelos historiadores, com o objetivo do desenvolvimento da consciência histórica.

Cainelli (2021, p. 54) pontua como é relevante observar que os estudantes, atuando como professores pelo PIBID, desenvolvem a atividade educativa na sala de aula, considerando não apenas questão de verificar se os estudantes passaram a ter ou não domínio do tema da aula, mas sim em como eles analisaram as fontes históricas referentes ao assunto abordado. Assim, envolvendo-se com o material apresentado. No caso do trabalho elaborado pela autora e seus alunos participantes do PIBID, o exemplo utilizado se refere às composições musicais apresentadas como fonte, pelos discentes, futuros historiadores-docentes atuantes do Programa.

Essa oportunidade oferecida pelos programas possibilita que o futuro docente se desvincule de ter como única alternativa para sua formação profissional a abordagem escolar tida como tradicional. Essa abordagem, que se concentra exclusivamente no conteúdo principal e no aprendizado por meio da assimilação como indicador de sucesso acadêmico, tornou-se falha na perspectiva dos que participaram do projeto pela análise dos trabalhos elaborados por estes e demonstrados na pesquisa por sua experiência em campo, a qual se tornou viável com a utilização da metodologia da Aula-Oficina (Cainelli, 2021).

Os estudos elaborados acerca do tema evidenciam que a Didática Histórica lida constantemente com as questões prejudiciais elencadas em centralizar a relação do ensino na figura do professor, como ocorre na maneira estabelecida pelo ensino tradicional, pois “se sabemos como se aprende, podemos saber como se ensina” (Schmidt, 2020, p. 33).

Orientados por essa linha de raciocínio, o ensino tem em sua formação a construção da relação entre aprendizagem e consciência histórica com preceitos metodológicos, bem como a maneira de elaborá-los em sala de aula. Nesse sentido, ao refletir a respeito da maneira pela qual o professor trabalha o conhecimento histórico nas salas de aula, a relação com o processo pedagógico, e a construção intermediada pela cognição histórica, segundo Schmidt (p. 39, 2020) o conceito de conhecimento, conforme delineado, engloba três perspectivas distintas, nomeadamente, "conhecimento tópico", "conhecimento como operação" e "conhecimento situacional".

A abordagem convencional restringe-se predominantemente à utilização apenas da primeira opção na compreensão do professor, ao passo que a visão educacional renovada procura integrar os três elementos. Como previamente evidenciado, devido às abordagens adotadas e aos objetivos delineados, a última metodologia direciona a elaboração dos programas de ensino mencionados.

Essa ação deveria se refletir na elaboração Projetos Políticos Pedagógicos e, conseqüentemente, nos currículos e na transformação destes em sala de aula, bem como nas propostas apresentadas pelos docentes orientadores dos programas de formação inicial citados, seja no âmbito da universidade ou junto aos professores supervisores nas escolas, com a finalidade de que o futuro historiador-

docente possa estabelecer, em sua prática, o proposto no documento embasado pelo saber científico.

Todavia, a forma pela qual os saberes são disponibilizados pode afetar a discussão sobre o papel do professor a partir do exposto em documentos como as ementas e o próprio PPP dos cursos de licenciatura, com saldos positivos ou negativos.

Parece haver uma conformidade com a ideia de que o professor seria o transmissor de um saber, evidentemente, um transmissor qualificado, que é produzido em outras instâncias, diminuindo suas chances de se tornar o produtor do conhecimento histórico, por exemplo, reelaborando constructos teóricos a partir de suas experiências e inserções na prática social. (Schmidt, 2020, p. 26)

É possível notar com esses programas como a integração entre a formação inicial e continuada se constitui como um pilar fundamental para garantir que os professores estejam em constante aprimoramento e reflexão sobre suas práticas. Acredita-se que a Educação não se encerra no momento da formação, mas é uma jornada contínua de aprendizado, adaptação e aperfeiçoamento. Nesse sentido, tais programas buscam promover uma nova geração de educadores engajados, críticos e comprometidos com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A construção desse modelo pedagógico é um processo dinâmico que exige diálogo constante com as comunidades educacionais e uma abertura para o debate e a inovação, inclusive dos conceitos que permeiam o que é a Educação Histórica. Assim, assimilar e se apropriar destes programas, é edificar o proposto pela Cognição histórica situada através da Educação Histórica e Didática da História.

4.0 LICENCIATURAS EM HISTÓRIA E SUAS EMENTAS: A FORMAÇÃO DO HISTORIADOR-DOCENTE A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA

A partir da análise das universidades selecionadas, seus Projetos Pedagógicos Pedagógicos e a estruturação das suas ementas, este capítulo apresenta uma reflexão sobre a coleta de dados realizada na dissertação. A seguir, serão apresentadas tabelas elaboradas com o objetivo de analisar a interconexão entre as disciplinas metodológicas e epistemológicas nas universidades referência,

focando na Didática da História e na Educação Histórica. O propósito é compreender como essas abordagens são desenvolvidas e, a partir disso, estabelecer um diálogo epistêmico que possibilite a formação do conhecimento histórico do futuro historiador docente a partir da razão histórica.

Além delas, investiga-se as disciplinas metodológicas, que visam elencar os mesmos preceitos conjuntamente com os princípios e conceitos que desenvolvem as habilidades do pensamento crítico, análise histórica e interpretação de evidências. Estas atuam de modo a fornecer e compreender as competências e habilidades que englobam a prática do historiador-docente a partir do trabalho historiográfico.

A LDB estabelece em seu artigo 61, inciso três, que os cursos de licenciatura devem prever a realização de estágios supervisionados, com a finalidade de proporcionar, aos estudantes, a experiência prática da profissão docente. Todavia, o órgão responsável por regulamentar e atribuir as diretrizes que devem sancionar os documentos normativos elaborados pelas universidades e os seus respectivos cursos é o Conselho Nacional de Educação, colegiado que tem a atribuição de orientar, normatizar e fiscalizar o exercício das instituições de ensino superior regulamentadas no Brasil (MEC, 2018). À vista disso, essa é a instituição mais responsável por normatizar as regras e os preceitos a serem seguidos nos estágios citados pela LDB e, também, para o caso de ambos os programas de ensino (PIBID e PRP) os quais possuem seu próprio regimento, mas devem acatar as demandas estabelecidas por esses documentos.

Os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), por sua vez, são órgãos que possuem a competência para regulamentar o estágio supervisionado nas instituições de ensino superior de seus respectivos estados (CNE, 2005). No entanto, essa regulamentação deve estar em consonância com as diretrizes gerais estabelecidas pela União, conforme previsto na LDB. Assim, todas as instituições são subordinadas ao CNE, podendo adicionar demandas particulares, porém não possuem autonomia para desacatar os estabelecidos primeiramente pelo CNE.

Ao todo foram analisadas 35 ementas de disciplinas de História nas cinco universidades selecionadas. Destas, foram identificadas citações relacionadas aos seguintes termos-chave: Didática da História, Consciência Histórica, Formação

Histórica, Formação Docente, Ensinar e Aprender História, Conhecimento Histórico, História para Conscientização Política, Cognição Histórica Situada e Aprendizagem Histórica.

A análise desses dados visa compreender a presença e a ênfase dada a esses conceitos nas ementas das disciplinas de História, bem como sua relação com a Didática da História e a Educação Histórica. Cada conceito será minuciosamente explicado, destacando sua relevância para o ensino e aprendizagem da disciplina, bem como sua interconexão com a formação docente. Essa análise proporcionará insights valiosos para o pensar sobre possíveis caminhos de aprimoramento na formação docente em História e na estruturação dos currículos universitários.

Além disso, as conclusões apresentadas buscaram fornecer uma visão quantitativa e qualitativa sobre a ênfase dada à Didática da História e a Educação Histórica nas universidades analisadas e suas implicações para o ensino e aprendizagem da disciplina, verificando se há uma relação permeada pela Cognição histórica situada.

Vale ressaltar que as universidades possuem suas próprias diretrizes, mas suas linhas de pesquisa de destaque evidenciam em seu repertório epistemológico a necessidade de o Ensino de História ser reconhecido como parte estrutural dessas licenciaturas. Além disso, o Projeto Político Pedagógico também é um instrumento de orientação para o futuro docente, pois ainda na condição de vestibulando pode escolher a instituição que atenda aos seus interesses na área. Desta forma, o desenvolvimento deste trabalho também é voltado para entender como essas universidades colaboraram, a partir dos seus currículos, com o crescimento desse campo de pesquisa no Brasil.

Todavia, não se pretende, aqui, ressaltar este ramo epistemológico de investigação da aprendizagem histórica como único ou melhor em detrimento de outros. Para além do momento da escolha, faz-se necessário que todas as instituições brasileiras apresentem as formas, atividades e conhecimentos básicos que constituem a formação do historiador com o fim de que os profissionais formados estejam bem amparados teórica e metodologicamente em todo o território

nacional. Deste modo, as especificidades do curso em determinada instituição não são limitantes, mas somam estruturalmente à instrução de seus discentes.

Posto isso, a construção metodológica apresentada é elaborada pensando que não existe ciência histórica sem a fusão entre teoria histórica e práxis, conforme proposto pela Didática da História apresentada por Jörn Rüsen. Concomitantemente, soma-se a preocupação com a formação docente na perspectiva de uma consciência histórica crítica proposta pela Didática da História e Educação Histórica, que revolucionou o ensino ao propor que aprender História é aprender a pensar historicamente.

Ao desenvolver o trabalho dialógico do repertório epistemológico oriundo da Didática da História e da Educação Histórica nas diferentes ementas, interrelacionados ou não, e discorrer sobre a gradação do uso de seus respectivos conceitos, situar-se-á como essa estrutura viabiliza a “cognição histórica situada” elaborada por Maria Auxiliadora Schmidt (2020; 2021), que pontua como a aprendizagem histórica é intermediada por narrativas propostas pelos próprios alunos, no contexto de sala de aula, a partir da simbiose entre metodologia e perspectiva meta-histórica propiciada pelo intermediador desta ação: o professor.

Isto porque a Consciência Histórica no ambiente escolar ou mesmo na formação de um acadêmico deve ser estruturada e estimulada pelo viés científico, buscando elucidar as carências temporais dos indivíduos, apresentando como embasamento primordial o exercício da prática relacionada à teoria para obter resultados por um processo humanista (Fronza, 2020).

À vista disso, para o processo de aprendizagem histórica ter um sentido para a vida do futuro historiador-docente, é necessário relacionar sua formação científica à elaboração e desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, da consciência histórica. Isto porque o indivíduo precisa compreender em qual ponto esse processo de interpretação científica é articulado a algo que faça sentido para si, de forma que este se posicione e entenda seu lugar no contexto de mudança temporal. Portanto, faz-se necessário que essas medidas sejam materializadas durante o processo de formação do historiador-docente, em documentos norteadores da instituição formadora.

O projeto político-pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais,

decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas do trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. A ideia de PPP emerge quando se acredita nas possibilidades de solução de um ou mais problemas detectados ao longo do processo educativo. (Veiga, 2010, p. 13)

Nessa perspectiva, justifica-se a escolha das fontes do respectivo trabalho, pois o PPP pode ser abordado em diversos níveis, seja como uma concepção geral da educação, um projeto educativo; seja como um dispositivo específico de formação, um projeto de preparação propriamente dito; ou ainda como uma abordagem prática de aprendizagem, a pedagogia do projeto.

Partindo deste princípio, esta pesquisa entende que o caminho que visa formar o profissional de História, por meio da interação entre a concepção teórica e as respectivas metodologias da ciência histórica, pode ser um caminho turvo, todavia viável para a construção de um ensino contínuo desde a formação inicial do historiador-docente até sua futura atuação, independentemente de sua escolha profissional nesta área.

4.1 Os conceitos do pensamento-histórico nas ementas metodológicas e epistemológicas das instituições de ensino

Na presente pesquisa observou-se que a Didática da História é um campo de estudo que se dedica a compreender e melhorar o ensino e a aprendizagem da História, em razão da epistemologia em conexão com a prática. Ela objetiva, entre outras coisas, possibilitar o progresso das investigações de forma que as questões relacionadas à aprendizagem histórica sejam abordadas por intermédio dos conceitos essenciais para o desenvolvimento do pensamento histórico, possibilitando, assim, uma ação em Cognição histórica situada.

A abordagem metodológica da Educação Histórica, por sua vez, consiste na investigação empírica com base nos conceitos que capacitam os indivíduos a pensarem de forma histórica, como os conhecimentos particulares produzidos pelo ser, os conceitos substantivos, os meta-históricos (de segunda ordem) e claro, a

consciência histórica. Essa linha de pesquisa surgiu no horizonte da História de forma pertinente, possibilitando incluir o debate investigativo a partir das demais ciências sociais como Etnografia, Sociologia e Antropologia, mas acima de tudo, construiu sua concepção tendo a epistemologia da História como aporte teórico (Cainelli; Schmidt, 2012).

Discorrendo acerca da relação constitutiva dos conceitos fundamentais que regem a Didática da História enquanto teoria, é importante considerar que a própria formação do historiador é um exemplo de como a teoria e a prática devem se complementar. De acordo com Schmidt e Cainelli, a Cognição histórica situada é um processo derivado dessa relação, que envolve a interação entre o historiador e o seu contexto. O historiador, ao investigar o passado, está construindo um conhecimento que é influenciado por suas próprias experiências e perspectivas (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 16).

Deste modo, ao evidenciar a ação da Didática da História e Educação Histórica nesses currículos, observa-se a prática da Cognição histórica situada, visto que a Didática da História é uma subdisciplina da História que se originou na Alemanha, possuindo teoria e metodologias próprias. Ao chegar ao Brasil, ela se relacionou com a metodologia da Educação Histórica e passou a ser reconhecida como uma vertente específica do Ensino de História no contexto brasileiro. Mas por que isso acontece? Porque esses estudos partem do princípio da Cognição histórica situada como base, que atua no cerne da ciência histórica. Isso significa que ela compreende a formação da consciência histórica e a aprendizagem histórica não a partir da Psicologia da Aprendizagem ou da Pedagogia, mas por meio do diálogo da ciência histórica com esses campos, contribuindo para elaborar a aprendizagem histórica de forma contextualizada e crítica.

Desta forma, quando propõe-se uma análise de como as universidades que se aproximaram e desenvolveram as discussões entre a Didática da História e a Educação Histórica no Brasil em seus currículos, paralelamente evidencia-se o processo motriz de como a Cognição histórica situada age. Conforme pontuado por Schmidt (2020), a teoria da Cognição histórica situada se trata de uma ferramenta primordial para o professor, tanto durante sua formação, quanto posteriormente, uma vez que esta possibilita a mediação entre as informações adquiridas por este

profissional em sua graduação, e a forma pela qual administra a construção do conhecimento histórico em sala de aula, bem como sua relação com o mundo.

Nesse sentido, compreende-se que a Didática da História atua como pilar central da construção científica e de como se deve aprender e ensinar História, ao passo que a Educação Histórica desenvolve metodologicamente abordagens pedagógicas que contemplam a complexidade do pensamento histórico e a superação de ideias equivocadas sobre a natureza da História. Assim, associadas, possibilitam que a construção do conhecimento histórico seja situada na História, demonstrando sua importância como uma das vertentes da investigação em Ensino de História no Brasil.

Portanto, trata-se de uma vertente com autonomia em seu campo de pesquisa e atuação, demandando reconhecimento por parte da História e indispensável na leitura de como foi apropriada no Brasil (Schmidt, 2020, p.14).

Em contraponto à perspectiva da teoria da transposição didática, a proposta da “cognição histórica situada” parte da concepção segundo a qual o professor é um investigador que busca compreender e transformar as ideias [...] Nesse processo, o aluno é entendido como agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras [...] (Schmidt, 2020, p.58).

Posto isso, a prática firmada na perspectiva da cognição histórica situada, exige que o historiador-docente promova a construção do conhecimento histórico dos estudantes utilizando da ciência histórica, possibilitando que os alunos sejam membros ativos no processo de formulação da consciência histórica. Nesse sentido, a teoria da Cognição histórica situada defende que a aprendizagem histórica é um processo que ocorre em um contexto social e cultural, com as pessoas aprendendo sobre o passado ao interagir com outras, ao acessar fontes históricas e refletir sobre suas próprias experiências.

Esse processo evidenciado pelo trabalho de Evangelista e Triches (2006) reforça a ideia de uma progressão no pensamento histórico, destacando a importância de desenvolver tanto conceitos substantivos quanto conceitos de segunda ordem (meta-históricos) (Germinari, 2011, p. 58).

Assim, para compreender a importância de como os conceitos do pensamento histórico são inseridos nas ementas, quantitativa e qualitativamente, buscou-se analisar como as disciplinas que compõem a prática constitutiva dos docentes são delineadas e permeadas por esses conceitos, investigando a documentação disponibilizada nos PPPs dos cursos de Licenciatura em História, considerando as referências desse repertório epistemológico e conseqüentemente, os conceitos.

Neste contexto, o critério utilizado para delimitar quais seriam esses termos dividiu-se em dois aspectos: os conceitos fundamentais estruturantes pensados pelo principal teórico da Didática da História, Jörn Rüsen e por outro, as contribuições preconizadas pela Educação Histórica sobre “[...] a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento acerca das idéias e usos de história [...]” (Barca, 2009, p. 53).

Para a seleção das universidades no estudo, foram considerados as produções acadêmicas voltadas para os respectivos campos selecionados segundo a CAPES e o CNPq; os docentes, suas linhas de pesquisa e as publicações; assim como os grupos e laboratórios de pesquisa segundo o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, disponibilizado pelo Lattes CNPq. Com este levantamento as documentações utilizadas advêm das universidades UFG, UNESP/Assis, UEL, UFPR e UFPE.

Outro adendo é que a escolha dos conceitos como instrumento dessa pesquisa reintera-se nas observações do historiador alemão Reinhart Koselleck (2006, p.23), “os conceitos são as ferramentas do historiador”, pois lhe permitem entender o passado e comunicá-lo aos outros”, assim como fazem parte da sua formação.

Os conceitos selecionados para elaboração desta dissertação, foram:

Tabela I - Conceitos analisados nos documentos

Didática da História	Consciência Histórica	Formação Histórica
Formação Docente	Ensinar e aprender História	Conhecimento Histórico

História para conscientização política	Cognição histórica situada	Aprendizagem Histórica
--	----------------------------	------------------------

(Fonte: autora)

Esses conceitos foram selecionados e extraídos dos documentos porque são relacionados à Didática da História e à Educação Histórica, embora não sejam explicitamente mencionados nas fontes como vínculo específico, eles estão intrinsecamente ligados a essa epistemologia. São eles:

- Didática da História: Rösen (2012, p. 47) define a Didática da História como "a ciência da aprendizagem histórica", cujo objetivo é compreender como o pensamento histórico se desenvolve no contexto da aprendizagem. A abordagem da Didática da História deve, portanto, estar centrada na aprendizagem dos discentes, considerando suas necessidades e contextos. Isso implica em reconhecer a diversidade de abordagens que a Didática da História pode oferecer, respeitando as especificidades do ensino de História e a complexidade dos processos de aprendizagem. A reflexão crítica sobre como o conhecimento histórico é transmitido e assimilado é essencial para garantir que o ensino se torne um espaço de construção coletiva e de formação de uma consciência histórica.
- Consciência Histórica: é entendida por Rösen (2006) como um processo mental que envolve operações emocionais, cognitivas e pragmáticas, sendo expressa principalmente através da narrativa histórica. Essa narrativa sintetiza as diferentes dimensões do tempo, possibilitando que os indivíduos compreendam a continuidade e a mudança ao longo da história. Para Rösen (2006), a narrativa não apenas é uma ferramenta pedagógica, mas também um meio fundamental de formação de identidade histórica, permitindo que os sujeitos transcendam suas experiências imediatas e se conectem a uma temporalidade mais ampla.
- Formação Histórica: segundo Rösen (2001), este conceito refere-se ao procedimento educacional destinado a cultivar habilidades de conexão entre o conhecimento científico da História e suas aplicações na sociedade. Dito de outra forma, trata-se da habilidade de compreender o mundo por meio da práxis.

[...] Ela se baseia na convicção de que a história, como disciplina científica, não pode ser reduzida a uma mera técnica de investigação e ensino, mas deve também ser entendida como uma forma de cultura e de reflexão. (Rüsen, 2001, p. 27)

A formação histórica deve possibilitar que outros conceitos, como a aprendizagem histórica, sejam compreendidos como um processo, no qual os alunos se tornam agentes ativos de sua própria educação, fundamentados na ciência e em sua epistemologia.

- Formação Docente: no contexto da presente pesquisa, esse conceito se refere ao movimento crucial para a configuração da cientificidade histórica, que surge quando a questão da racionalidade do pensamento histórico passa a ocupar um papel central na formação do professor.

A formação docente do historiador deve ser crítica e reflexiva, capaz de formar professores que não apenas transmitam conhecimentos, mas também promovam a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender o passado e o presente, e de atuar na sociedade de forma ética e responsável. (Pacievitch, 2007, p. 14)

- Ensinar e Aprender História: saber História não é necessariamente produzir ciência histórica (o que é importante), mas um processo que faz parte da construção da consciência histórica do indivíduo, ou seja, para ensinar História primeiro é preciso saber como o sujeito está disposto a receber esse conhecimento. Desta forma, Ensinar e aprender História deve ser compreendido como componente do processo de formação, não como “produto” final, algo evidente nas produções apresentadas no âmbito da Didática Histórica e Educação Histórica.

- Conhecimento Histórico: este conceito é compreendido aqui como:

[...] um conhecimento do passado que se constitui como um sentido do passado para o presente". Ele é uma forma de orientação da vida prática atual por meio da representação narrativa do passado. (Rüsen, 2007, p. 12).

O papel do conhecimento histórico transcende os limites do acadêmico, alinhando-se com uma função prática que instrumentaliza a compreensão do mundo ao redor. Este, por sua vez, emerge como objeto de investigação, facilitando o entendimento de identidades históricas, individuais e coletivas. Sob esta perspectiva, o entendimento acerca do posicionamento dos sujeitos no recorte temporal e a interação com distintas manifestações culturais adquirem uma relevância primordial.

- História para conscientização política: este é o único termo que não necessariamente representa a estrutura epistemológica da Didática da História, mas é uma definição oriunda da cultura histórica evidenciada por essa teoria. Rüsen (2001) pontua que a dinâmica das influências resultantes da interpretação temporal das experiências no tempo gera conjuntos específicos de elementos. Esses elementos capacitam os indivíduos a conceber e perceber o mundo de maneira particular, representando, assim, uma vertente da cultura histórica. Isso se configura como um componente crucial da consciência histórica, contribuindo para sua formação e desenvolvimento em uma dimensão específica. Nisso, o autor alemão aborda três linhas fundamentais que categorizam e orientam as dimensões da cultura histórica de forma geral, sendo elas cognitiva, política e estética (Rüsen, 2001, p. 34)⁴². Nessa perspectiva, a cultura política está para cultura histórica numa relação de retroalimentação, e a História para conscientização política é um dos constituintes gerados por essa prática.

- Cognição Histórica Situada: o conceito remete a um processo que implica na realização de uma compreensão contextualizada do passado, fundamentada nas evidências disponíveis, e na promoção do desenvolvimento de uma orientação temporal. Essa orientação temporal se manifesta na internalização das relações entre o passado compreendido e o futuro perspectivado (Barca, 2005, p.13).

O referencial teórico da cognição histórica situada pode ser considerado também o principal suporte para a mudança de

⁴² Dimensão Cognitiva: Relacionada ao entendimento e interpretação do passado, estruturada pelo critério da verdade no modo de pensar. Dimensão Política: Refere-se ao uso da história para legitimar estruturas de poder e autoridade, baseada no critério da legitimidade no modo de querer. Dimensão Estética: Envolve a apreciação do passado por meio de expressões artísticas, guiada pelo critério da beleza no modo de sentir (Rüsen, 2001, p. 35).

paradigma nas pesquisas acerca do ensino de História. A realização sistemática da consulta à ciência de referência, nos quadros da produção relativa, particularmente, à filosofia da História é um trabalho realizado pelo historiador e que permite, entre outros, elucidar questões pertinentes às relações entre o pensamento histórico e a formação da consciência histórica, tendo como referência a teoria da consciência histórica e sua articulação com a aprendizagem e o ensino de História (Schmidt, 2020, p. 55)

- Aprendizagem Histórica: este conceito refere-se à formação de significado realizada pelo sujeito, originada de suas vivências no tempo presente e do aprofundamento no conhecimento da memória histórica e da ciência histórica. Essa formação de sentido envolve tanto a apropriação subjetiva, vinculada às experiências individuais, quanto a apropriação objetiva, relacionada à compreensão crescente da memória histórica e dos princípios científicos subjacentes à história (Schmidt; Barca, 2009, p.16). A Aprendizagem histórica deve ser vista como um processo integral que não apenas promove a interpretação crítica de fontes e a construção de narrativas, mas também permite que os alunos se engajem de forma mais profunda e analítica com o passado. Sem essa abordagem, a educação histórica se limita à simples memorização de eventos, em vez de fomentar uma compreensão mais significativa e reflexiva do passado.

Com o intuito de entender a disposição destes conceitos para uma prática efetiva durante o estágio e nas ementas das disciplinas epistemológicas e uma possível promoção da Cognição histórica situada, busca-se analisar como são utilizados como fundamentos que embasam o ensino de história. Afinal, “a Cognição histórica situada confere um caráter científico ao ensino de história, ancorando-se na própria teoria da história”. (Libâneo, 2012, p. 183).

Prosseguindo nesta linha, visou-se explorar a complexidade da formação docente sem a intenção de promover uma categorização rígida ou um modelo único aplicável a todas as universidades, até porque isto não é possível e nem o ideal, a pluralidade que forma as instituições é um dos instrumentos para garantia de um ensino autêntico e crítico. Em vez disso, busca-se entender como tais teorias são alguns dos agentes responsáveis por enriquecer a construção do Ensino de História no Brasil.

Ao oferecer uma perspectiva que valoriza a diversidade e a especificidade das práticas pedagógicas nas instituições de formação de professores, essa

abordagem permite conhecer melhor o perfil de como essas instituições referência, algumas com pesquisas de longa data e outras com trabalhos mais recentes, estimulam a Cognição histórica situada, por meio desse repertório epistemológico, estimulando o crescimento do termo historiador-docente, na prática.

Metodologicamente optou-se por duas maneiras de representar e esclarecer os dados obtidos. Primeiramente, apresentando tabelas que sintetizam as principais diretrizes abordadas nas ementas das disciplinas metodológicas e epistemológicas de cada universidade analisada. Essas tabelas compreendem uma breve síntese dos principais parâmetros abordados em cada ementa, organizadas após a análise da bibliografia, objetivos gerais e específico, cronograma e disposição da aplicação da disciplina, autores relevantes e suas áreas de atuação, juntamente com a súmula da disciplina apresentada no corpo da ementa e o PPP, e as disposições sobre o curso.

Posteriormente, os conceitos examinados, foram qualificados de forma sistemática, conferindo um caráter geral sobre o perfil das instituições, os diálogos e rupturas entre ementas metodológicas e epistemológicas e de quais formas e sentidos houve interação entre teoria e ensino. A contextualização realizada, justifica a obtenção dos números apresentados acerca dos conceitos examinados, mostrando quantas vezes eles são apresentados e o que isso significa para a presente dissertação na segunda parte, sendo a base para a confecção dos gráficos que apresentam os números gerais e o que estes comunicam.

Essa abordagem permite uma comparação detalhada com outras ementas, fornecendo os dados necessários para analisar a interconexão entre as disciplinas metodológicas e a Didática da História e Educação Histórica de forma mais clara, a fim de entender como essa perspectiva é incorporada na formação docente. Como argumenta Novais (1981, p. 13), “a pesquisa quantitativa pode ajudar a desmistificar a ideia de que a história é apenas um conjunto de fatos e datas”, reforçando que esse conceito se estende não apenas ao ensino básico, mas também à formação de futuros historiadores-docentes.

Universidade Federal de Goiás (UFG)

A Universidade Federal de Goiás (UFG) foi a instituição adotada para esse início de análise pela notória contribuição do Programa de Pós-Graduação em

História (PPGH-UFG), com a linha de pesquisa "Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História", criada em 2011, que representou um avanço significativo no campo do ensino de História no Brasil. Apesar de muitos trabalhos publicados a partir deste campo de investigação, com diferentes referenciais epistemológicos, ao analisar as publicações de acordo com buscas eletrônicas realizadas no Sistema de Bibliotecas da UFG (SIBI-UFG), notou-se um expoente de pesquisas no campo de investigação da Didática da História, as quais começaram a ser defendidas sistematicamente em 2013, dois anos após a criação da linha, destacando o programa no desenvolvimento de investigações focadas nas diversas dimensões científicas e educacionais do ensino de História.

Tais pesquisas desenvolvidas no PPGH-UFG evidenciam uma forte aproximação com as reflexões teóricas de Rafael Saddi, docente na instituição e referência nacional na Didática da História. O campo de investigação, conforme o autor, é abrangido por três vertentes: a didática do ensino de História, que trata do conhecimento escolar; a didática da História pública, voltada para a compreensão da História fora do contexto escolar; e a didática da ciência histórica, focada na História em sua forma científica⁴³.

A partir do trabalho realizado por Pina (2021, p. 84) sobre uma análise das pesquisas realizadas entre 2013 e 2020, observa-se a formação de duas gerações distintas no PPGH-UFG. A primeira geração de pesquisas, entre 2013 e 2016, abriu caminho para as investigações em Didática da História em Goiás, com forte influência de uma abordagem teórica e filosófica alemã, focada nas obras de Rüsen e Bergmann. Esse grupo destacou a importância de desenvolver as pesquisas em Didática da História dentro do campo da ciência histórica, em vez de se restringir à área de pesquisa da Educação, enfatizando a necessidade de historiadores se preocuparem com a construção e compreensão da consciência histórica. A segunda geração, de 2017 a 2018, consolidou essas investigações ao historicizar a vida

⁴³ As obras bibliográficas que corroboram com este trecho são as desenvolvidas pelo Professor Doutor Rafael Saddi, especificamente: SADDI, Rafael. Didática da História como subdisciplina da ciência histórica. 2010. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11603>. Acesso em: 12 jan. 2025. SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16989>. Acesso em: 13 dez. 2024. SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/30835>. Acesso em: 14 fev. 2025.

prática contemporânea e a explorar os usos públicos da História, ampliando a compreensão da Didática da História em suas diferentes dimensões: ensino, História pública e ciência histórica (Pina, 2021, p. 84).

Além disso, o destaque nas pesquisas dessa instituição demonstra uma abordagem ampliada da Didática da História, que vai além do ensino escolar e se estende para a vida cotidiana dos indivíduos. De acordo com a categorização proposta por Pina (2021, p. 89), as pesquisas abordam temas como consciência histórica, narrativas míticas, religiosas e culturais. Esses objetos de estudo estão intimamente ligados às experiências diárias dos sujeitos, explorando as conexões entre o conhecimento histórico, o passado e as relações com o presente e o futuro, como exemplificado nas investigações sobre temas como religião, racismo, cinema e entretenimento. Assim, os pesquisadores adotaram uma visão integrada entre as dimensões escolar e não escolar da História, utilizando a consciência histórica como conceito central, conforme proposto por Jörn Rüsen.

As pesquisas no PPGH-UFG estão alicerçadas na epistemologia de Jörn Rüsen, que enfatiza a relação entre a História e as necessidades sociais, além da importância da consciência histórica no processo de aprendizagem. O conceito de consciência histórica, considerado essencial na formação do pensamento histórico, tornou-se o foco das investigações, pois permite a compreensão das narrativas históricas de forma pessoal e social. A adoção da filosofia da História de Rüsen nas investigações acadêmicas em Goiás tem sido fundamental para a expansão da Didática da História, pois o paradigma da aprendizagem histórica desse autor influenciou diretamente as metodologias e enfoques adotados nas pesquisas. Dessa forma, os trabalhos desenvolvidos no PPGH-UFG, ao integrar as várias dimensões da História e a vida prática dos sujeitos, contribuem para uma reflexão crítica e inovadora sobre o ensino e a aplicação do conhecimento histórico.

O percurso apresentado fez-se necessário para situar como as investigações em Ensino de História desenvolvidas na UFG, na perspectiva da Didática da História, são referências no Centro-Oeste e no Brasil e permearam a elaboração do PPP⁴⁴ do curso de graduação em História, publicado em abril de 2019.

⁴⁴ Universidade Federal de Goiás (UFG). Projeto Político de Curso Licenciatura em História. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/108/o/PPC_Licenciatura_VERSAO_FINAL.pdf?1579881183. Acesso em: 30 jan. 2025.

Os princípios são refletidos nas ementas, mas principalmente no próprio corpo constitutivo do PPP:

[...] a prática torna-se o objeto de pesquisa permanente do(a) licenciando(a) em História, durante sua formação e atuação profissional. Todo processo de formação discente deve contemplar a articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática [...] faz-se necessário vincular o conhecimento historiográfico ao domínio das práticas de ensino (novas tecnologias da informação e comunicação) e da didática da história. Assim, a aprendizagem em História assume dimensão formadora de uma consciência histórica partilhada socialmente. Outrossim, a História se encontra em permanente processo de mudança, portanto, suas interpretações alteram-se em razão de fatores como acesso a novas fontes, mudança de referenciais teóricos e formulações de novas abordagens. (PPP UFG, 2019, p. 7)

Verifica-se que a instituição deixa claro a importância da formação ética e a função profissional do historiador-docente, associando em todos os parâmetros, a necessidade da consciência histórica como agente do processo de formação acadêmica em simbiose com a epistemologia da História. É importante pontuar esse processo do PPP e da Pós-Graduação para situar como a relação com a Didática da História nessa instituição consolidou-se de tal forma que isso se reflete não apenas na graduação, mas nos outros processos constitutivos do curso, ou seja, o trabalho realizado no curso de Licenciatura tomou tal força, que isso é demonstrado claramente no programa de pós-graduação, bem como na elaboração do principal documento norteador, o PPP.

No que tange às disciplinas metodológicas, o curso enfatiza o foco na produção do conhecimento histórico e sua aplicação prática na formação de professores. A estrutura pedagógica é alinhada à Resolução CNE/CP 01/2002, integrando observação, reflexão e resolução de situações-problema, com recursos como laboratório de informática, projetos multimídia e acervo audiovisual. A prática pedagógica está vinculada à produção do conhecimento histórico e aos fundamentos didáticos, abordando de forma interdisciplinar a relação entre os conteúdos e seus significados em diversos contextos.

A prática de ensino, incluindo a Prática como Componente Curricular (PCC) e o estágio supervisionado, é introduzida desde os primeiros períodos do curso, sendo intensificada a partir do quinto período. Essas atividades formam a base para a transformação do conhecimento histórico em conteúdo de ensino. O estágio é

regulamentado por um Projeto de Estágio Supervisionado, elaborado pelos docentes do Ensino de História, e segue a legislação e normas internas da UFG, proporcionando, aos alunos, uma formação prática e contextualizada. Mas o destaque novamente é pela integração da Didática da História:

[...] Nesse sentido, a prática de ensino desenvolve o domínio dos conteúdos a serem socializados, relacionando-os, de modo interdisciplinar, a seus significados em diferentes contextos. Também nesse viés, ressalte-se a disciplina de Didática da História, responsável por desenvolver o vínculo entre o conhecimento histórico acadêmico e sua relação com a práxis profissional. (PPP UFG, 2019, p. 17)

O excerto do PPP demonstra claramente a importância da disciplina denominada “Didática da História” para promover a cognição histórica situada na prática profissional do futuro historiador-docente. Com esta colocação, passa-se a analisar as disciplinas metodológicas na íntegra:

**Tabela II – Análise das ementas das disciplinas Metodológicas
(Universidade Federal de Goiás)**

Ementas Metodológicas	Descrição
Estágio Supervisionado 1 – FAH0029	Ementa totalmente dedicada ao Ensino de História a partir da Didática da História, além de conter referências voltadas para a formação de professores, a partir da perspectiva da Cognição histórica situada e o conceito de Aula-oficina de Isabel Barca (2004).
Estágio Supervisionado 2 – FAH0030	Segue a mesma linha de raciocínio da primeira ementa, agregando as representações das linguagens históricas, mas é totalmente estruturada na Didática da História.
Estágio Supervisionado 3 – FAH0031	Adiciona-se o estudo voltado para o livro didático, o repensar o ensino a partir da Didática da História e a teoria Rüseniana e as autoras brasileiras que contribuem na mesma linha de pesquisa como Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli.
Estágio Supervisionado 4 – FAH0032	Voltada como as demais para a Didática da História, além de conter a Educação Histórica, é caracterizada por um foco na prática do ensino

	histórico e na formação de professores e na análise das metodologias e teorias que orientam o ensino da disciplina. A bibliografia reflete um interesse em como o conhecimento histórico é transmitido e recebido no ambiente escolar, e como a prática educacional pode ser aprimorada através de novas abordagens e tecnologias.
--	--

(Fonte: autora)

Nota-se, como na presente universidade, é evidente a implementação do que está proposto no PPP no contexto curricular, além dos trabalhos desenvolvidos e publicações realizadas. O ponto crucial nas disciplinas metodológicas tange as expectativas relacionadas à formação profissional do historiador-docente, conforme o conceito de formação continuada e integrada. A instituição se destaca por oferecer uma abordagem inovadora na forma de pensar e conceber a História, rompendo com os paradigmas “convencionais” historicamente. Pontua-se essa observação, pois o Brasil tem estabelecido uma conexão significativa com a historiografia francesa, a qual exerce grande influência sobre sua historiografia e a compreensão da disciplina de História. Convém salientar que isto não é um problema, mas uma evidência. Entretanto, no caso da UFG aqui analisado, verifica-se a adoção de uma perspectiva baseada na historiografia alemã, especificamente na sua apropriação pelo Ensino de História no contexto brasileiro, fundamentando-se em princípios como o espaço presente, a fenomenologia e a Didática alemã. Conjuntamente, essa postura se reflete na própria concepção do curso e no profissional que deseja formar:

5.1. Perfil do curso

O curso de Licenciatura em História tem por finalidade associar a formação teórica e prática no ensino de História. A formação teórica ordena a reflexão acerca da ação do ser humano no tempo e no espaço a partir de distintas perspectivas. A formação prática vincula-se ao domínio de técnicas associadas, necessariamente, aos conteúdos, para formar profissionais capazes de dominar o conhecimento histórico como um todo. (PPP UFG, 2019, p. 09)

Nota-se como o currículo da UFG enfatiza a Didática da História como campo de investigação no Brasil, dado que os temas foram abordados sob a perspectiva do ensino de História. Embora as discussões e reflexões não tenham buscado diretamente subsídios teóricos na área da Educação, sempre estiveram presentes aspectos relacionados ao contexto do ensino formal e sistematizado da

História nesse grupo de investigação. No entanto, como já mencionado, as análises realizadas nessas pesquisas partiram, de maneira consistente, da filosofia específica da ciência histórica.

Todavia, vale ressaltar o quanto as ementas evidenciam como é possível mobilizar a consciência histórica dentro das diferentes formas da tipologia rüseniana, especialmente quando essa consciência interage com o pensamento histórico em suas diversas vertentes ou é exposta à multiperspectividade histórica. Elas também contribuem para a análise das narrativas históricas de sujeitos escolares e não escolares, fortalecendo a compreensão das ideias históricas e das protonarrativas desses indivíduos. Nesse contexto, a aprendizagem histórica é vista como um elemento fundamental para o ensino de História, conforme defendido pelos estudiosos da Educação Histórica, os quais recebem destaque nas referências bibliográficas, com ênfase para Maria Auxiliadora Schmidt e os trabalhos publicados pelo LAPEDUH, demonstrando a aproximação com esta universidade e com as metodologias da Educação Histórica. Não obstante, as disciplinas epistemológicas:

**Tabela III – Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas
(Universidade Federal de Goiás)**

Ementas	Descrição
Epistemológicas	
Teoria e Metodologia da História 1 - FAH0126	Ementa majoritariamente baseada na historiografia alemã, com ênfase no processo cognitivo do conhecimento histórico a partir da epistemologia dos limites da objetividade do conhecimento histórico partindo da Filosofia da História alemã clássica.
Teoria e Metodologia da História 2 - FAH0127	Apresenta temporalidades históricas, pensando no conceito de passado-presente-futuro a partir da operação historiográfica, partindo majoritariamente da Fenomenologia e Didática Alemã, contendo também influência da História das Mentalidades.

Teoria e Metodologia da História 3 FAH0128	A bibliografia em questão é predominantemente de origem alemã e fundamenta-se na Filosofia da História, com um foco específico na estruturação da teoria do conhecimento. Ela aborda as metodologias empregadas pelos historiadores na organização e interpretação do conhecimento histórico. Além disso, inclui análises referentes à história social e à crítica discursiva.
--	--

(Fonte: autora).

A estrutura curricular do curso de História da UFG foi elaborada com base em princípios de interdisciplinaridade e articulação entre teoria e prática. Seu foco é garantir que os alunos desenvolvam um perfil profissional sólido, baseado em referências bibliográficas atualizadas, e compreendam que a atuação no ensino está intrinsecamente ligada à prática da pesquisa. Ao integrar ensino e pesquisa, o curso propõe um movimento contínuo e dinâmico de aprendizado, promovendo a integração do currículo.

Todavia, ao analisar as disciplinas epistemológicas da UFG ocorre algo interessante e que a diferencia das demais instituições cujos PPPs serão analisados na sequência, pois a Didática da História ocupa uma posição central, sendo abordada de forma inovadora, especialmente nas disciplinas de teoria. Ao contrário de outras instituições onde o enfoque inicial é dado ao ensino e, posteriormente, as questões didáticas são assimiladas e reformuladas na teoria, a UFG iniciou esse trabalho diretamente na teoria. O processo teve início nas disciplinas epistemológicas, dialogando com as obras de Jörn Rüsen, e, por consequência, as disciplinas metodológicas se aproximaram gradualmente.

Esse diferencial destaca-se pela forma como a Didática da História foi incorporada desde a fundamentação teórica, permitindo uma reflexão crítica e de longa data, que, ao longo do curso, se manifesta na parte prática e metodológica. Essa abordagem pioneira na UFG reflete um compromisso com uma formação mais sistemática, que integra teoria e prática de forma dinâmica no contexto da Educação Histórica.

Essa interação entre as disciplinas metodológicas e epistemológicas confirmam como a UFG é uma grande expoente na consolidação da aplicabilidade da Didática da História na formação do historiador-docente, pensando este campo de pesquisa fundamentado na filosofia da História. As investigações anunciadas utilizam categorias do Ensino de História buscando pautar suas análises pela

filosofia e teoria da ciência histórica, não se restringindo às Ciências da Educação, embora haja diálogo com essa área.

Além disso, houve também uma proximidade com a história dos conceitos de Koselleck, o que influenciou na forte presença nas disciplinas epistemológicas investigações voltadas para a Educação Histórica, especificamente no que tange os conceitos de segunda ordem. Esse percurso permitiu situar a Didática da História no contexto histórico, com elementos dessa abordagem presentes nas disciplinas de teoria. Atualmente, é possível perceber que as disciplinas metodológicas possuem um escopo maior de trabalho relacionados a essas linhas de pesquisa.

Pontua-se, assim, que dentre as universidades analisadas, a UFG inclui as primeiras referências sobre a Cognição histórica situada a partir da Teoria. A instituição claramente estabelece um diálogo entre as disciplinas metodológicas e epistemológicas. No entanto, não se restringe a uma única abordagem teórica; pelo contrário, aborda o conceito de passado-presente-futuro, promovendo uma reflexão sobre a prática do historiador, que vai além da mera organização, englobando a interpretação do conhecimento histórico. As ementas são cuidadosamente elaboradas, integrando suas abordagens bibliográficas, ressaltando sua colocação sobre quais são os objetivos da sua estrutura curricular.

[...] Seu objetivo é oferecer à discente sólida formação intelectual que possibilite o exercício contínuo e dinâmico da relação entre pesquisa e ensino, compreendendo que não é possível atuar como profissional do ensino sem a prática da pesquisa, tomando o próprio ensino como objeto de pesquisa [...] (PPP UFG, 2018, p. 09)

Além disso, a instituição destaca-se positivamente pela organização e apresentação das informações em seu site, evidenciando um compromisso com a transparência e a acessibilidade, conforme exigido pela Lei de Acesso à Informação (LAI) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente no Art. 10, parágrafo 1º, que determina a publicação dos PPPs nas instituições de ensino superior de forma acessível a todos os públicos. Essa prática não apenas garante a transparência nas atividades acadêmicas, mas também assegura que a produção científica da universidade tenha um retorno social significativo.

Voltando-se para a estrutura do PPP enquanto fonte, ele é construído de forma coesa, facilitando a compreensão dos objetivos e as diretrizes acadêmicas, permitindo que tanto a comunidade interna quanto o público externo se apropriem das informações sobre o curso e seus programas. O site é formulado de uma maneira que garante aos interessados de fora da instituição o acesso a informações relevantes, fortalecendo a interação entre a universidade e a sociedade. Esse aspecto ressalta seu papel como agente transformador em relação às demandas sociais contemporâneas, ou seja, no quesito catalogação das fontes no presente projeto, as demandas que competem a esta instituição foram positivas. Na Tabela IV, verificar-se-á como os conceitos selecionados, pela presente pesquisa, se apresentam no PPP.

Tabela IV - Análise dos conceitos (Universidade Federal de Goiás)

Didática da História = 4	Consciência Histórica = 2	Formação Histórica = 1
Formação docente = 5	Ensinar e aprender história = 4	Conhecimento histórico = 1
História para conscientização política = 0	Cognição histórica situada = 3	Aprendizagem Histórica = 1

(Fonte: autora)

Ao analisar a quantidade e quais conceitos são citados no PPP, é possível identificar uma rede conceitual que evidencia a construção de um conhecimento científico a partir da Didática da História como vertente de investigação situada no campo do Ensino de História, com elementos que indicam que as categorias da Educação Histórica presentes estão fundamentadas nas áreas da Filosofia da História, Sociologia e Antropologia (Schmidt, 2019, p.43), com categorias predominantemente relacionadas à vida prática, o que favorece, de forma quase inevitável, a intersecção entre as Ciências Humanas.

Esse diálogo é particularmente forte entre as três áreas mencionadas por Schmidt (2019, p. 44), acrescidas pela Educação, uma vez que essa interação é essencial nos estudos de Didática da História, tanto no contexto escolar quanto fora dele. Quando tais conceitos são examinados sob a ótica da epistemologia

histórica, percebe-se que também estabelecem uma conexão com campos específicos do conhecimento histórico, como o Ensino de História, a Teoria da História e a Educação Histórica.

Bibliograficamente são apresentadas ao menos duas obras de Rüsen por disciplina teórica, além de que dos vinte e um conceitos citados, sete estão localizados e são trabalhados nas disciplinas epistemológicas, são eles dois (2) “Didática da História”, um (1) “Cognição histórica situada”, um (1) “Formação Histórica”, um (1) “Consciência Histórica” e um (1) “Ensinar e aprender História”.

Nas disciplinas de metodologia foram localizados quatorze citações dos conceitos, sendo dois (2) “Didática da História”, um (1) “Aprendizagem histórica”, dois (2) “Cognição histórica situada”, cinco (5) “Formação Docente”, um (1) “Consciência Histórica” e três (3) “Ensinar e aprender História”, além de ter, na sua bibliografia de Estágio, quinze (15) referências relacionadas a Educação Histórica, treze (13) a Didática da História e, ao menos, dezenove (19) com Ensino de História de forma geral. Pensando no escopo deste trabalho, destacam-se autores(as) frequentemente citados(as) como Isabel Barca, mencionada seis (6) vezes, Maria Auxiliadora Schmidt com, ao menos, cinco (5) citações, Circe Bittencourt com sete (7) disposições, Jörn Rüsen aparece seis (6) vezes. Enquanto Marlene Cainelli, Kátia Abud, Ernesta Zamboni, Thais Nívia da Fonseca, Maria da Conceição Silva são mencionadas ao menos uma (1) vez e Maria Isabel da Cunha aparece quatro (4) vezes.

É notório uma interação entre as disciplinas fortemente influenciadas pelas teorias de Jörn Rüsen, com muitas categorias refletindo sua epistemologia. As pesquisas no campo da Educação Histórica revelam um contínuo diálogo com autores como Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt, mostrando a apropriação dos referenciais metodológicos e teóricos dessas pesquisadoras que influenciam as abordagens metodológicas adotadas nas referências bibliográficas.

Parte da inserção dos campos citados na UFG deve-se aos trabalhos realizados pelo Professor Doutor Rafael Saddi e a Professora Doutora Maria da Conceição Silva, a partir do ano de 2009, que iniciaram uma série de produções fomentando os estudos analíticos. Em 2021, a Didática da História ganhou mais espaço para pesquisas e trabalhos com a criação do AprendHis, Grupo de Pesquisa e Estudos em Aprendizagem Histórica, com o Professor Doutor Cristiano Nicolini e a Professora Doutora Kenia Erica Gumão Medeiros como líderes.

Concluindo acerca desta instituição, o PPP conta com 77 páginas, possuindo os preceitos básicos estabelecidos pela Lei nº 13.415/2017⁴⁵, com capítulos coesos e sucintos acerca de cada item citado pela Lei e as interconexões geradas. As disciplinas, tanto teóricas como metodológicas, apresentam um diálogo em formação, sendo notório que há uma busca por um curso unificado, com diferentes linhas de pesquisa, mas que dialogam entre si. O PPP acata com o proposto de formador social e apesar de ser uma instituição consolidada e reconhecida pelo trabalho com a Didática da História e Educação Histórica, quando comparada com as demais que atuam com esses campos, é notório o processo de interconexão ocorrido dentro do curso em busca de desenvolvê-los, mas mantendo a interdisciplinaridade e todas as formas de associações com as pluralidades de ideias que a História disponibiliza, mas voltadas ao Ensino de História.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Assis

A próxima universidade é uma grande expoente em sua região, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) campus de Assis, região oeste do Estado de São Paulo. Apesar de a universidade apresentar dois campi com o curso de Licenciatura em História (o outro fica na cidade de Franca, região norte do estado), a pesquisa se dedicará especificamente ao curso de Assis, devido sua trajetória também ter sido marcada pela influência da Didática da História nas disciplinas relacionadas ao Ensino de História, na última década. Convém ressaltar que cada campus tem seu próprio PPP e que o curso de Assis atende apenas a modalidade Licenciatura, ao passo que o curso de Franca atende também o Bacharelado.

⁴⁵ Embora tenha sido sancionada em 2017, entrou em vigor em 2018, cuja as reivindicações relacionadas à reestruturação dos PPPs nas universidades. As normativas incluem apresentação do curso, objetivos, princípios norteadores para a formação profissional, expectativas para a formação profissional, estrutura curricular, participação e extensão da comunidade acadêmica e externa, inclusão e diversidade, formação contínua, trabalho de conclusão de curso para as que possuem este critério como avaliativo (uma vez que, tornou-se opcional a universidade a necessidade deste ou não para obtenção do título de licenciado, integração ensino, pesquisa e extensão, sistema de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, sistema de avaliação do projeto de curso, política de qualificação de docentes e técnicos(as)- administrativos(as), requisitos legais e normativos obrigatórios e por último, mas não menos relevante, ementas, bibliografias básicas e complementares dos componentes curriculares.

Um aspecto importante a ser colocado é que o PPP do curso de História da UNESP/Assis é o mais extenso de todas as universidades analisadas, apresentando 380 páginas⁴⁶. Diferentemente das demais universidades, a instituição optou por dividir o documento em dois capítulos gerais, sendo eles “I - Unidade e Infraestrutura” e “II - O curso” no qual além de detalhar minuciosamente cada requisito solicitado pelo CFE, possui uma diretriz específica acerca da adequação curricular à Deliberação CEE N° 154/2017.

Burocraticamente, o PPP foi desenvolvido a partir de reuniões participativas entre professores e alunos, promovidas pelo Conselho de Curso, com o objetivo de responder às demandas da sociedade brasileira, especialmente na área da Educação e da produção do conhecimento. A proposta curricular está fundamentada em princípios que norteiam tanto a reformulação do currículo quanto a avaliação do curso, destacando-se a importância da integração entre teoria e prática. Além disso, o PPP contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História e as legislações pertinentes aos cursos de Licenciatura, com o intuito de promover uma formação de qualidade para os futuros professores da Educação Básica, atendendo às exigências de atualização curricular e de recursos tecnológicos. Entre os princípios estabelecidos, destaca-se a importância da docência como base da formação, com ênfase na preparação contínua dos alunos e na incorporação de novas metodologias pedagógicas.

O currículo proposto busca ainda uma articulação com as matrizes curriculares dos antigos cursos de História da UNESP/Assis como fonte para compreender a trajetória da Licenciatura na instituição, com base em diretrizes e relatórios oficiais da universidade. Atende, também, a legislações importantes, como a Resolução CNE/CP nº 2, que define a carga horária mínima para a formação de professores, e a Lei nº 10.436, que institui a obrigatoriedade de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de licenciatura. A proposta curricular se compromete com a realização de 400 horas de prática e estágio supervisionado, além de atividades e aulas para o desenvolvimento de conteúdos de acadêmico-

⁴⁶ Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (UNESP) campus de Assis-SP. Projeto Político Pedagógico Licenciatura em História. Disponível em: <https://www.assis.unesp.br/Home/ensino/graduacao/historia/projeto-politico-pedagogico---2019.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

científico-culturais. Também é dada atenção à adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando a integração com as diretrizes do Ensino Fundamental e Médio. Por fim, o PPP se alinha às normas estaduais, como as Deliberações CEE, que regulamentam a carga horária e a qualificação docente, buscando garantir uma formação completa e atualizada para os estudantes do curso de História da UNESP.

O campus de Assis também apresentou algo inovador, presente apenas nesse PPP das instituições analisadas, tabelas descrevendo a demanda do curso dos últimos quatro processos seletivos anteriores à publicação do PPP (2019), assim como a relação de alunos matriculados e formados no curso, apresentando não apenas como é realizado a ingresso dos discentes, como a aderência e as estatísticas relacionadas ao campus. Este trabalho demonstra o compromisso com a transparência e informação de crescimento e procura do curso, adaptação à legislação vigente e resposta à demanda por Licenciatura. Um dado importante a ser observado se refere aos diferentes perfis dos alunos dos períodos matutino e noturno, pois o número de egressos que haviam estudado no período noturno, majoritariamente composto por discentes que já atuam no mercado de trabalho, é menor se comparado aos estudantes que cursaram o período matutino.

Outro apontamento relevante é acerca da proposta pedagógica, a qual apresenta as deliberações do PPP, tanto nos critérios federais estipulados pelo CNE, como os estabelecidos pelo Conselho Estadual, citando cada uma das demandas necessárias e explicando suas respectivas atribuições:

[...] Nosso entendimento, ao contrário, é o de que o profissional formado em História só poderá tornar-se um bom professor se sua formação for solidamente alicerçada no campo da pesquisa e do ensino. [...] - Atender às deliberações CEE no 111, de 3 de fevereiro de 2012, republicada em 27 de junho de 2014, de acordo com as alterações das Deliberações no 126/2014 e no 132/2015, e alterada pela Deliberação CEE no 154/2017, que fixa as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Licenciaturas, e CEE no 132, de 8 de abril de 2015, que acresce parágrafo único ao artigo 8º da Deliberação CEE no 111/2012, que dispõe sobre a carga horária mínima para formação didático-pedagógica para cursos que ultrapassem 3.200 horas [...] (PPP UNESP/Assis, 2019, p. 60/62)

Esta citação destaca uma observação relevante no decorrer da análise: entre todas as universidades, pois o PPP da UNESP/Assis se distingue por apresentar de maneira mais clara as diretrizes, bem como sua origem, rigor, e importância. Além disso, a instituição se dedica a uma explicação didática e detalhada de como busca adequar os currículos às demandas por ela estabelecidas. Tal abordagem justifica a amplitude de suas ações, ao mesmo tempo em que evidencia o comprometimento da instituição com os documentos que fundamentam sua organização e prática acadêmica.

O curso descrito pelo PPP, de acordo com o objetivo proposto pedagogicamente e o apontamento dos preceitos e deliberações, apresenta um perfil no qual o conhecimento deve ser abordado de maneira ampla e dinâmica, sem limitações reducionistas ou hierárquicas entre disciplinas. O saber é um processo em constante evolução e, por isso, os currículos precisam ser flexíveis e adaptáveis, evitando modelos fechados ou dogmáticos. É fundamental oferecer aos alunos ferramentas que os ajudem a entender a complexidade do objeto histórico, equilibrando disciplinas básicas com espaços para criatividade e pesquisa. O PPP ainda propõe que a interdisciplinaridade deve ser combinada com especializações, refletindo a complexidade da ciência atual.

O Curso de Graduação em História, com habilitação em Licenciatura Plena, tem como meta formar profissionais para a Educação em diferentes níveis e modalidades de ensino, além de desenvolver atividades nas áreas de pesquisa, tratamento e conservação de patrimônio histórico, artístico e cultural. [...] Nesta perspectiva, docência e pesquisa histórica se relacionam intrinsecamente na atuação profissional, pois tal concepção tem como fim a utilização dos princípios metodológicos da ciência histórica para o desenvolvimento da argumentação histórica [...] Parte-se do pressuposto de que, do ponto de vista teórico e conceitual, a formação do licenciado e do bacharel não são essencialmente diferentes. Esta separação supõe quase sempre o estabelecimento de uma hierarquia segundo a qual, na formação do bacharel, deve-se enfatizar o conteúdo específico para formar o pesquisador, enquanto que, na licenciatura, a ênfase deve recair na formação pedagógica, para formar o professor. (PPP UNESP/Assis, 2019, p. 55/57/61)

Desta forma, a instituição destaca como é essencial que os docentes tenham oportunidades para se atualizar e se dedicar à pesquisa. O objetivo deve ser a

formação integral do aluno como profissional, intelectual e cidadão, alinhado aos valores de uma sociedade democrática. A interação entre professores e alunos deve ser incentivada, e as disciplinas, especialmente as obrigatórias, devem integrar teoria e prática, preparando os alunos para a pesquisa e à docência. Por fim, a formação do licenciando deve ocorrer ao longo de todo o curso, e não apenas nas disciplinas finais.

Mas, no decorrer da extensão ocorre uma contradição nesse quesito, em relação aos demais está no tratamento dado aos "Objetivos". Enquanto as disciplinas consideradas "Obrigatórias Didático-Pedagógicas" ou seja, as Metodológicas - são alocadas como "Objetivos Específicos", as disciplinas epistemológicas e de formação científica recebem destaque central nos "Objetivos Gerais". Isso significa que, embora o documento destaque a formação de um profissional que seja historiador-docente (no item "8. Perfil do profissional a ser formado"), a metodologia é tratada como algo a ser agregado, e não como um elemento constitutivo. Em contraste, nas demais universidades analisadas, as disciplinas metodológicas e epistemológicas são apresentadas de forma conjunta como um único objetivo.

Esta universidade se destaca pela excelência na estruturação do PPP e na elaboração de ementas acessíveis, não apenas pela extensão, mas principalmente por apresentar justificativas claras sobre a Matriz Curricular. A estrutura curricular por período do curso, e pela explicitação da adequação curricular à deliberação CEE N° 154/2017. Em suma, ela detalha todas as atividades planejadas durante o curso, explicando como serão realizadas, quais são suas fundamentações e as razões por trás delas.

Além disso, é a mais conceituada no quesito acessibilidade às suas documentações. Ao digitar Projeto Político Pedagógico no instrumento de pesquisa 'Google' e a palavra universidade, aparece o PPP de ambos os campus todas as vezes. Conjuntamente com a Universidade Federal de Santa Catarina, a qual não está presente nesta pesquisa, mas também deve ser mencionada por sua credibilidade com a transparência que permite a estas instituições sua qualidade,

efetividade e cumprimento da LAI (Lei nº 12.527/2011)⁴⁷. Considerando a questão regimentar e estrutural do PPP, será apresentado, a seguir, qual a conexão desta instituição com o repertório teórico-metodológico que orienta este estudo.

Ao se pensar a posição da pesquisa no Ensino de História, situada entre a História e a Educação, entende-se o por que os desafios de identidade, especialmente quando se considera o debate constante sobre a posição do pesquisador e do professor nessa analogia, onde começa um e termina o outro?

No entanto, a Didática da História, que adota a racionalidade histórica como base para sua pesquisa, facilita a intersecção entre essas áreas. Ela entende que a aprendizagem histórica ocorre por diversas vias na sociedade e deve manter uma conexão direta com o conhecimento histórico produzido pelos historiadores nas universidades. Em outras palavras, a Didática da História investiga como o pensamento histórico é formado e como contribui para o desenvolvimento da consciência histórica nas pessoas, ajudando-as a se situarem no tempo e a se reconhecerem.

Nesse sentido, na UNESP/Assis a aproximação com essas linhas de pesquisa tem sido evidenciada pelo Professor Doutor Ronaldo Cardoso Alves e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História (LEPEDIH)⁴⁸ e os seus trabalhos desenvolvidos com ênfase em Didática da História, Aprendizagem Histórica e Metodologias de Ensino. O Professor salienta em seus trabalhos como discutir diferentes possibilidades de pesquisa no Ensino de História, com base na teoria da consciência histórica, derivada da Didática da História alemã (Alves, 2015, p. 237).

O LEPEDIH atua em diferentes frentes de investigação com o objetivo de suscitar novos pesquisadores do Ensino de História, por meio de pesquisas que partam de espaços intra e extraescolares a fim de construir saberes que reflitam acerca do tripé sustentáculo da

⁴⁷ Essa legislação é fundamental para que as instituições de ensino superior cumpram seu dever de responsabilidade social, pois assegura que informações sobre gestão, recursos e resultados sejam acessíveis à sociedade. Ao disponibilizar dados e documentos, as universidades não apenas fomentam um ambiente de confiança, mas também estimulam o engajamento da comunidade acadêmica e da população em geral, promovendo um ciclo de responsabilidade e colaboração que enriquece a educação e a pesquisa, e reafirma seu papel como agentes transformadores na sociedade e a UNESP/Assis destacou-se neste quesito.

⁴⁸ A professora Luciana de Fátima Marinho Evangelista tornou-se vice-líder no presente Laboratório, no ano de 2024.

universidade brasileira: ensino, pesquisa e extensão. Ao partir da necessidade premente de aproximação da universidade brasileira às escolas públicas de Ensino Básico, pensa o pesquisador do Ensino de História como um historiador professor gerador de iniciativas que relacionem o estudo científico da História aos problemas cotidianos, locais e globais. Fontes históricas em sala de aula; narrativas, memórias e representações de alunos e professores; políticas públicas, manuais didáticos, currículos; dentre outras possibilidades, constituir-se-ão em farto material de investigação que possibilitará o estudo da formação de consciência histórica, identidade, cultura histórica e usos sociais da História em diferentes matizes. (PPP UNESP/Assis, 2019, p. 43)

O grupo de pesquisa propõe refletir sobre a função pública da História, destacando que, embora não sejam experiências inéditas, elas refletem a busca de gerações de pesquisadores para mostrar a importância da produção histórica para a vida das pessoas, enfatizando a necessidade de uma conexão contínua entre o conhecimento histórico e os espaços escolares, onde historiadores-docentes podem contribuir para o aprendizado de jovens, além de considerar sua presença em espaços não escolares.

Além do Laboratório, tais teorias foram postas em prática nos Programas de Ensino fomentados pela CAPES, tais como o PIBID e o Residência Pedagógica já mencionados, em projetos de ensino institucionais da UNESP como o Núcleo de Ensino, que oferece bolsas para estudantes desenvolverem atividades docentes em escolas da rede pública de ensino, como, por exemplo, o projeto "Fontes Audiovisuais e o Ensino de História"⁴⁹ financiado pela PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação UNESP), e em projetos de extensão como o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)⁵⁰. Mas como essas ações impactam os ementários?

⁴⁹ Projeto intitulado "Fontes Audiovisuais e o Ensino de História", o qual visava proporcionar aulas de História pautadas em filmes da *Disney* como *'Aladdin'* (1992), *'O Corcunda de Notre Dame'* (1996) e *'Pocahontas'* (1995), a fim de integrar e diversificar as fontes de ensino para os alunos durante a Pandemia de COVID-19 e cumprir as aulas do Currículo Paulista para alunos do 7º ano, com auxílio financeiro pela PROGRAD (Pró Reitoria de Graduação UNESP) (2021)

⁵⁰ [...] Nesse sentido, nos anos de 2014/15 desenvolveu-se a primeira pesquisa de iniciação científica no PEJA-UNESP/Assis com uma bolsista Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), licenciada em História, graduanda em Psicologia e educadora do PEJA-UNESP/Assis. A pesquisa intitulada "Memória e Representações Sociais no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da UNESP-Campus de Assis/SP" teve como objetivo analisar as representações dos alunos participantes do PEJA no que diz respeito a falta de acesso à educação e os desdobramentos disso em sua vida cotidiana, por meio da metodologia da História Oral (MEIHY, 2002), de forma que pudesse ser traçado um histórico com o fim de compreender o processo de (re)inserção desses sujeitos na sociedade letrada. Parte da pesquisa foi publicada na Revista História e Diversidade e, atualmente, novo artigo está em processo de escrita com o resultado final do trabalho (SANTOS; ALVES, 2014). Percebe-se que, embora o PEJA-UNESP/Assis seja um projeto de extensão que tem como objetivo a

**Tabela V - Análise das ementas das disciplinas Metodológicas
(Universidade Estadual Paulista - 'Júlio de Mesquita Filho' - campus
de Assis/SP)**

Ementas Metodológicas	Descrição
Estágio Supervisionado Prático de História I - EDU3452	Predominantemente apresenta e investiga a formação docente e as práticas educacionais a partir do Ensino de História, além de abordar a Educação Histórica quando analisa os materiais didáticos e o currículo, por um viés crítico, buscando elaborar como os materiais e as propostas moldam o ensino e a Aprendizagem Histórica.
Estágio Supervisionado Prático de História II - EDU3454	Pautada, majoritariamente, no conceito de Consciência Histórica desenvolvido por Jörn Rüsen, além de ser uma forte corrente de pesquisa no Brasil, foca na construção da consciência histórica através da análise das representações sociais e das percepções dos alunos, explorando como essas representações influenciam a compreensão da História, além de fundamentar o desenvolver da pesquisa na sala de aula com o professor como agente ativo do processo.
Estágio Supervisionado Prático de História III - EDU3456	Destaca-se bastante a discussão acerca da formação da Educação Histórica e as vertentes epistemológicas que fundamentam tal corrente, com ênfase no contexto contemporâneo e as relações do ensinar história com os adventos tecnológicos. Todavia, conjuntamente apresenta os conceitos substantivos e meta-históricos, metodologia da ciência da história e o planejamento do ensino a partir da Didática da História e o Ensino de História.
Estágio Supervisionado	Apresenta o Ensino de História, focado nas diferentes linguagens apropriadas como fonte histórica, com a finalidade de construção do conhecimento histórico a partir

alfabetização e o letramento de seus educandos, tem se revelado, paralelamente, num espaço importante para a formação de professores de diferentes áreas do conhecimento, além de fomentador de pesquisas. Devido à atual característica de formação acadêmica da coordenação, o PEJA-UNESP/Assis procura relacionar extensão e pesquisa ao ensino tendo, como pano de fundo, epistemologia que procura, em última análise, fomentar a construção da consciência histórica e política, por meio do trabalho com fontes históricas em sala de aula [...] - A respeito de possibilidades de diálogo entre a teoria da consciência histórica, na perspectiva de Jörn Rüsen e os diferentes conceitos criados por Paulo Freire, referentes à consciência política e o processo de conscientização, cf. SCHMIDT; GARCIA (2005); SCHMIDT (2011) e DIVARDIM (2012) (Alves, 2015, p. 255).

Prático de História IV - EDU3458	das relações e conceitos apresentados pela Didática da História.
-------------------------------------	--

(Fonte: autora.)

A análise das disciplinas metodológicas deixa claro essa trajetória da Didática da História perpetrada pelo Ensino de História que, paulatinamente, foi constituindo espaço na UNESP/Assis, visto que corrobora com a perspectiva de que ao profissional da História cabe, com postura crítica e autonomia intelectual, questionar os processos de significação da sua própria área do conhecimento (a autorreflexão didática), cujas dimensões vão além da simples tarefa pedagógica de transmitir o saber.

Na docência, também se exige interação com a sociedade em sua totalidade, considerando sua estrutura organizacional e as demandas que surgem constantemente, com o objetivo de promover, junto aos seus interlocutores, a análise da realidade histórica e buscar nela conhecimentos e experiências para avaliar e dinamizar o próprio ensino e as disciplinas que refletem essa óptica.

Além disso, as referências bibliográficas demonstram que o professor deve se manter em atividade de pesquisa constante com seus alunos, o que favorece a dinâmica da aprendizagem e a descoberta de novas perspectivas, além da produção de materiais para difusão do conhecimento e a reelaboração crítica e teórica dos conteúdos lecionados.

Alves (2015, p. 260) evidencia que a partir do percurso do LEPEDIH, que apresentou aspectos teóricos e a criação de um novo espaço para a formação de professores de História e pesquisadores no Ensino de História na UNESP/Assis, abre-se a oportunidade para a realização de pesquisas sobre a função pública da aprendizagem histórica, assim como sobre a construção e o desenvolvimento da consciência histórica na sociedade. Esses apontamentos refletiram na constituição das disciplinas metodológicas pautadas em diversas possibilidades de investigação no campo do Ensino de História, como estudos relacionados a políticas públicas voltadas para o Ensino de História sob diferentes enfoques, formação de professores, currículos, materiais didáticos, entre outros.

As referências bibliográficas da Educação Histórica também estão presentes, com algumas obras de autores em destaque no Brasil como Cainelli e Schmidt, além da abordagem da Aula-Oficina, proposta pela pesquisadora

portuguesa Isabel Barca, e o uso dos conceitos substantivos e de segunda ordem ('meta-históricos'), na perspectiva do autor britânico Peter Lee.

Com relação às disciplinas epistemológicas:

**Tabela VI - Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas
(Universidade Estadual Paulista - 'Júlio de Mesquita Filho' - campus de Assis/SP)**

Ementas Epistemológicas	Descrição
Historiografia (código não disponibilizado no PPP)	Destaca-se por introduzir um contexto voltado para historiografia brasileira a partir da Historiografia Nacionalista e da Historiografia Crítica e Multidimensional, apresentando como ambas têm papéis significativos na construção e na interpretação da história do Brasil, refletindo diferentes perspectivas e abordagens ao longo do tempo. Focando nos elementos desenvolvidos através do IHGB, conjuntamente com questionamentos as narrativas nacionalistas e idealizadas, focando na análise crítica e na diversidade de perspectivas.
Teoria da História I – HIT0964	Enfatiza o estudo das correntes denominadas Historicismo e História Positiva a partir de uma extensa lista de bibliografias, buscando conceituar as características distintas de ambas, a partir de inúmeros panoramas historiográficos, buscando ilustrar a diversidade e complexidade do campo da historiografia moderna. Além disso, é apresentado os Historicismos acerca da Escola Histórica Alemã, com autores como Rüsen, Koselleck, Herder, Ranke e Humboldt.
Teoria da História II – HIT0972	Duas correntes historiográficas importantes que emergem nesta Ementa são o Estruturalismo e a História Cultural. De modo conciso e abrangente, a disciplina concentra-se nas análises das estruturas subjacentes que moldam a sociedade e a História. Esta abordagem enfatiza a importância das estruturas sociais, culturais e econômicas na formação dos eventos históricos, ao invés de se concentrar apenas em eventos e indivíduos. Ao mesmo tempo, possui ênfase na análise das práticas culturais,

	representações e significados da História por meio do entendimento das culturas e as ideias que moldam e são moldadas pelos eventos históricos.
--	---

(Fonte: autora.)

As ementas epistemológicas da UNESP/Assis se destacam pela abordagem pragmática do conteúdo, apresentando-o de maneira não cronológica, mas alinhadas com as diferentes correntes historiográficas e os acontecimentos históricos de um âmbito cultural e social, além de envolver autores relevantes na área. A instituição foca, especialmente, em pensadores como Braudel, Chartier, Bloch, Koselleck e François Dosse. Embora não haja uma continuidade linear entre esses autores e correntes, observa-se uma relação que permeia a construção do currículo, o qual visa a formação de historiadores pesquisadores com base em uma sólida epistemologia dita ‘tradicional’, evidenciando a prática de pesquisa como ênfase central do curso, algo realmente indispensável para um historiador.

É nítido como a UNESP/Assis tem uma estrutura curricular rica e que privilegia a formação do profissional totalmente centrado na complexidade do que é e como atuar com a ciência histórica como ‘instrumento’ de trabalho do historiador. No que tange à Didática da História e os conceitos evidenciados na presente pesquisa, a universidade apresenta, levando em consideração sua historicidade, paulatinamente um diálogo epistemológico de aproximação entre teoria e ensino, a partir das ementas metodológicas.

Esse diálogo é evidenciado não apenas pela descrição proposta na tabela acerca do perfil das disciplinas, mas através do proposto quando se volta às referências bibliográficas. A ementa apresenta que “a disciplina visa compreender conceito moderno de História [...] e os debates em torno das apreensões de conceitos e modalidades de escrita histórica de outras temporalidades” (PPP UNESP/Assis, 2019, p. 215), assim, dentre o conteúdo programático encontra-se “historicismo(s): cultura romântica e ciência histórica [...] a Escola Histórica alemã”. Nessa perspectiva, nas referências encontram-se os trabalhos de Rüsen (2001; 2006) voltados a entender os paradigmas e fundamentos propostos por esse autor a partir de conceitos e formas narrativas que sustentam a prática do historiador. Logo, a Didática da História apresenta-se de alguma forma.

Ademais, a instituição oferece uma estrutura curricular bem delineada, onde as disciplinas de metodologia e teoria interagem de forma complementar, mesmo que essas não busquem explicitamente um diálogo direto. As ementas de metodologia e teoria coexistem de maneira integrada ao longo dos períodos acadêmicos, proporcionando ao discente uma compreensão mais ampla da área de História e da produção do conhecimento historiográfico.

Por fim, ao considerar os apontamentos do PPP e analisando as ementas de forma detalhada, observa-se que as disciplinas de Historiografia I e Teoria II abordaram, ainda que brevemente, tópicos relacionados à obra de Jörn Rüsen, especialmente no que tange ao conceito de Didática Histórica. Essa conexão se configura como um meio termo, pois as ementas e o PPP evidenciam um desenvolvimento dialógico entre os aspectos teóricos e práticos do ensino.

Nas disciplinas metodológicas esse percurso destaca-se, pois, é pautado em integrar de forma indissociável o ensino e a pesquisa em suas diversas facetas. Isso implica não apenas o domínio do conhecimento histórico, mas também das práticas fundamentais para sua produção e disseminação. Em resposta às exigências da sociedade, o profissional de História deve ser capaz de atuar em diversas áreas relacionadas a sua área de conhecimento, incluindo a Educação Básica e a pesquisa acadêmica.

Em resumo, com relação ao diálogo entre as disciplinas é notável a presença de Jörn Rüsen e Reinhart Koselleck, em ambas as áreas, é uma aproximação inicial entre epistemologia e metodologia a partir das obras dos autores. Percebe-se uma interação sutil sendo desenvolvida, embora não haja um enfoque no historiador-docente no âmbito epistemológico, no âmbito metodológico há a apresentação de autores consagrados no campo de investigação do Ensino de História no Brasil e no mundo, com abordagens de seus respectivos trabalhos, evidenciando a presença do repertório da Didática da História e da Educação Histórica no curso. Com relação aos conceitos:

Tabela VII - Análise dos conceitos (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” – câmpus de Assis)

Didatic	Consciência Histórica = 3	Formação Histórica = 1
---------	---------------------------	------------------------

a da História = 8		
Formação docente = 9	Ensinar e aprender história = 6	Conhecimento histórico = 4
História para conscientização política = 0	Cognição histórica situada = 2	Aprendizagem Histórica = 4

(Fonte: autora)

Os conceitos ao todo são evidenciados 37 vezes, sendo majoritariamente nas disciplinas metodológicas (28 vezes). Nas epistemológicas, eles são situados a partir do seu 'significado' teórico, com breve embasamento no cenário brasileiro, ou seja, são trabalhados na perspectiva de sua historicidade, discutindo como e porque surgiram e de que forma foram trabalhadas na Didática da História alemã, diferentemente da abordagem das disciplinas metodológicas, as quais compreendem esses conceitos não apenas a partir dos significados no contexto alemão, mas como parte do Ensino de História, por meio da ressignificação e contextualização dessa teoria para a realidade brasileira, como forma de desenvolver os anseios de orientação temporal dos indivíduos e como construção de identidade.

Epistemologicamente, Didática da História aparece três (3) vezes, Consciência Histórica uma (1) vez, Conhecimento histórico é citado três (3) vezes e Aprendizagem histórica é evidenciado duas (2) vezes, o restante está distribuído de forma uniforme nas quatro disciplinas metodológicas. Por fim, na UNESP/Assis nota-se uma abertura para Didática da História na teoria e historiografia - assim, o Ensino de História vem proporcionando esse diálogo com os teóricos da Didática da História, o que para o historiador-docente é fundamental.

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A representante da Região Nordeste, sendo um destaque por trabalhar com a Didática da História é a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Para dar início às considerações sobre a UFPE é importante destacar que esta é a única

instituição em que o PPP analisado refere-se ao ano de 2015⁵¹. Isso ocorre porque é o único documento disponível no site oficial da universidade. Ao entrar em contato com a instituição (por e-mail e telefone) foi informado que a reformulação do PPP, conforme solicitado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) por meio da Resolução nº 2/2018⁵², que estabelece diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, foi realizada, porém voltada para o curso de Educação a Distância (EAD). Essa atualização menciona as novas diretrizes exigidas também para o curso presencial, publicadas em 2021⁵³.

No entanto, para manter a conformidade com os critérios adotados pelas demais universidades, decidiu-se utilizar neste caso, excepcionalmente, ambos os PPPs. O PPP de 2015 por ser voltado e pensado para a licenciatura no formato presencial, como referência e para a análise comparativa, pequenos adendos presentes no PPP 2021 EAD, que tange também os cursos presenciais estruturalmente e as ementas disponibilizadas no site na aba ‘Perfil Curricular’, referentes ao PPP de 2021.

Figura I – Projeto Político Pedagógico UFPE disponível no site oficial

Notícias

26/11/2021
Título teste

+ Notícias »

Perfil Curricular Horário de Aulas Reconhecimento ★ PPC - HISTÓRIA - LICENCIATURA

PROJETO PEDAGÓGICO - CURSO DE HISTÓRIA - LICENCIATURA (2015)

Contatos **Localização** **Links**

✉ coordenacao.historia@ufpe.br
☎ (81) 2126.8290 | 8293

📍 Recife

Links

⁵¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Projeto Político Pedagógico (2015). Disponível em: <https://www.ufpe.br/historia-licenciatura-cfch>. Acesso em: 30 jan. 2025.

⁵² A resolução citada exigiu que as instituições de ensino superior, especialmente as universidades públicas, revisassem e atualizassem seus PPPs para atender as novas demandas, visando à formação mais adequada e alinhada às necessidades da educação no Brasil.

⁵³ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Projeto Político Pedagógico (2021). Disponível em: <https://www.ufpe.br/prograd/projeto-pedagogico>. Acesso em: 30 jan. 2025.

Fonte: Disponível no site do Departamento em: <https://www.ufpe.br/historia-licenciatura-cfch>. Acesso em 13/10/2024.

O PPP de 2015 contém 173 páginas e apesar da data de publicação, apresenta um desenvolvimento à altura dos atualizados das demais universidades no quesito de exprimir o conceito e a pluralidade das linhas de pesquisas propostas pela instituição.

Entre as razões que levaram à reformulação deste Projeto Pedagógico para o Curso de Licenciatura em História destaca-se a concepção pedagógica que compreende o professor cada vez mais como construtor do conhecimento, ou seja, o professor-pesquisador, o que se respalda pela ampliação ocorrida nos últimos tempos nos objetos e enfoques disponíveis a esses profissionais. (PPP UFPE, 2015, p. 8)

É perceptível como a universidade enfatiza a relevância do historiador-docente, mesmo anteriormente as exigências de mudanças do CNE em relação a formação para ensinar. Embora o termo não seja utilizado de forma direta, sua contextualização é identificável na descrição dos objetivos do curso. O PPP EAD 2021 adiciona condições pertinentes a modalidade e acrescenta os pareceres CEE/PE nº 01/2018. Segundo o PPP,

O curso também se pauta na experiência acumulada na Universidade Federal de Pernambuco de formação do profissional historiador atrelada à investigação científica e ao saber mediado com a sociedade. Neste sentido, busca-se a adequação da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão estabelecido pelo 207 da Constituição de 1998 para instituições de ensino superior públicas. (PPP UFPE, 2021, p.11)

Nota-se que o currículo do curso busca em sua descrição transcender a mera listagem das disciplinas oferecidas para a formação profissional dos graduandos, englobando uma abordagem mais ampla e complexa. Nesse contexto, a UFPE salienta como e porque passou por transformações visando atender às demandas sociais e às mudanças nas políticas educacionais da instituição. Nesse processo, a ampliação da oferta de Bolsas de Iniciação Científica desempenhou um papel crucial, permitindo a inserção dos alunos em Projetos de Pesquisa coordenados por docentes, levando em consideração a busca da universidade em se consolidar nos conceitos da CAPES.

Também pondera-se no PPP a historicidade do curso, desenvolvido com base em uma visão do historiador como um profissional essencialmente capacitado

para lidar com as questões relacionadas à memória histórica, considerando suas múltiplas conexões com as políticas e organizações sociais que tratam de temas como o patrimônio material e imaterial, as afirmações de identidades coletivas e a institucionalização do saber sobre as práticas de diversos grupos sociais, entre outros.

Ademais, é fundamental considerar a necessidade de o curso se alinhar às políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, conforme estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPE. As diretrizes gerais dessas políticas estão claramente definidas no documento pautado nas instâncias específicas da universidade, como as Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como nas respectivas câmaras dessas áreas.

No que tange ao campo da Didática da História, a aproximação da universidade comparada com as demais que compõem o núcleo deste campo no Brasil, é recente. No âmbito da UFPE, a relação significativa com os campos investigados no presente trabalho é por meio de publicações e pesquisas que dialogam com as contribuições do historiador Rüsen, datadas especialmente nos últimos dez anos. O enfoque aborda a aprendizagem histórica e suas múltiplas correlações com políticas e organizações sociais relacionadas ao patrimônio material e imaterial.

O professor Arnaldo Martin Szlachta Junior, docente da Licenciatura em História e integrante do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da UFPE, contribui para o campo e a aproximação da UFPE com a Didática da História. Com publicações, influências teóricas, mas principalmente a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática da História (GEPEDHI), formado no ano de 2023, liderado pelo citado e com pesquisadores como Márcia Elisa Teté Ramos, Rafael Saddi Teixeira e Willian Junior Bonete, importantes pesquisadores do campo no Brasil.

Apesar da formação recente do Grupo, é uma demonstração do trabalho que vem sendo estabelecido no curso de História e reflexo do apresentado nas ementas das disciplinas como será visto adiante.

Tabela VIII - Análise das ementas das disciplinas Metodológicas (Universidade Federal de Pernambuco)

Ementas Metodológicas	Descrição
-----------------------	-----------

Estágio Supervisionado em História I – TE757	Predominantemente voltada para o ensino de História a partir da Didática da História, analisando os modelos de ensino-aprendizagem, abordando como a disciplina é ensinada, quais são as melhores práticas pedagógicas, partindo da ciência histórica e como os materiais didáticos (livros e currículos) são utilizados para viabilizar o aprendizado. Apresenta, conjuntamente, uma aproximação com o viés sociológico do ensinar e aprender História.
Estágio Supervisionado em História II, III e IV- TE758/TE759/TE760	Semelhante ao anterior, focado no ensino de História a partir da Didática da História e como esta é incorporada considerando o papel da escola, do professor como preceptor e das interações sociais que ocorrem no âmbito da Educação.

(Fonte: autora.)

Para abrir os comentários acerca das disciplinas metodológicas é necessário pontuar sobre uma característica expressa em ambos os PPP da instituição. Diferentemente das demais universidades, teoria e historiografia encontram-se logo no primeiro e segundo ano do curso. Além disso, as disciplinas metodológicas II, III e IV apesar de possuírem descrições e conteúdo programáticos distintos entre si, possuem a mesma bibliografia básica e complementar.

Sobre o perfil destas, enquanto o Estágio Supervisionado em História II (TE758) foca na observação e análise do processo de ensino e aprendizagem, bem como no funcionamento da escola e suas práticas pedagógicas, a III (TE759) é voltada para a regência de classe, planejamento e vivência da docência no Ensino Fundamental, incluindo a gestão de diferentes formatos de aula e avaliação. A IV (TE759) concentra-se na regência de classe e planejamento no Ensino Médio, abordando aspectos semelhantes aos da III, mas contextualizados para uma faixa etária e nível escolar diferentes.

Na Tabela VI essas disciplinas são apresentadas de maneira conjunta, devido as suas bibliografias, tanto as básicas, como as complementares. A única diferença entre elas é a salientada acima no que tange a descrição dos objetivos., pois elas possuem a mesma linha de pesquisa e a mesma bibliografia principal e

complementar, porém elaboram essas referências a partir de questionamentos diferentes.

Sobre o perfil das disciplinas, embora integrem diferentes correntes historiográficas acerca do ensino e aprendizagem de História, abrangendo desde a Pedagogia e suas contribuições para a análise curricular até os métodos da Educação Histórica, o currículo também destaca fortemente a Didática da História.

A ênfase é na construção do campo da Didática da História desde a década de 1960, bem como as contribuições contemporâneas dessa área, quais sejam a atuação dos espaços escolares formais no ensino de História, a presença dos espaços não formais de aprendizagem e a promoção da Cultura Histórica. Autores como Saddi, Rüsen e Cerri são os mais citados, aparecendo pelo menos cinco obras de cada um ao longo da bibliografia analisada.

Escolha compreensível ao refletir que diferentemente das duas universidades anteriores, que partem da premissa da Didática da História e sua associação com a formação da consciência histórica dos indivíduos e a necessidade de orientação temporal (UNESP/Assis) e refletir sobre a história pública, cultura histórica e a mobilização da consciência histórica nesses cenários (UFG), a UFPE parte da historicidade da Didática da História. O curso é construído com ênfase na Aprendizagem Histórica, o 'pensar historicamente' associado ao protagonismo dos estudantes e o rompimento com o paradigma de que o campo se restringe unicamente a essa abordagem de matriz germânica, sem contemplar a pluralidade teórica e temática do contexto brasileiro que reinterpreta e adapta seus ensinamentos. No que concerne à epistemologia:

**Tabela IX - Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas
(Universidade Federal de Pernambuco)**

Ementas Epistemológicas	Descrição
Historiografia – HI540	Apresenta majoritariamente a historiografia trabalhada pela Escola dos Annales, busca-se elaborar como as novas perspectivas historiográficas (como a história social e a macro-história) foram desenvolvidas e implementadas, compreendendo a história não apenas através de eventos e figuras políticas, mas também explorando aspectos sociais, econômicos e culturais. Já a História Cultural por sua vez age para investigar como as culturas e as

	produções culturais moldam e são moldadas pelos contextos históricos, explorando o impacto das ideias, simbolismos e valores da sociedade.
Teoria da História I – HI538	Apresenta perfil próximo ao anterior, com enfoque na Escola dos Annales e na História Cultural. Explora a produção do conhecimento histórico, com foco nas questões teóricas e metodológicas que problematizam os conceitos de tempo, espaço, verdade e narrativa. As análises centram-se nas diversas abordagens teóricas e nos métodos que moldam a Historiografia.
Historiografia Brasileira Contemporânea – HI 271 (eletiva)	Inclui o estudo de diferentes períodos, desde a pré-história da produção histórica no Brasil até as tendências atuais como História Cultural, História das Mulheres e História da Escravidão Negra partindo de referenciais contemporâneos. Apresenta conjuntamente a Historiografia Luso-Brasileira compreendendo não da perspectiva “o que Portugal nos fez”, mas, “Como pensar o Brasil por Portugal”.

(Fonte: autora.)

O perfil principal é baseado na historiografia da Escola dos Annales, enfatizando abordagens como a história social e a macro-história. Há uma busca por expandir a compreensão da História além de eventos e figuras políticas, incorporando dimensões sociais, econômicas e culturais como base para formação dos discentes. A História Cultural é igualmente central, investigando como as culturas e produções culturais influenciam e são influenciadas por contextos históricos, analisando o impacto de ideias, simbolismos e valores nas sociedades com os conceitos de tempo, espaço, verdade e narrativa, proporcionando uma base crítica para a produção do conhecimento histórico. No marco teórico disponibilizado em ambos os PPPs analisados, evidencia-se como esse valor é indispensável no curso desta instituição.

O referencial teórico que norteia as ações propostas pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, parte da compreensão da História como um dos campos do conhecimento das Humanidades, que procura examinar os processos que contribuíram para a configuração do mundo contemporâneo, destacando-se cada vez mais como instrumento fundamental à compreensão e resolução

dos desafios e problemas que são colocados por uma sociedade, em que pese o processo de humanização, que se caracteriza por um violento processo de globalização, aprofundamento das disparidades sociais, conflitos étnicos, perda da cidadania, etc. (PPP UFPE, 2015, p. 13)

Este levantamento não contou com a presença acerca da disciplina da Teoria da História II, pois não foi encontrado nas documentações registros desta. Assim, para que a análise contivesse o mesmo número de ementas das demais instituições, optou-se por uma eletiva epistemológica próxima voltada ao contexto historiográfico brasileiro, o qual também é apresentado nas demais universidades, mas na ementa obrigatória selecionada.

No comparativo entre as disciplinas na busca por diálogos ou associações entre os termos pesquisados ou as áreas evidenciadas, esta universidade não apresenta grandes interações, semelhanças ou continuidades entre as ementas voltadas a epistemologia e metodologia. O que é totalmente compreensível ao evidenciar como até mesmo na metodologia, a aproximação com o Ensino de História é uma prática recente e que está conquistando espaços.

Todavia, isso não anula como a universidade dispõe de uma estrutura menos cronológica e tem um trabalho voltado para uma perspectiva cultural, visando inúmeras correntes historiográficas e a História em sua perspectiva social e política.

No que diz respeito aos conceitos desta pesquisa:

Tabela X - Análise dos conceitos (Universidade Federal de Pernambuco)

Didática da História = 4	Consciência Histórica = 0	Formação Histórica = 1
Formação Docente = 4	Ensinar e aprender História = 3	Conhecimento Histórico = 1
História para conscientização política = 0	Cognição histórica situada = 0	Aprendizagem Histórica = 5

(Fonte: autora.)

Os números da tabela refletem como a instituição possui proximidade metodológica com a Didática da História, mesmo que de forma inicial e conjunta

com demais abordagens. Destes, apenas 'Formação Histórica' é citada uma (1) vez e Didática da História duas (2) nas disciplinas epistemológicas. Os resultados demonstrados contribuem para entender em qual medida ~~em~~ esta universidade tem se aproximado da matriz da teoria da Aprendizagem Histórica, demonstrando mobilização em associar as complexas tipologias rüsenianas a partir de conceitos que pensam o ensino de História com base nos referenciais que articulam a teoria da história, a historiografia e a educação.

Além disso, "planejar, organizar e desenvolver atividades e materiais relativos ao Ensino de História" (PPP UFPE, 2015/2021, p. 14 e 32) apresenta-se como objetivo principal no que tange o perfil do profissional almejado, ou seja, a instituição vem aproximando as pesquisas do Ensino de História como maneira de viabilizar a formação de um historiador que seja pesquisador de sua prática. Nessa perspectiva, a escolha pelos trabalhos de Jörn Rüsen (2006, 2010, 2012) como referências corroboram com conceitos fundamentais para a teoria histórica e, por consequência, para com os campos de investigação do Ensino de História, demonstrando que a vida prática é fundamental para a aprendizagem, por meio de métodos aplicados didaticamente que propiciam a formação do pensamento histórico.

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Embora todas as universidades analisadas, independentemente do seu nível de atuação, desempenhem papéis significativos nas investigações centradas na Didática da História e na Educação Histórica, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) se configura como a principal referência, especialmente nos primeiros contatos do Ensino de História no Brasil com as pesquisas em Educação Histórica desenvolvidas em Portugal e no Reino Unido.

O desenvolvimento da pesquisa em Ensino de História, na UFPR, iniciou-se na década de 1990, por levantar a pauta sobre a importância de considerar o processo de construção das investigações na área educacional, especialmente no ensino. Segundo Schmidt (2006, p. 18) as primeiras experiências do grupo de pesquisadores se destacam pela análise dos sentidos do conhecimento em aulas de História, com base nas relações entre o "modo de produção cultural" da sociedade e o significado do conteúdo.

Em 1996, a interação do grupo da Universidade com escolas de ensino fundamental e médio revelou que os conteúdos de História eram abordados, principalmente, através do uso de manuais didáticos e de práticas homogêneas, como provas, tarefas escolares, atividades em sala de aula e pesquisas realizadas por professores e alunos.

Os resultados mostraram que, ao serem trabalhados por diferentes professores em contextos distintos, conteúdos semelhantes eram modificados conforme as histórias dos docentes e sua intenção de fazer com que os alunos se apropriassem do conhecimento. Os alunos também reelaboravam os conteúdos de formas diversas, de acordo com suas próprias histórias e intenções de aprendizagem. Observou-se que predominava a abordagem tópica de conhecimento, onde o conteúdo era tratado como uma verdade absoluta, sem espaço para as explicações ou participações dos alunos.

Conjuntamente, no final da década de 1990, o Brasil vivia um contexto de intensas discussões sobre a educação, especialmente com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse cenário, a História e o ensino de História se tornaram temas de preocupação tanto acadêmica quanto para professores do ensino fundamental e médio. O Grupo de pesquisadores da UFPR, nesse contexto, identificou algumas questões-chave que o levaram a desenvolver esse campo de investigação e criar, em 1997, a Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

A primeira dessas questões estava relacionada às propostas curriculares em debate, especialmente diante das discussões pedagógicas e psicológicas sobre o papel dos sujeitos que ensinam e aprendem, influenciadas pelas novas perspectivas das teorias construtivistas. A segunda questão envolvia a centralidade da História de todas as pessoas, entendendo-a como um tema fundamental no ensino. A terceira questão dizia respeito às dificuldades enfrentadas pelos professores de História em implementar, na prática cotidiana, as mudanças necessárias no ensino e aprendizagem dessa disciplina. Diante desse cenário, o Grupo desenvolveu várias ações em colaboração com escolas públicas em suas pesquisas com o objetivo de enfrentar esses desafios e contribuir para a evolução do ensino de História no Brasil.

No início do século XXI, a Professora Maria Auxiliadora Schmidt conhece as pesquisas em Educação Histórica, realizadas em Portugal e no Reino Unido, por

meio de profícuo intercâmbio com a Professora Isabel Barca, da Universidade do Minho – Portugal, e seu grupo de pesquisa.

Em 2003 é fundado o LAPEDUH - Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, pela Professora Maria Auxiliadora Schmidt, que se torna espaço fundamental para a consolidação do campo de investigação do Ensino de História na UFPR, bem como para a expansão das pesquisas em Didática da História e Educação Histórica no Brasil. O LAPEDUH abrange diversas áreas, incluindo extensão, pesquisa, ensino e iniciação científica, destacando-se promover o desenvolvimento de projetos de ensino de História no mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, além de ter publicado e apresentado diversos trabalhos em congressos nacionais e internacionais.

O LAPEDUH desenvolveu outras análises na primeira década do século XXI, nas mesmas escolas realizando entrevistas com alunos do primeiro ano do ensino médio, buscando entender seu grau de interesse pelas aulas e pelos conteúdos de História. De forma geral, os alunos consideraram a História um conhecimento importante, mas acreditavam que ela deveria estar relacionada com a compreensão do presente e de suas próprias vidas. Muitos expressaram preferência por aprender História através da televisão, relatos de pessoas mais velhas ou leitura de livros, pois consideravam as aulas pouco relevantes para sua vida cotidiana.

Esses resultados indicaram a necessidade de continuidade das investigações, buscando possíveis formas de ressignificação do conhecimento nas aulas de História. As conclusões finais sugeriram a criação de novas propostas para ensino, pesquisa e extensão, que, articuladas, refletiram o percurso do Grupo em direção às pesquisas com a concepção teórico-metodológica da Educação Histórica, alinhando-se à visão de pesquisa que integra a preocupação em entender os diversos sentidos que diferentes públicos constroem sobre a História.

O LAPEDUH também é central no debate sobre a necessidade de inovação e reformulação do ensino de História, especialmente diante das transformações sociais e econômicas do novo século. Ele propõe uma reflexão profunda sobre a relação entre sociedade, ciência e educação, buscando integrar a investigação científica da História à sua vertente didática. Essa abordagem permite uma compreensão mais ampla do ensino de História, que não se limita a aspectos técnicos, mas também considera suas implicações sociais, políticas e culturais.

As pesquisas do LAPEDUH abordam diversos eixos, como o processo de aprendizagem histórica, a análise da construção de narrativas históricas por alunos e professores, a constituição do código disciplinar da História, e a formação da consciência histórica, extraídos da perspectiva da Didática da História alemã, com foco no papel da Educação Histórica na formação da cidadania. Por meio dessas investigações, o laboratório contribui significativamente para a reconfiguração do ensino de História, consolidando a UFPR como uma liderança no desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas e sociais para o ensino dessa disciplina.

As atividades do LAPEDUH e suas pesquisas também são parte responsável pela aproximação do pesquisador da Didática da História, Jörn Rüsen, as interpretações de suas obras no Ensino de História, no contexto brasileiro. Desde a primeira década do século XXI, este laboratório da UFPR estabeleceu uma conexão com o renomado historiador alemão, especialmente a partir de 2005⁵⁴, quando ele participou ativamente do Congresso Internacional “Jornadas de Educação Histórica”, realizado pela UFPR. Esse evento foi crucial para consolidar a presença de Rüsen no Brasil, permitindo que suas ideias sobre a construção da narrativa histórica e a formação da consciência histórica fossem amplamente debatidas e aplicadas no contexto educacional brasileiro, a partir do contato que o autor teve com os projetos desenvolvidos pelo grupo formado por pesquisadores da Didática da História da UFPR.

A colaboração foi importante não só pela troca de conhecimento, mas também pela orientação que Rüsen ofereceu às linhas de pesquisa do LAPEDUH, influenciando diretamente o desenvolvimento de novos enfoques teóricos e metodológicos no Ensino de História. Sua abordagem sobre o papel da História na formação de consciência histórica ajudou a UFPR a se tornar um centro de referência na Educação Histórica no Brasil, promovendo uma educação cidadã mais consciente e transformadora, alinhada com as necessidades sociais e políticas contemporâneas. A interação entre Rüsen e o LAPEDUH fortaleceu a pesquisa na

⁵⁴ Nos dias 6 ao 9 de setembro de 2005, em Curitiba/PR, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), ocorreu o Congresso Internacional “Jornadas de Educação Histórica”, um evento significativo no campo da Didática da História e da Educação Histórica no Brasil. Este congresso teve um papel crucial na promoção e na disseminação de novas abordagens e teorias sobre o ensino de História, com ênfase na História como prática social, na construção da narrativa histórica e na formação da consciência histórica. Com presença de pesquisadores, professores e alunos de universidades nacionais e internacionais.

área e ajudou a consolidar a instituição como um polo de excelência na formação de professores e pesquisadores alinhados a Educação Histórica e a Didática da História.

Tal intercâmbio resultou em várias colaborações do autor em publicações do Laboratório, como livros, capítulos de livros e artigos, utilizados em suas diferentes linhas de pesquisa, utilizando conceitos basilares da Didática da História como consciência histórica, narrativa histórica, cultura histórica, pensamento histórico, dentre outros.

Ao longo das duas décadas após sua fundação, as publicações do LAPEDUH, em especial, da sua fundadora, Professora Maria Auxiliadora Schmidt, se tornaram referência nos estudos em Didática da História e Educação Histórica em todo o país, bem como tem sido fundamental para a divulgação das pesquisas brasileiras no exterior, especialmente em vários países dos continentes europeu e americano.

Destarte, a autora, pensando em como as relações entre o historiador-docente e a pesquisa em Educação e Ensino de História podem ser abordadas de diferentes maneiras, considera a investigação sobre a História da Educação, uma vertente consolidada no Brasil e em diversos países. Ademais, pontua como explorar o complexo percurso das pesquisas sobre o Ensino de História, que envolvem temas diversos e abordagens metodológicas variadas, como a História do Ensino de História, a formação de professores, as práticas escolares e os manuais didáticos, as quais devem ser conduzidas por historiadores, a fim de desenvolver o como ensinar História a partir da sua própria ciência de origem.

Esse é um caminho a ser trilhado na medida em que se busca compreender como se constroem as relações entre o historiador e um campo específico de pesquisa dentro do Ensino de História, que é a Educação Histórica. Todavia, a fim de distanciar da concepção pedagógica e psicológica atribuídas por um longo período a Educação Histórica, a pesquisadora também adotou as concepções da Didática da História alemã, utilizando conceitos como 'consciência histórica', 'cultura histórica' e 'aprendizagem histórica', próprios do repertório epistemológico proposto dentro da ciência histórica. Assim, a matriz construtiva do saber histórico permite a "[...] força motriz da aprendizagem é como uma forma de relação com o saber histórico enquanto uma forma de relação com o mundo [...]". Nesse sentido, as contribuições da Didática da História e da Educação Histórica na formação de professores e nas investigações em sala de aula, possibilitam que a cognição histórica seja situada em concepções da História. Em resumo, a partir dos preceitos

estabelecidos pela Educação Histórica, as pesquisas desenvolvidas na UFPR paulatinamente tiveram uma aproximação epistêmica com a Didática da História, tratando-as, a partir daí, de forma indissociável, nos trabalhos e pesquisas elaboradas por este grupo.

Focando nas análises especificamente, é necessário situar algumas questões em relação as fontes (ementas e currículo) e ao repertório do PPP do curso de História da UFPR. As ementas não se encontram no PPP, assim o levantamento foi através de uma busca ativa no site, o que gerou dificuldades para encontrar e catalogar o material. No entanto, quando acionados, tanto o Departamento de História, como os departamentos da área de Educação (Departamento de Teoria e Prática de Ensino - DTPEN e o Departamento de Planejamento e Administração Escolar – DEPLAE) foram solícitos para sanar esses problemas por meio da troca de e-mails e telefonemas, fornecendo todas as fontes solicitadas.

Contendo 41 páginas e seis eixos articuladores, o PPP da Licenciatura em História da UFPR⁵⁵ é claro em relação às intenções de desenvolver um conjunto de competências e habilidades na formação do profissional de História, abrangendo as funções de professor, pesquisador e disseminador do conhecimento. Esse conjunto emerge de demandas significativas oriundas de discussões e análises de entidades de âmbito nacional e regional ligadas à atuação profissional, e está fundamentado na legislação vigente.

Ademais, o PPP tem como princípio fundamental compreender o ensino como uma premissa essencial para a formação de um profissional qualificado na área de História, independentemente de sua futura atuação, seja como docente, pesquisador ou no campo da gestão do patrimônio. Esta colocação consta no trecho abaixo:

Considerando o princípio da indissociabilidade e o perfil que queremos alcançar com a formação do professor, pesquisador e difusor do conhecimento histórico, toma-se, portanto, necessário à capacitação e à qualificação do historiador, envolvido com sua formação, transformar e desenvolver os conhecimentos dentro de uma prática profissional indissociável. Para isso, são requeridos o domínio e a construção de habilidades e competências capazes de

⁵⁵ Universidade Federal do Paraná (UFPR). Projeto Político do Curso de Graduação: Licenciatura em História. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/historia/files/2018/08/projeto_pedag%C3%B3gico_licenciatura_definitivo.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

efetivar o processo de profissionalização mediante a sistematização teórico-reflexiva articulada com o fazer nestes três níveis: pesquisador, professor e difusor. (PPP UFPR, 2019. p. 06)

É notório como a figura do historiador é constituída pensando todas as práticas profissionais possíveis que este papel pode acender, ao menos o PPP apresenta a necessidade de entender e contextualizar sua prática, demonstrando preocupação em como formar esse futuro profissional. Aliás, é percorrido em toda a extensão do documento o princípio da indissociabilidade e do perfil desejado para a formação de historiadores-docentes como membros capacitados não a informar, mas a desenvolver o conhecimento histórico.

Para que essa prática ocorra, é essencial capacitar e qualificar o historiador em sua formação, o que implica, segundo a documentação, na transformação e desenvolvimento do saber por meio de uma prática profissional que não pode ser dissociada. Nesse sentido, convém destacar um dos trechos do currículo:

VI – EIXO ARTICULADOR DAS DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS.

- São obrigatórias aquelas disciplinas que possibilitam a articulação entre as dimensões teóricas e práticas da formação do professor de história, ou seja, que possibilitam ao professor em formação consolidar, aprofundar ou questionar a partir de sua própria prática em sala de aula os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Neste caso se incluem todas as disciplinas de conteúdo historiográfico onde a prática pedagógica constitui uma dimensão intrínseca da própria disciplina (Teoria da História, História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, América, África, Brasil, Paraná). Neste eixo também se inclui o Estágio de docência em História, Recursos pedagógicos I e II, e a disciplina prática “História do Brasil, historiografia e estudos de campo”. (PPP UFPR, p.41, 2019)

Para atingir esse objetivo, é necessário construir habilidades e competências que tornem possível a profissionalização do historiador-docente, por meio de uma sistematização teórico-reflexiva em seu curso, que deve cumprir as demandas oriundas dos pareceres do CEE do estado, demonstrando como o PPP cumpre o preconizado na legislação a fim de aplicá-las na prática de formação desse futuro historiador-docente. Vale ressaltar que as diretrizes do PPP também consideram a História regional do estado, bem como os trabalhos elaborados pelo LAPEDUH. Tais colocações são refletidas nas ementas, segundo a análise aqui desenvolvida, da seguinte forma:

**Tabela XI - Análise das ementas das disciplinas Metodológicas
(Universidade Federal do Paraná)**

Ementas Metodológicas	Descrição
Metodologia do Ensino de História – EM071 (antiga EM248)	A ementa apresenta objetivos voltados a análise dos diferentes enfoques da História e suas implicações no processo educativo, especialmente na realidade brasileira. A proposta inclui a investigação de alternativas metodológicas e elementos didáticos no ensino de História, com destaque para Jörn Rüsen, e enfoque na relação da História e a formação de identidades. A Educação Histórica também é um destaque por sua análise conjunta sobre fundamentos e métodos do ensino de História, apontado como o principal referencial teórico da ementa para a prática do historiador-docente. Estudos sobre atividades práticas e estágios supervisionados também tomam parte das referências.
Recursos Pedagógicos I e II - HH603 e HH604	As disciplinas sugerem “criar um banco de dados com os planejamentos e planos de aula desenvolvidos” (Ementa HH604 UFPR, p. 2, 2023) como forma de apresentar a relação entre a Educação Histórica e os direitos humanos, e, a partir dessa conexão, elaborar planejamentos bimestrais que estejam alinhados aos objetivos gerais e específicos, além dos conteúdos estabelecidos pela BNCC. Enfatiza a História Cultural e o Ensino de História.
Prática de docência em História - EM458	Formulada por meio do princípio de aproximar os licenciandos do espaço escolar e o desenvolvimento do que serão suas práticas docentes, tem como objetivos específicos a compreensão do espaço escolar e suas dimensões; o planejamento e a avaliação da prática pedagógica; além da produção de registros reflexivos que articulem o conhecimento pedagógico ao historiográfico. Essa relação é intermediada pelo Ensino de História, partindo dos conceitos encabeçados pela Consciência Histórica (Rüseniana) e a Educação histórica (Schmidt, Peter Lee, Cainelli). Todavia, apresenta a perspectiva de Paulo Freire sobre a pedagogia da autonomia, que enfatiza a importância da reflexão crítica no processo

	educativo. É uma ementa que combina conceitos e correntes historiográficas abrangendo a Didática da História Rüseniana, a concepção Freiriana e a Educação Histórica.
--	---

(Fonte: autora.)

Nas ementas metodológicas, é nítido como a instituição compreende a necessidade de reconhecer a sala de aula como um espaço de formação continuada. Então, é presente nas disciplinas *Prática de Docência em História* (EM458) e *Recursos Pedagógicos I* (HH603) um trabalho voltado a debates e bibliografias que rompem com a ideia de que o conhecimento histórico é apresentado de forma hermética, sinalizando a importância de se desenvolver uma concepção de historiador-docente que compreende, teórica e metodologicamente, sua prática. Observa-se, ainda, que tais componentes curriculares articulam-se com as demandas impostas pelas reformas educacionais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que influenciam diretamente a organização dos cursos de licenciatura. Assim, ao incorporar discussões sobre recursos pedagógicos e práticas docentes críticas, essas disciplinas buscam formar professores capazes de dialogar com os desafios contemporâneos do ensino de História, sem desconsiderar a complexidade da ciência histórica. Tal perspectiva se alinha à reflexão proposta pela autora Flávia Caimi (2015), que destaca a importância de uma formação docente pautada na articulação entre teoria, prática e consciência crítica sobre o fazer historiador em contextos escolares.

Além disso, as ementas são bem situadas em evidenciar o debate sobre um problema profundo e enraizado na discussão sobre educação no Brasil: a maneira com a qual o Estado e as demandas pessoais do próprio sujeito, que englobam ou não a profissão docente, sobrecarregam essa função, tornando sua atuação fragmentada e até contraditória. Essa relação desgastante afeta inúmeros setores que englobam a atuação do historiador-docente, inclusive no que tange às ferramentas disponibilizadas, as quais a princípio estariam ao seu favor. Assim, é discorrido acerca do papel do livro e dos instrumentos didáticos ao seu dispor, o rompimento com ideal de professor como locutor e até mesmo o desromantizar a profissão. Algo diferente das demais universidades analisadas.

Observando a constituição das ementas de forma geral, estas são bem elaboradas, apresentando cronograma da disciplina, descrevendo passo a passo as atividades que serão realizadas e de quais maneiras, a partir de referências bibliográficas e conjuntamente instrumentos que farão parte da formação do historiador-docente como estrutura curricular, metodologia ativa, entre outras. Esta universidade, diferentemente das demais, estipula um número de bibliografia básica, sendo um mínimo de três (3) obras e na bibliografia complementar cinco (5). Ainda que tenha essa determinação, todas as disciplinas estendem este plano mínimo proposto, ampliando o número de referências com, no mínimo, seis (6) básicas e nove (9) complementares. Além disso, a universidade, ao menos nas disciplinas metodológicas, apresenta uma repetição de alguns autores, constando até três (3) vezes obras do mesmo em uma única disciplina.

Houve outro destaque para a disciplina 'Prática de docência em História' (EM458) a qual apresenta uma das melhores estruturas dentre as ementas de estágios analisadas, assinada pelo Professor Doutor William Carlos Cipriani Barom, professor adjunto do DTPEN. A ementa destaca-se pela elaboração sobre como é realizada a distribuição das atividades, utilização dos instrumentos pedagógicos e extensão acadêmica, vasta bibliografia, critérios de avaliação, procedimentos didáticos e apresentação dos objetivos, demonstrando ser um documento coerente ao ponto de esclarecer no currículo oficial qual é o intuito da prática de forma coesa e clara, independentemente de quem acessa essa documentação ser ou não um aluno de graduação da instituição.

Apesar de ser uma das universidades que mais possuem relação com o Ensino de História, Educação Histórica e Didática da História nas ementas metodológicas, esta apresenta também um grande diálogo com a concepção do patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Isto por que o autor é constantemente citado, mas não necessariamente por suas contribuições à estrutura do pensar a educação, mas pelo seu impacto social naqueles que a compõem.

Todavia, isso não anula como a instituição trabalha a partir do preceito de que o conhecimento construído sobre o passado é resultado do processo moral que consolida a consciência histórica (Rüsen, 2010), porque o saber histórico não é apenas aquilo que é concebido cientificamente, mas a satisfação da demanda produzida pelos seres humanos na busca por respostas.

Desta forma, os trabalhos propostos pela ementa Metodologia do Ensino de História (EM071) é intermediada pela forma que a consciência histórica, mesmo que de maneira abrangente, orienta a compreensão do passado. Nesse sentido, o enfoque dessa disciplina é compreender a importância do desenvolvimento da consciência histórica, prescrito como o processo que deve ser almejado pela formação do pensamento histórico, metodologicamente possibilitada pela ciência da História. Além disso, salienta como o processo ocorrerá ao longo do curso, por meio de base conceitual que possibilite a promoção da aprendizagem, considerando quem deve ser o agente responsável por essa ação, o professor.

No entanto, o foco principal das ementas é nos estudos da Educação Histórica, alicerçados em pesquisas de estudiosos como Maria Auxiliadora Schmidt (Brasil), Isabel Barca (Portugal) e Peter Lee (Inglaterra). Estes se opuseram à concepção piagetiana sob o argumento de que a maneira que a Psicologia referenciou a construção do conhecimento histórico resultou em retrocessos para a aprendizagem histórica (Schmidt, 2020).

Da mesma forma, há uma grande influência dos trabalhos elaborados por Maria Auxiliadora Schmidt (2016) ao propor pensar nos sujeitos como agentes de transformação articulando as percepções prévias das pessoas à formação do pensamento histórico. Nota-se, assim, um curso pensado para mudar as estruturas do paradigma da transposição do conhecimento histórico que permeava o Ensino de História no Brasil, ao menos nas disciplinas metodológicas.

**Tabela XII - Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas
(Universidade Federal do Paraná)**

Ementas Epistemológicas	Descrição
Teoria da História I - HH046	Orientada segundo o estudo desenvolvido pela nomeada Nova História, pertencente à Terceira Geração da Escola dos Annales, a disciplina versa pelos estudos sobre tempo, memória, relação entre fontes documentais e a construção da verdade histórica. Além disso, apresenta questionamentos à objetividade e às verdades estabelecidas, enfatizando a subjetividade da História e sua construção social. Ela se destaca na formação historiográfica ao preparar os alunos para uma análise crítica e consciente das fontes, ajudando-

	os a entender as implicações de suas interpretações no presente.
Teoria da História II - HH305	A partir de Max Weber, Karl Marx, Friedrich Engels e Josep Fontana a disciplina é voltada para os debates filosóficos e metodológicos na formação da História nos séculos XVIII e XIX oferecendo uma análise crítica das concepções de história que emergiram nesse período, especificamente no Iluminismo, Romantismo, Positivismo e Historicismo. O foco é entender como as transformações sociais, políticas e econômicas da Europa influenciaram a escrita da história e a construção do conhecimento histórico, partindo da Filosofia da História.
Teoria da História III - HH048//HH313	A disciplina conta com um conteúdo programático diversificado. Em cada aula é realizada a leitura de uma obra 'clássica' na qual o autor representa as correntes históricas predominantes na concepção de produção do conhecimento científico. Apesar do enfoque no entendimento do Positivismo e Historicismo de forma crítica, apresenta autores consagrados como 'clássicos' em suas respectivas correntes historiográficas como Marc Bloch, Karl Marx, entre outros.
Teoria da História IV – HH318	A disciplina é dedicada ao estudo das correntes historiográficas contemporâneas, explorando tendências mais recentes da historiografia, como a Nova História Cultural e as abordagens relacionadas a História de Gênero. O curso propõe compreender as transformações no modo de escrever a História, especialmente da segunda metade do século XX e no início do século XXI. Análise como diferentes perspectivas pós-coloniais e decoloniais influenciam a narrativa histórica. A partir da História Cultural, os alunos são instigados a refletir sobre questões de poder, subjetividade e identidade.

(Fonte: autora.)

Com relação às disciplinas epistemológicas, no programa curricular é proposto que as três (3) disciplinas de Teoria da História são obrigatórias, diferentemente das demais universidades que geralmente apresentam duas (2) ou até mesmo uma (1) com caráter obrigatório. Em conjunto é elencado mais seis

disciplinas eletivas de caráter epistemológico como possibilidades voltadas ao ofício do historiador.

Outro destaque, é como o conteúdo programático é definido em todas as ementas, assemelhando-se a UNESP/Assis, com uma distribuição por aula de quais serão os elementos debatidos.

PROGRAMA (itens de cada unidade didática)

1. Introdução: A produção do conhecimento científico. A construção da História como um conhecimento científico
2. Unidade 1: G. Hegel: Dialética e Idealismo
3. Unidade 2: K. Marx: O Materialismo Histórico, Dialética Pós-hegeliana
4. Unidade 3: A. Comte: Positivismo
5. Unidade 4: L. Von Ranke; Langlois & Signobos: Escola Metódica.
6. Unidade 5: Dilthey, Croce – Idealismo e Historicismo
7. Unidade 6: Marxismo e Escola dos Annales (Ementa Teoria da História III, UFPR, p. 1. 2019).

Essa escolha é interessante por partir de um autor para entender diferentes perspectivas historiográficas e possibilitar melhor compreensão, partindo do pressuposto de que os discentes estão desenvolvendo seu repertório intelectual, todavia pode ser limitante, uma vez que muitos autores abordam o mesmo conteúdo de diferentes perspectivas. Nota-se como o curso epistemologicamente oferece uma formação crítica e reflexiva, baseado na Escola dos Annales, questionando a objetividade tradicional da História, destacando a subjetividade e a construção social da narrativa histórica. O curso também examina as contribuições das transformações sociais e filosóficas dos séculos XVIII e XIX, com ênfase em correntes como Iluminismo, Romantismo, Positivismo e Historicismo.

Além disso, aborda as correntes historiográficas contemporâneas, como a Nova História Cultural e as perspectivas pós-coloniais e decoloniais, incentivando os alunos a refletirem sobre questões de poder, identidade e subjetividade nas narrativas históricas atuais. O curso visa capacitar os alunos a analisarem criticamente as diversas abordagens da História e suas implicações sociais, políticas e culturais.

Contudo, apesar do curso ser referência em relação à produção e inserção dos estudos referenciados na Didática da História e Educação Histórica no contexto

brasileiro, as disciplinas metodológicas e epistemológicas não possuem grandes relações entre si. Tanto as metodológicas, como as epistemológicas são bem fundamentadas, construídas e possuem um objetivo claro na formação de um historiador, atento à historiografia crítica e cultural, mas há pouco diálogo entre elas.

Embora o curso ofereça uma ampla gama de abordagens teóricas e práticas, observa-se uma certa desconexão entre os autores trabalhados na teoria e aqueles abordados nas práticas docentes, refletindo também em uma estrutura de ementas distintas. Esse desalinhamento se estende à maneira de pensar e refletir sobre o curso como um todo. Não se trata de desqualificar as vertentes ou métodos que fundamentam essas abordagens, mas é relevante observar que, em muitos casos, existe uma resistência, por parte de alguns teóricos, às áreas que tangenciam o Ensino de História, devido ao receio da pedagogização excessiva da História. Essa estrutura reflete até mesmo na semântica e apresentação do dito “Historiador”, posto como principal para este curso, e o “Professor”, como uma possível consequência.

Ao historiador caberá - com postura crítica e autonomia intelectual - problematizar os processos de significação da própria área do conhecimento. Até mesmo a atuação no magistério tem uma dimensão que ultrapassa a mera tarefa pedagógica de transmitir o conhecimento. Da docência também se exige interação com a sociedade em toda a sua estrutura organizacional, a fim de poder promover junto com seus interlocutores a análise da realidade histórica e dela buscar conhecimentos e experiências para avaliação e vitalização do próprio ensino. Ademais, o professor tem que estar em constante atividade de pesquisa juntamente com seus formandos, [...] (PPP UFPR, 2019, p. 11)

Essa colocação age de forma oposta ao proposto pelos campos investigativos utilizados na presente dissertação, os quais possuem grandes nomes que os representam dentro das pesquisas da própria UFPR, uma vez que a Didática da História, ao construir o conhecimento histórico a partir da relação do aluno com sua consciência histórica e social, e a Educação Histórica, que foca nas metodologias do processo educativo dentro da própria área epistemológica da História, são essenciais para uma formação mais integrada do historiador-docente. Assim, a ausência de um diálogo mais estreito entre as disciplinas e o PPP excluindo o historiador do papel de docente e vice-versa, pode gerar lacunas na

formação, limitando uma compreensão mais aprofundada e integrada dos saberes que devem ser transitados por esses profissionais.

A prática não pressupõe o esvaziamento teórico, ao contrário, ela fortalece a aprendizagem histórica. Neste ponto, vale ressaltar que para Rüsen (2006) o sujeito pode desenvolver o pensar historicamente em contato com os vários ambientes que compõem sua realidade, mas é a partir do encontro com as instituições de ensino que a formação do pensamento histórico é vinculada à ciência orientada, resultante da Teoria da História. Esta, por sua vez, é ambientada pela historiografia, desenvolvendo a função de diretriz do aprendizado histórico, e todo esse processo, em contrapartida, é mediado pelo professor.

Em outras palavras, o levantamento de um debate plural acerca de como é constituído o diálogo da História, enquanto disciplina escolarizada com relações sólidas com a própria ciência histórica, é fundamental não apenas para constituição da aprendizagem histórica mediada do aluno em nível básico, mas também preconizada na formação do historiador. Nesse sentido, é necessário ao historiador desenvolver habilidades para analisar criticamente a realidade, problematizar os conteúdos e construir estratégias de ensino que possibilitem aos discentes uma aprendizagem significativa (Libâneo, 2004, p. 180), isso é possível apenas com uma Licenciatura que viabilize o diálogo entre todos os “polos” de sua formação.

Ademais, as disciplinas incluem bibliografias complementares que ampliam a discussão, incorporando perspectivas adicionais e abordagens epistêmicas relevantes, o que contribui para uma compreensão mais abrangente das questões subjacentes na historiografia ‘tradicional’.

Tabela XIII – Análise dos conceitos (Universidade Federal do Paraná)

Didática da História = 4	Consciência Histórica = 4	Formação Histórica = 3
Formação Docente = 4	Ensinar e aprender História = 7	Conhecimento Histórico = 0
História para conscientização política = 3	Cognição histórica situada = 2	Aprendizagem Histórica = 1

(Fonte: autora.)

Apesar das observações sobre a estrutura das disciplinas, a análise dos conceitos revela que, em termos quantitativos, a presença deles é satisfatória. No entanto, a distribuição dos conceitos dentro do currículo poderia ser mais alinhada com os objetivos formativos propostos. No caso específico, os conceitos de História para conscientização política e Formação Histórica aparecem de forma pontual, com uma única menção em suas respectivas ementas epistemológicas.

Esse fato sugere que, embora esses conceitos sejam reconhecidos como fundamentais para a formação crítica do historiador, eles não estão suficientemente integrados e desenvolvidos no corpo central das ementas epistemológicas.

Esse cenário revela uma tensão ainda presente na estrutura curricular de algumas universidades, que embora apresentem reconhecimento nacional pelas suas produções no campo da Educação Histórica e da Didática da História, observa-se certa resistência nos encaminhamentos propostos nos PPPs em reconhecer esses campos investigativos como parte do Departamento de História. Em alguns casos, como o analisado, o Ensino de História permanece vinculado somente ao Departamento de Educação, o que pode contribuir para a fragmentação entre os campos e dificultar a construção de um percurso formativo mais integrado.

Além disso, apesar de todo o repertório e do importante papel desenvolvido pelo LAPEDUH, nos campos investigativos propostos nessa pesquisa, nos cenários brasileiro e internacional, este não é citado nenhuma vez no PPP da UFPR analisado, reforçando o ponto elencado.

Em contrapartida, outros conceitos, que possivelmente abordam questões metodológicas e práticas do ensino da História, são mais frequentes nas disciplinas de caráter metodológico, o que implica em uma separação entre a reflexão epistemológica sobre o conhecimento histórico e as estratégias didáticas para sua transmissão. Uma gradação mais robusta desses conceitos nas ementas epistemológicas permitiria uma abordagem que promova a construção de um pensamento histórico mais reflexivo e situado nas práticas sociais e culturais.

No contexto em questão, observa-se que as áreas em foco foram integradas e consolidadas por meio das disciplinas metodológicas, diferenciando-se da abordagem adotada pela UFG. Todavia, ao contrário da UNESP/Assis e a UFPE, nas quais o ingresso e fundamentação se deram, sobretudo, através da Didática

da História, na UFPR, o ingresso se deu primeiramente por meio da Educação Histórica, e não pela Didática Histórica, a qual foi incorporada de maneira subsequente.

Apesar dessa distinção inicial, é importante ressaltar que os trabalhos e as abordagens vinculadas a esses campos do saber são regularmente revisitados, reformulados e assimilados ao longo do tempo. Isso demonstra que a instituição se mantém atenta às necessidades de ressignificação de seus conteúdos e práticas pedagógicas, de acordo com as exigências contextuais do recorte temporal de seus estudantes e com os desafios sociais que o ensino de História se propõe a enfrentar. Essa dinâmica reflete um compromisso contínuo com a adaptação das metodologias educacionais, visando sempre a adequação às demandas sociais e ao desenvolvimento de uma formação crítica e consciente dos futuros profissionais da área.

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Por fim, a última instituição a ter a documentação analisada é a Universidade Estadual de Londrina (UEL), cujo curso de História teve sua origem na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, fundada em 1956, pelo governo estadual do Paraná. A criação da faculdade visava atender a necessidade do município de formar professores para atuar nas escolas locais. Na década de 1960, o Departamento de História e outras faculdades de Londrina lutaram pela unificação das instituições, resultando na criação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 1971.

Contudo, a reforma universitária de 1968, que extinguiu disciplinas como História e Geografia no ensino fundamental, impactou diretamente o curso de História da UEL. Em 1975, a graduação em História foi interrompida devido à criação da Licenciatura Curta em Estudos Sociais, um curso acelerado que comprometeu a formação teórica e pedagógica dos professores. A partir de 1980, com a retomada da democracia e as lutas pela valorização da História, a UEL reabriu o curso de licenciatura em História, enfrentando desafios como a fragmentação dos currículos e a desvalorização da disciplina.

Desta forma, o curso de História da UEL sempre buscou adaptar sua grade curricular às necessidades da sociedade, conforme o texto de reformulação de 1995 (Paraná, 1997, p.14). A formação dos futuros professores de História era um ponto central, mas surgia a dúvida sobre o equilíbrio entre teoria e prática docente. O currículo passou por várias mudanças, como a reformulação de 1985, que revelou o fato de 40% das disciplinas provinham de outros departamentos, o que comprometia a identidade do curso. Esse modelo resultava em uma abordagem da História descompromissada, que reproduzia um conhecimento linear e focava em figuras heroicas ou traidoras, sem uma reflexão crítica (Paraná, 1997, p.14).

Assim, o curso de História da UEL, em sua reformulação, enfrentou desafios relacionados à carga horária destinada à pesquisa, que ocupava grande parte da grade curricular, enquanto a formação prática dos futuros historiadores-docentes era atribuída ao Departamento de Educação, gerando conflitos. A falta de integração entre os Departamentos de História e Educação foi apontada como um problema, já que as abordagens metodológicas da historiografia exigiam um tratamento específico no ensino, algo que nem sempre era contemplado nas disciplinas mais generalistas do Departamento de Educação. A solução sugerida era aproximar a historiografia das pesquisas em ensino de História, preparando os futuros professores para não apenas compreender o processo histórico, mas também dominar as técnicas de pesquisa e transmitir os avanços da historiografia aos estudantes da Educação Básica (Tomazini, 2017, p. 79).

Na década de 2000, novas reformulações no curso de História ocorreram, com a extinção da habilitação em Bacharel e o fortalecimento da pós-graduação, mas a dicotomia entre a pesquisa e a prática ainda persistiu, com a prática docente sendo realizada apenas por meio do Estágio Curricular. Todavia, cabe neste momento citar o recorte importante que acarretaria mudanças a esse cenário: o crescimento das pesquisas em Educação Histórica.

Para Barca (2012, p. 37) a “Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática”. Logo, para formar um historiador-docente, este campo apresenta-se como uma forma de superar um ensino prescritivo e não situado em estudos empíricos da ciência histórica dentro da formação acadêmica destes. Além de propiciar “[...] estudos

inovadores sobre a cognição histórica e teoricamente sustentados pela lógica da própria História” (Barca, 2012, p. 24).

A partir disso, em meados dos anos 2000, inicia-se no Brasil o ato de repensar como ensinar e o processo acerca da aprendizagem em História. Essa rede de pesquisa propiciada por núcleos acadêmicos, laboratórios de ensino e programas de pós-graduação deparam-se com grande absorção no estado do Paraná. No caso da UEL, especialmente por uma figura, a Professora Marlene Cainelli, do grupo de pesquisa denominado “História e Ensino”.

Os primeiros diálogos da universidade com a Educação Histórica surgem com indagações acerca da formação do professor. Em sua maioria, essas pesquisas permeiam a importância da formação inicial na maneira como o docente desempenha suas funções em sala de aula, tema abordado por Cainelli (2001) que, ao analisar a formação oferecida aos licenciandos do curso de História na UEL, no início do século XXI, destacou a necessidade de refletir sobre a estrutura do currículo.

A partir de sua experiência como professora da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino, no Departamento de História da UEL, Cainelli identificou que o currículo dos cursos de História possuía um caráter dualista, o que gerava várias questões, como: "Ser professor é uma profissão que se aprende? Ou acreditamos que basta ter conteúdo? Ou basta ter talento?" (Cainelli, 2001, p. 73).

A partir deste levantamento, Cainelli, líder do grupo de pesquisa História e Ensino desde 1994, não apenas iniciou uma série de debates e publicações no curso de História da UEL, como tornou-se referência ao que viria a ser um dos campos de pesquisa mais significativas do curso, influenciando as ações realizadas em Programas como o PIBID e o PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional⁵⁶ - e os futuros diálogos desta com a Didática da História na instituição.

Desta forma, nos últimos vinte anos, as pesquisas desenvolvidas na UEL estão profundamente associadas à proposta de que os estudos relacionados à Educação Histórica incorporam os conceitos da Didática da História, sendo amplamente fundamentados nas concepções de Jörn Rüsen. Nesse contexto, a

⁵⁶ Este programa visa promover a formação continuada de professores da educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de aprimoramento e atualização profissional. Na área de História, a representante do PDE é a professora Marlene Rosa Cainelli.

Educação Histórica é tratada como uma abordagem que se configura como um novo referencial teórico-metodológico para o aprendizado, com ênfase na formação da consciência histórica. Essa abordagem envolve um conjunto de operações cognitivas que são essenciais para definir o pensamento histórico e suas funções na cultura, conforme manifestadas pelos indivíduos em suas práticas sociais.

Nesse sentido, na UEL, o contexto do surgimento e a consolidação desse campo de pesquisa emergiu como forma de possibilitar o aprofundamento das discussões do ensino de História em seu método e metodologias. Paralelamente, acabou sendo um instrumento que possibilitou diminuir as lacunas que existiam na concepção do curso, afinal, segundo Cainelli (2001), a História ensinada pertence ao domínio do saber historiográfico e seu estatuto é o mesmo da Teoria da História. Por isso, é preciso entender o conhecimento histórico na perspectiva da investigação histórica para se ter condições de ensinar História.

Essa relação se expandiu ao ponto de ter uma participação no PIBID em 2011 com um subprojeto focado em Educação Histórica, envolvendo coordenadores, supervisores e bolsistas. Ao longo dos anos, novos subprojetos foram implementados, incluindo um com foco no Ensino Médio, em 2012. Em 2014, esses subprojetos foram unificados em um único programa por licenciatura, ampliando a quantidade de coordenadores, supervisores, bolsistas e escolas atendidas (Tomazini, 2017, p. 82).

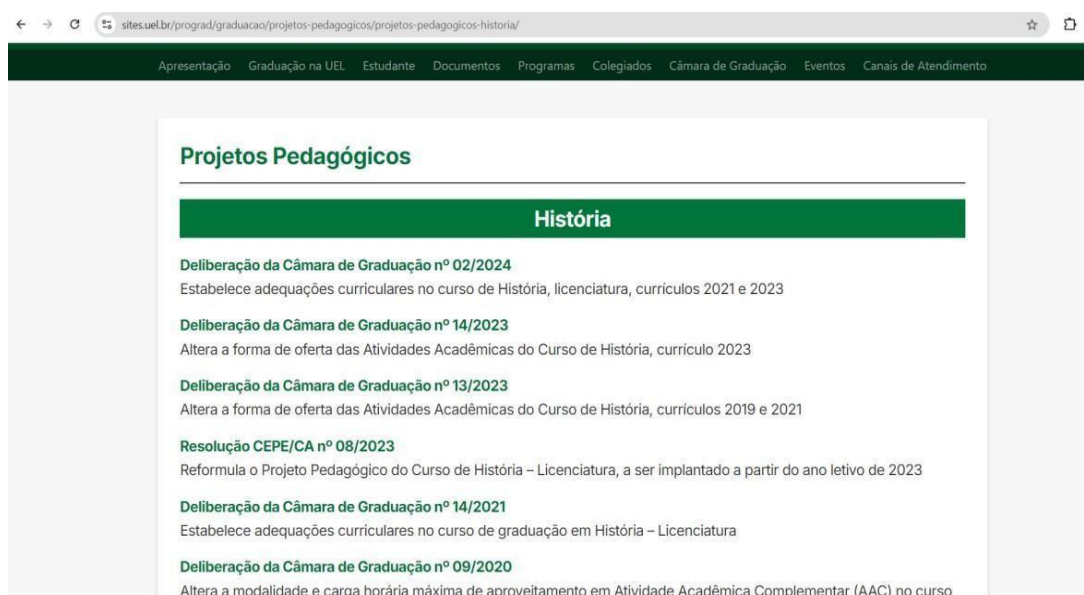
Assim, a UEL tem se destacado por seu perfil diferenciado na formação de professores de História, com um foco notável na Educação Histórica, que se alinha, de maneira complementar, à Didática da História. Essa articulação trouxe reflexões sobre o processo de aprendizagem e ensino de alunos na educação básica, a ação de projetos de ensino como o PIBID, na forma que os futuros historiadores-docentes devem intervir em como os sujeitos constroem e entendem suas próprias narrativas e ideias sobre a História.

Todavia, o seu currículo tem como característica ser diversificado, possuindo um caráter de explorar os fundamentos teóricos, históricos, epistemológicos e pedagógicos de todas as premissas possíveis no que cabe a formação do historiador. Nota-se como o PPP visa proporcionar uma compreensão aprofundada dos princípios que sustentam a prática educativa na área de História, incluindo a análise das diferentes perspectivas e abordagens que influenciam o repertório

teórico do historiador, de teorias francesas, alemãs, inglesas, e com destaque perante as demais situadas na pesquisa para as concepções japonesas.

Partindo para o PPP⁵⁷, diferente das demais instituições, ele não está disponível na íntegra para download em formato PDF como documento único, mas em links diferentes. Os quais apresentam todos os pareceres e as formulações que levaram às modificações e adequações do currículo, diluído em inúmeros documentos. Além disso, é fixo no site o catálogo dos cursos de graduação contendo organização curricular, ementas, corpo docente e regulamentação do TCC e Estágios.

Figura II – Projeto Político Pedagógico UEL disponível no site oficial



(Fonte: site oficial UEL – Disponível em: <https://graduacao.uel.br/historia/projeto-pedagogico-ppc/>. Acessado em 23/03/2024)

A universidade apresenta um dos currículos mais notáveis por abarcar o contexto patrimonial através da participação assídua do Museu Histórico de Londrina (MHL) e do Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica (NDPH), os quais possuem disciplinas voltadas o interior do curso de História, uma vez que são órgãos da UEL e, com isso, totalmente voltados a atuação do historiador nos trabalhos que envolvem toda a relação de Patrimônio e Cultura, tratamento de arquivos e história local, especialmente da região norte do estado.

⁵⁷ Universidade Estadual de Londrina (UEL). Projeto Pedagógico Graduação em História. Disponível em: <https://graduacao.uel.br/historia/projeto-pedagogico-ppc/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

Há, também, uma parte do currículo voltado para a importância da interdisciplinaridade na atuação do historiador como visto nas disciplinas de ‘Noções de Geografia para História’ (GEO175), ‘Antropologia e História’ (SOC180) que, mesmo ministradas por outros Departamentos, demonstram a preocupação do curso em formar um historiador com perspectiva sobre as noções que atravessam a História. A divisão do curso também conta com disciplinas voltadas para um entendimento decolonial da História, ao abordar temas como racialidade, etnia e América de forma mais específica e menos voltada a temas geralmente a elas associados por um viés europeu. Observa-se esse trabalho nas disciplinas ‘Populações e cultura Afrodescendentes no Brasil’ (HIS153), ‘Estudos avançados em História Cultural das Américas’ (HIS176), ‘Movimentos Políticos Sociais na América Latina do século XX’ (HIS163). Assim, partindo das disciplinas do núcleo comum evidenciadas na presente dissertação, verifica-se:

Tabela XIV - Análise das ementas das disciplinas Metodológicas (Universidade Estadual de Londrina)

Ementas Metodológicas	Descrição
Teoria, Metodologia e Prática de Ensino de História I – HI051	Totalmente voltada e construída a partir dos conceitos estabelecidos pelo Ensino de História, pensando acerca da historicidade do Ensino de História como saber escolar. Dentre as disposições sobre o desenvolvimento da disciplina existem outras relações com o Ensino de História como compreender e analisar a natureza do livro didático e os seus usos; o saber histórico escolar e as propostas curriculares atravessadas pelas políticas públicas; entre outras. Totalmente inserida dentro da perspectiva da Didática alemã Rüseniana.
Teoria, Metodologia e Prática de Ensino de História II – HI759	A disciplina proposta foca na gestão democrática da educação, abordando seus desafios e possibilidades, além da construção de memória social por meio da história ensinada. A ementa inclui a elaboração de planos de intervenção nas escolas de ensino fundamental e a análise da complexidade dos textos didáticos, com a intenção de compreender as vertentes do ensino-aprendizagem em História. As duas correntes historiográficas mais utilizadas são a

	perspectiva Rüseniana e a abordagem do ensino histórico crítico.
Teoria, Metodologia e Prática de Ensino de História III – HI167	A ementa visa promover a discussão sobre o ensino de História no contexto do multiculturalismo, abordando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional no Brasil, especialmente no Ensino Médio. Através da análise de propostas curriculares e da natureza do saber escolar, busca-se entender como essas questões influenciam o processo de ensino e aprendizagem, incentivando a inclusão e a reflexão crítica sobre as identidades sociais. O conteúdo programático abrange temas como representações de negros e indígenas, a relação entre História e religiões, e questões de gênero e sexualidade, sendo a metodologia baseada em aulas expositivas, debates e seminários.
Teoria, Metodologia e Prática de Ensino de História IV – HI173	A exposição curricular acerca da disciplina é baseada na elaboração de projetos de ensino e textos didáticos para o Ensino Médio, enfocando a dimensão histórica dos Direitos Humanos. O objetivo é refletir sobre os fundamentos históricos e filosóficos dos Direitos Humanos, discutindo-os sob uma perspectiva social e considerando a educação como um espaço vital para essa discussão. A metodologia envolve aulas expositivas, seminários e debates, promovendo uma compreensão crítica sobre como a escola pode atuar na formação de cidadãos conscientes em relação a direitos e diversidades.

(Fonte: autora.)

Nas ementas metodológicas analisadas, observa-se um perfil claro que reflete a ideia de que o conhecimento não é mais visto como um simples produto de descobertas espontâneas, nem como algo transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelo professor. Em vez disso, ele é entendido como

o resultado de uma interação com o meio físico, social e simbólico, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver as interrogações que este mundo provoca (Caimi, 2007, p. 26).

Percebe-se como a instituição pensa o ofício do professor por um repertório de conhecimentos específicos sobre ensino, alinhada com os desafios do Ensino de História e com a construção de um conhecimento pedagógico específico a partir da

ciência histórica. Também é notória a exposição da diversidade de definições sobre o professor enquanto produtor de conhecimento, destacando a importância de reconhecer a pesquisa como um componente essencial da docência. No contexto das ementas expostas, esse reconhecimento, apoiado pelas concepções e possibilidades da Educação Histórica, adquire novos significados, reforçando seu valor e despertando maior interesse sobre como possibilitar uma formação completa.

As ementas enfatizam a importância de uma compreensão profunda do saber histórico escolar, abordando questões como a análise de livros didáticos, as propostas curriculares e as políticas públicas que atravessam o Ensino de História. A presença da Didática Rüseniana e das correntes historiográficas críticas indica um compromisso com metodologias que promovem um Ensino de História que não só transmite conteúdo, mas também desenvolve o pensamento crítico dos alunos.

Além disso, a formação do historiador-docente na UEL busca integrar a discussão de questões sociais e culturais ao processo de ensino-aprendizagem. As ementas que abordam o multiculturalismo, as questões de gênero, raça, sexualidade e religião no Brasil refletem o compromisso com uma educação inclusiva e com a construção de uma memória social que seja representativa e reflexiva. A formação propõe a análise de textos didáticos e a elaboração de planos de intervenção, além de incentivar a reflexão sobre a prática docente e a gestão democrática da educação, promovendo uma abordagem interdisciplinar que considera as diversas influências históricas e sociais na formação dos alunos e cidadãos.

Apesar disso, vale ressaltar que, atualmente, as disciplinas da UEL voltadas ao Ensino de História são ministradas, em sua maioria, por professores substitutos que não necessariamente são pesquisadores do campo do Ensino de História. Fator que evidencia, mais uma vez, o currículo como uma possível forma de orientação possibilitadora da delimitação de traços do que a instituição pretende, porém não sua totalidade efetiva na prática em sala de aula.

Assim, é nítido todo o trabalho realizado no Ensino de História na perspectiva da Educação Histórica, demonstrando porque esta instituição é referência nacional nessa vertente de pesquisa. No que concerne às disciplinas epistemológicas:

Tabela XV - Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas (Universidade Estadual de Londrina)

Ementas Epistemológicas	Descrição

Teoria da História I - HIS143	Com o foco nos fundamentos da História e sua epistemologia, busca discutir as formulações epistêmicas do conhecimento histórico. O objetivo é compreender como essas formulações se localizam e se identificam no processo histórico, especialmente em relação às transformações sociais. A ementa abrange conceitos como o tempo histórico, a escrita da História e correntes historiográficas como o historicismo, o positivismo, a escola metódica e o marxismo, apresentando essas correntes historiográficas de forma dinâmica no decorrer do curso
História e Historiografia do Brasil - HIS128	Conduzida com o foco na historiografia, abordando seus significados gerais e específicos no contexto brasileiro, incluindo conceitos como territórios, territorialidades simbólicas, e regionalidades. A intenção é analisar a historiografia de forma diacrônica e dialética, discutindo a relação entre fontes e a historiografia brasileira, além de problematizar temas como cultura, economia e política. O conteúdo programático é dividido em unidades que abrangem tanto a historiografia clássica quanto os debates contemporâneos, culminando em um balanço sobre o período colonial. As aulas incluem discussões de textos clássicos e contemporâneos, seminários e avaliações

(Fonte: autora.)

Neste estudo, foram analisadas duas disciplinas obrigatórias teóricas do curso de História da UEL e não três, como nas demais universidades, pois estas são as citadas como obrigatórias. Enquanto na UFPE pela mesma questão, optou-se pela análise de uma eletiva, na UEL não havia uma eletiva centrada na Historiografia ou Teoria de forma erudita. Portanto, a escolha recaiu apenas sobre essas duas ementas obrigatórias que trazem discussões centrais sobre os fundamentos epistemológicos da História e sua historiografia.

A proposta curricular das ementas analisadas deixa claro que a instituição tem como objetivo fomentar uma compreensão aprofundada da História enquanto área do saber abordando o tempo histórico, a escrita da História e as diversas escolas historiográficas, como o Historicismo, o Positivismo, o Marxismo e a Escola Metódica, permitindo ao aluno perceber como essas abordagens interagem e se transformam ao longo do tempo.

As ementas analisadas indicam um curso que apresenta concepções vinculadas à necessidade de o historiador-docente compreender as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos desenvolvem seu pensamento histórico, com diferentes níveis de compreensão e propósitos, a fim de responder seus anseios, isto é, entender não apenas as teorias empíricas que formam a História e os seus contextos de construção, assimilação, mas compreender de qual maneira metodologicamente isto ocorre, refletindo o pontuado pela Educação Histórica, buscando refletir sobre os caminhos pelos quais a História é construída, aprendida e ensinada. Todavia, não há menções diretas aos campos investigativos referências nessa pesquisa, ou seja, a instituição apresenta no PPP menções a esses elementos, mas, nas disciplinas epistemológicas, as confluências restringem-se às referências bibliográficas.

No que tange aos conceitos apresentados nas ementas:

Tabela XVI – Análise dos conceitos (Universidade Estadual de Londrina)

Didática da História = 6	Consciência Histórica = 4	Formação Histórica = 0
Formação Docente = 2	Ensinar e aprender História = 8	Conhecimento Histórico = 0
História para conscientização política = 4	Cognição histórica situada = 0	Aprendizagem Histórica = 4

(Fonte: autora.)

Os conceitos de Didática da História e Educação Histórica têm presença unânime nas disciplinas metodológicas. As epistemológicas seguem o perfil das demais universidades, pois a confluência entre ambas as vertentes nas ementas é algo em desenvolvimento, no caso emergindo das disciplinas metodológicas e visitada pelas disciplinas epistemológicas, mas não através dos conceitos em si, e sim pela busca de entender como metodologicamente o saber histórico foi desenvolvido em diferentes correntes historiográficas.

Pensando que a universidade contém uma grande diversidade de abordagens, focando em todas as possíveis futuras áreas de atuação do historiador, à docência não é negligenciada, porém as disciplinas são próximas em conceitos básicos que norteiam o perfil acadêmico do curso no que tange à

abrangência da profissão e diversidade das fontes, mas não possuem grande proximidade nas abordagens teóricas propriamente ditas.

O conceito 'Didática da História' é citado duas (2) vezes, 'História para conscientização política' aparece duas (2) vezes e 'Aprendizagem histórica' uma (1) vez nas ementas epistemológicas. Todavia, Rüsen é citado duas (2) vezes na ementa Teoria da História (HIS143) onde verifica-se na descrição da aula um diálogo sobre como o exercício do historiador contará com questões de ordem social, política e econômica, as quais fazem parte da aprendizagem histórica, e de como os estudos evidenciados por este autor e as demandas temporais que este buscava compreender, possibilitaram a Didática da História ser uma subdisciplina da História. Verifica-se, dessa forma, como a perspectiva de investigação da Didática da História e da Educação Histórica contribuíram para a discussão da Teoria da História no curso da UEL, favorecendo a formação da cognição histórica situada do historiador-docente

Por fim, nestas análises buscou-se categorizar e descrever, qualitativamente, o perfil das universidades segundo seus PPPs, ementas teóricas e práticas, a historicidade do curso e o repertório de associação e produção com os campos de investigação trabalhados na presente dissertação, a fim de situar como ocorre as relações entre as disciplinas metodológicas e epistemológicas, a gradação dos conceitos pesquisados e como constituiu-se as identidades de linhas de pesquisas destas que são consideradas referências nacionais na Didática da História e na Educação Histórica, segundo o Ensino de História.

Isso posto, compreendendo que o preconizado na proposta das Licenciaturas é formar um historiador-docente, torna-se indispensável um currículo que possua diálogo e continuidades nas mais distintas áreas que o formam. Além disso, é importante notar como essas universidades compõem e entendem as documentações, desde a acessibilidade as propostas percorridas, as quais as tornam autossuficientes e constroem sua individualidade, mesmo partindo de pareceres, leis e regras básicas propostas pelos respectivos CEEs e, de forma geral, pelo CNE.

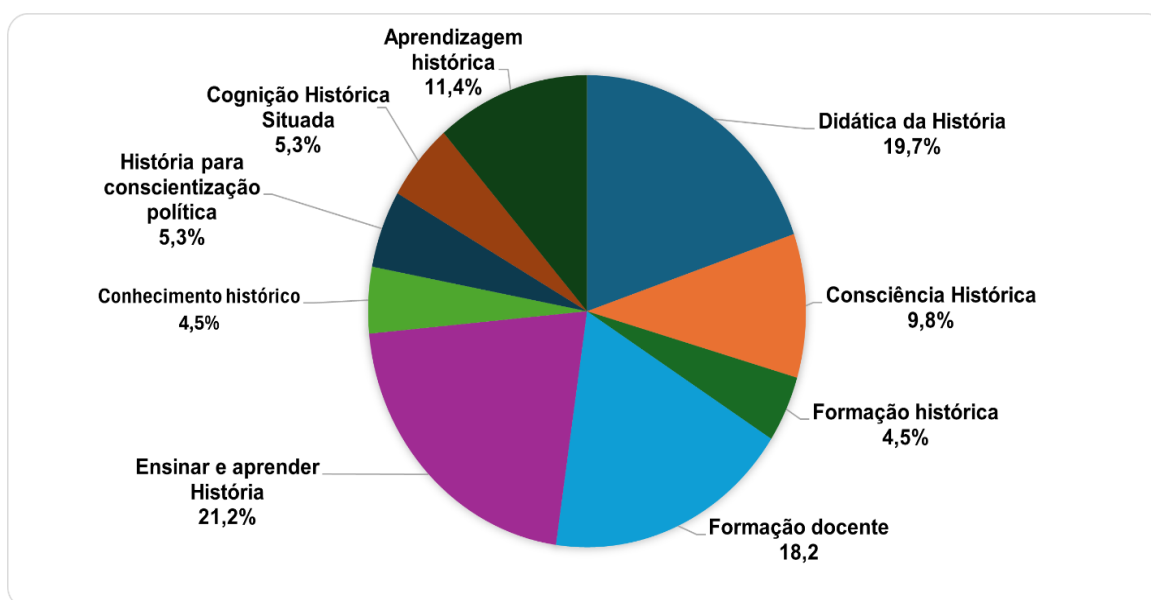
Assim, o compromisso na formação destes novos profissionais relacionando a construção do conhecimento histórico às demandas de orientação temporal e identidade apresentadas pelos alunos, possibilitará uma aprendizagem histórica como sentido de orientação para a vida, como preconizado por Alves (2021). Esta

conceituação não se aplica apenas na escola enquanto instituição, mas também à universidade como preceptora dos preceitos básicos norteadores dos futuros responsáveis na constituição desta relação.

4.2 A presença quantitativa dos conceitos da Didática da História e Educação Histórica nas instituições analisadas

Na presente dissertação, optou-se por elencar conceitos com o objetivo de compreender como as universidades que adotam os campos da Didática da História e da Educação Histórica incorporam esses elementos em seus Projetos Políticos Pedagógicos, ementas e currículos de maneira geral. Tal escolha foi motivada pela convicção de que esses conceitos atuam como instrumentos essenciais para que o historiador inicie o trabalho historiográfico de forma reflexiva, possibilitando-lhe a compreensão do passado. Assim, será analisada a frequência com que esses conceitos foram mencionados de maneira geral, além de apresentar as concepções finais sobre os diálogos e diferenças existentes entre essas universidades.

Gráfico I – Quantidade de vezes que os conceitos relacionados à Didática da História e Educação Histórica são citados nos ementários gerais.



(Fonte: autora)

Ao todo, os nove conceitos pesquisados são citados 132 vezes nas 35 ementas analisadas entre as cinco instituições escolhidas. Para discorrer acerca dos dados obtidos e apresentar brevemente o significado dos conceitos selecionados a apresentação do gráfico será realizada a partir do conceito mais evidenciado ao menos citado.

“Ensinar e aprender História”, com 21,2% na totalidade do gráfico, somando 28 referências, permeia novos rumos ao ocupar o primeiro lugar, num movimento de configuração da cientificidade histórica. Esse dado demonstra como essas universidades ao trabalharem com tais campos ressignificam os pressupostos metodológicos que antes deixavam de considerar o sujeito e o pesquisador, na esfera histórica, possibilitando a ruptura da ideia de que o passado se restringe a um discurso unificado, proveniente exclusivamente de fontes e arquivos oficiais, mas é atravessado pelas demandas humanas.

Partindo para o segundo conceito, os dados obtidos apontam que “Didática da História”, com 19,7%, sendo 26 citações do total. Tais números reforçam a ideia de que a Didática da História abordada no contexto do ensino de História no Brasil não pode ser vista apenas como um manual de técnicas de ensino, mas como um campo de conhecimento que dialoga com a epistemologia da História e as ciências da Educação. Rüsen destaca a importância de entender a aprendizagem histórica como um processo que integra a experiência do passado à formação da identidade do indivíduo.

Esta porcentagem revela o salientado até o momento, a importância de se resgatar os procedimentos científicos na prática educacional. É fundamental que o ensino de História não se limite à mera transmissão de conteúdos, mas promova um entendimento profundo das relações entre passado e presente, preparando os historiadores-docentes para pensar historicamente.

“Formação docente”, com 18,2%, possui 24 referências no total. Este conceito é um destaque, pois designa-se como um dos principais objetivos almejados nessa pesquisa, compreender a maneira que se desenvolve documentalmente a formação dos historiadores-docentes que possuem ênfase na sua formação nos campos da Didática da História e na Educação Histórica. Observa-se como exemplo da alta incidência deste termo, a tarefa enfrentada pelos

cursos de formação em História nas últimas décadas, de reestruturar seus currículos com foco em metas direcionadas para a prática do professor de História.

Nas teorias históricas, o debate sobre a funcionalidade do saber histórico está profundamente ligado às análises sobre o impacto social desse conhecimento, à consciência (ou sua ausência) em relação à sua criação e disseminação, e também às reflexões sobre o papel da consciência histórica nas mudanças sociais (De Souza, 2010, p. 730). Em outras palavras, a discussão gira em torno da função social da História.

Esses dados demonstram como essas universidades, especialmente no que tange a metodologia, estão num processo de priorizar a análise e reflexão sobre a expertise exigida para atuar como um professor e como pesquisador. Nota-se, assim, paralelamente, porque houve um crescimento de pesquisas acadêmicas voltadas para a formação docente e o reconhecimento da importância da formação dos cursos de Licenciatura em História.

"Aprendizagem Histórica" é citado em diferentes ementas metodológicas, porém nem sempre está em consonância com os princípios da Cognição histórica situada, podendo, por exemplo, ser influenciado pelo conceito de Transposição Didática. Com 15 citações, totalizando 11,4% do gráfico.

Refletir sobre o passado implica, inicialmente, considerar a experiência do tempo presente. Nesse contexto, a prática docente é influenciada por elementos contemporâneos, inclusive na interpretação do passado e na concepção da memória presente. Isso reverbera em uma compreensão do contexto histórico em que determinado elemento estava inserido. Em outras palavras, o presente atua como um determinante para as reflexões sobre o passado, orientando o processo de aprendizado histórico.

Todo conhecimento de que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daquilo em que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação (Rüsen, 2015, p. 243)

Dessa forma, a efetivação da aprendizagem histórica representa um processo significativo, no qual o ensino promove a interação entre a história científica, representada pela historiografia, e as concepções de tempo e espaço, derivadas das experiências individuais, ou seja, a cultura histórica, dos sujeitos.

Sua presença crescente nos currículos destas universidades é revigorante, pensando na complexidade envolvida na construção do conhecimento histórico.

A “Consciência Histórica” por sua vez é citada 13 vezes, totalizando 9,8% dos números. Considera-se, aqui, um dado significativo, pois se a consciência histórica é a forma pela qual a ciência histórica propõe que o passado seja acessado em prol do aprendizado do estudante, com o objetivo de que ele o relacione com sua própria experiência, conforme afirma Alves (2014), não tê-la como um dos objetivos da formação histórica trata-se de uma incongruência para com a Didática da História.

De forma coletiva ou individual, diferentes meios de transmissão, atravessam os laços temporais e afetam os indivíduos, o que resulta em várias interpretações sobre um mesmo fato. Cabe à História, enquanto disciplina, organizar essas acepções em prol da veracidade que apenas a ciência histórica pode possibilitar. Em outras palavras, é necessário orientar o ensino em direção à edificação de uma visão do mundo, de uma aprendizagem histórica que identifique as lacunas de orientação do momento atual e seja aplicada na prática de vida, isto é, promover a consciência histórica, pois

O saber histórico cumpre a finalidade de promover a consciência do sujeito na realidade histórica promovendo o encontro do sujeito consigo mesmo, com o mundo e com a práxis. Há uma práxis como função específica da formação histórica e está práxis deriva da consciência construída acerca da realidade social. Desta forma, nossas questões se dirigem agora aos conteúdos e valores pertinentes ao saber histórico na orientação da consciência histórica. (De Souza, 2010, p. 738)

A consciência histórica torna-se, assim, um elemento indispensável na formação daquele que a viabiliza conjuntamente aos sujeitos, o historiador-docente. “Cognição histórica situada” teve apenas 5,3% das menções, quer dizer, 7 citações diretas em todas as ementas avaliadas. A Cognição histórica situada surge em contraste com a abordagem unicamente pedagógica, pois sustenta a premissa de que o professor desempenha o papel de um pesquisador da História, cujo objetivo é ensinar os alunos a utilizarem aspectos metodológicos da ciência histórica para que eles possam construir concepções históricas.

Isto é, como pontuado por Maria Auxiliadora Schmidt, a Cognição histórica situada busca correlacionar, a partir da teoria da aprendizagem histórica, critérios que possibilitem a formação de categorias basilares para elencar as conexões entre os métodos e situações que levam à consciência histórica nas circunstâncias em que essas relações ocorrem (Schmidt, 2020, p. 55). O paradigma enunciado por esta teoria é a maneira pela qual se consolida a relação entre os sujeitos e a aprendizagem histórica, por meio da utilização dos instrumentos da ciência histórica.

As universidades analisadas apesar de não possuírem números significativos citando esse conceito, demonstram, na prática, um avanço significativo da sua aplicação na elaboração de seus cursos, especialmente quando são comparados os dados das décadas de 1990 e 2000 evidenciados no decorrer desta dissertação. Um exemplo disso é o estudo de Ana Cláudia Urban, que analisa a percepção dos discentes no início da formação docente. A pesquisa revela que, ao longo dos anos, os cursos de História passaram a priorizar a teoria, mas foi identificado que é essencial integrar a realidade do aluno e o contexto universitário no processo de ensino. Isso possibilita a construção de uma Didática da História mais reflexiva e adequada às necessidades e processos dos estudantes (Urban, 2017, p. 434).

A cognição histórica deveria ser vista, então, como um procedimento mental com dois polos: de um lado, um objetivo, relativo à experiência do passado previamente dado em seus vestígios, isto é, o material das fontes, e, de outro lado, um subjetivo, referente a problemas de orientação da vida prática (Rüsen, 2010, p. 129)

Vale ressaltar, conforme descrito no gráfico, que os conceitos mais citados nos PPPs - Formação docente, Didática da História e Ensinar e aprender História - são inerentes ao processo de construção dos saberes históricos baseados na ciência histórica no âmbito da formação inicial de professores. E qual é o nome dado a este processo cognitivo evidenciado? Cognição histórica situada.

“História para conscientização política”, conceito da sequência, encontra-se com o mesmo número de citações e porcentagem do anterior, sete em números gerais (5,3%). Para refletir essa ideia, primeiro é preciso tratar os processos complexos dos indivíduos de uma forma geral. Luiz Fernando Cerri (2011, p. 16-21), destaca em seu trabalho como a formação do agente histórico deve ser dinamicamente abordada considerando sua interação com a própria experiência

temporal. O autor reflete sobre o fato de que os indivíduos existem em um mundo histórico com uma orientação temporal específica, demandando, para a construção da própria identidade, a criação de uma relação orientadora a partir de suas vivências do passado, seja de maneira empírica ou por via da interpretação narrativa.

Assim, a abordagem da História para conscientização política, à luz da epistemologia da Didática da História, implica na compreensão do passado como um meio para promover a consciência política no presente através da demanda de orientação temporal construída pelo indivíduo, por meio de suas experiências (Rüsen, 2001, p. 34). A relevância deste conceito encontra-se porque sua perspectiva epistemológica enfatiza a importância do ensino da História não apenas como uma narrativa factual, mas como uma ferramenta para desenvolver a compreensão crítica dos eventos passados, visando influenciar a consciência política e a participação cívica de maneira crítica e epistemológica. Esse conceito é instigante e necessário por possibilitar a educação democrática, pois propicia aos alunos uma compreensão aprofundada do contexto sociopolítico em que estão inseridos, capacitando-os a adotar posturas críticas e responsáveis em suas interações com a sociedade.

“Formação histórica”, em dados gerais, localiza-se como último mais citado conjuntamente com “Conhecimento histórico”, possuindo, ambos, 4,5% de presença nas análises, sendo seis (6) citações no total. Na visão de Rüsen, “a formação histórica não pretende ser uma formação abrangente, mas sim uma especialização adicional” (Rüsen, 2001, p. 27), questionando, portanto, a composição excessivamente técnica e científica da História. O autor pontua a importância da dimensão cultural e reflexiva da disciplina, pois a partir da crítica ao positivismo argumenta que essa abordagem ignora a natureza complexa e multifacetada da História humana, o que leva a regressão no desenvolver a capacidade dos alunos de refletir sobre o passado e de interpretar seus significados, demonstrando, assim, uma perspectiva sensível às questões destacadas na contemporaneidade, pontuando a formação histórica na constituição dos indivíduos.

Na prática, pode-se considerar esse baixo índice de citação preocupante, já que este princípio é essencial para o desenvolvimento da consciência histórica por permitir a interiorização das experiências temporais individuais e coletivas. Rüsen

(2001, p. 32) enfatiza que essa consciência é a dinâmica entre a experiência do tempo e as intenções humanas, sendo a História fundamental para proporcionar orientações e interpretações que ajudem na construção de identidades e na ação prática.

Por fim, “Conhecimento histórico”, como citado anteriormente, possui 4,5% de participação no gráfico, julgando estritamente o conceito, há apenas 7 menções nos PPPs. Para Rüsen (2006), o conhecimento histórico transcende a mera reconstituição factual do passado, configurando-se, antes, como um instrumento interpretativo destinado a conferir significado ao presente. Nesse contexto, Schmidt (2009; 2020) corrobora, destacando a dimensão prática inerente ao referido conhecimento. Ao iluminar as complexas tramas temporais, a disciplina histórica exhibe as raízes dos desafios contemporâneos, proporcionando, assim, uma forma para a concepção e interpretação de possíveis respostas.

Nesse cenário, Rüsen (2011) ressalta a centralidade da narrativa como elemento vital para a apreensão do conhecimento histórico. A narrativa surge como um dispositivo organizador que confere coerência e significado a grande quantidade de dados históricos. Ao conceber o passado como uma sucessão articulada de eventos interligados, dotados de um início, desenvolvimento e “desfecho”, a narrativa se constrói como uma estrutura essencial para a compreensão das variabilidades temporais. Assim, ela não apenas orienta a ordenação dos fatos, mas fornece uma base cognitiva que permite a apreensão das complexidades históricas, articulando, assim, o chamado conhecimento histórico.

Além disso, o impacto social do conhecimento histórico levanta questões sobre como esse saber se integra à vida cotidiana. O estudo do conhecimento histórico não apenas levanta questões sobre seus usos e funções, mas também a respeito de como ele é aplicado na vida social, ampliando as discussões sobre a relevância da História no contexto social. Desta forma, este conceito possui tão poucas citações, mesmo que dividindo esta posição, gera alertas sobre como tais cursos vêm refletindo o seu papel na formação do historiador-docente, excepcionalmente por possuírem proximidades com o ensino de História.

Enfim, o objetivo foi analisar como as universidades públicas brasileiras, que trabalham com Didática da História e Educação Histórica, apresentam e desenvolvem esses conceitos, uma vez que são fundamentais para a formação do historiador-docente. A presença ou ausência desses conceitos serve como um

termômetro para avaliar o perfil das instituições responsáveis por consolidar esses campos no Brasil e como elas realizam este trabalho, levando em consideração suas identidades, intenções e pluralidade.

4.3 Confluências e distinções entre as instituições analisadas

As investigações realizadas revelaram semelhanças entre as universidades, tanto na forma de abordagem dos campos de estudo quanto no trabalho com os conceitos. No entanto, as diferenças destacam como é possível haver diversidade, mesmo em instituições que lidam com a mesma linha de pesquisa, uma vez que a história é interpretada conforme as demandas dos sujeitos que a constroem. Essa premissa se aplica igualmente aos cursos que visam à formação dos historiadores-docentes.

Nesse sentido, no que se refere às fontes principais deste trabalho — os PPPs e as ementas — as universidades investigadas compartilham uma valorização comum desses documentos, pois reconhecem sua importância não apenas como uma exigência no âmbito federal e estadual, mas também como uma forma de edificar e estruturar o curso. Embora apresentem documentos redigidos de maneiras distintas, as universidades convergem na ideia de que a compreensão e a fluidez desses regimentos, independentemente de quem os acessará, são essenciais para garantir a autonomia das instituições. Observa-se que esses documentos vão além da superfície do texto, revelando intenções e contextos subjacentes, o que enriqueceu a análise realizada.

Observando as similaridades entre as instituições, as ementas metodológicas da UEL e da UFPR, possuem em comum uma maior proximidade com a Educação Histórica e abordam a Didática da História de forma paralela, possibilitando grandes diálogos entre ambas, devido ao fato de que estas partem da epistemologia da História e se referem à cognição histórica. Dessa forma, o intuito dessas instituições é claro: formar um historiador-docente habilitado, capaz de abordar criticamente as metodologias que constituem o ato de ensinar História a partir do conhecimento histórico e da ciência histórica.

Vale ressaltar, contudo, que a cognição histórica situada, embora frequentemente citada nas discussões sobre Ensino de História, não possui um

único significado ou interpretação unânime entre os pesquisadores da área. No contexto do presente trabalho, adota-se a perspectiva de Schmidt (2020), a qual a compreende como uma abordagem que articula o conhecimento histórico à prática do historiador-docente de forma contextualizada e crítica. Assim, ao utilizar o conceito de cognição histórica situada, é importante entender que esta interpretação corresponde a uma das possíveis leituras do conceito adotada na presente pesquisa desta forma, e não a sua definição consensual entre os estudiosos.

Além disso, no contexto da Educação Histórica como forma de compreender as práticas pedagógicas, as pesquisas realizadas nas instituições permeiam diferentes sentidos, como o ensino e aprendizagem, os currículos, manuais didáticos, formação de professores, saberes escolares, entre outros. Mas esses segmentos investigados possuem algo em comum, estão inseridos na teoria da História, baseados em conceitos históricos, e não em áreas como a Psicologia e a Pedagogia, rompendo e ressignificando o que antes era um grande problema nos cursos de formação de historiadores-docentes.

Outra semelhança ocorre entre essas duas instituições e a UFPE, o uso do ensino de História como meio para desenvolver pesquisas e evidenciar a formação histórica sobre a história local das suas respectivas regiões. Ao longo de todo o currículo, as universidades possuem ações e projetos voltados para esse tipo de abordagem, com diferentes correntes historiográficas em vigor, enfatizando, especialmente, o campo de ensino e metodologia.

Nesse paralelo entre história local e ensino de História, na UFPR destaca-se as disciplinas Recursos Pedagógicos I e II (HH603 e HH604), pois abordam muitos trabalhos desenvolvidos pelo LAPEDUH investigando a utilização de metodologias híbridas no processo formativo de professores no Estado do Paraná, pontuando contribuições e implicações no contexto educacional atual. Para complementar, o ensino de História é destaque em pesquisas que visam compreender a percepção do patrimônio cultural em documentos oficiais nos anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando a importância do patrimônio regional na construção do conhecimento histórico.

Na UEL a disciplina Teoria, Metodologia e Prática de Ensino de História III (HI167) explora a relação entre história local e história oral, destacando a importância dessas metodologias na construção do conhecimento histórico e na

valorização das memórias locais. Além disso, o NDPH e o MHL possuem projetos de extensão voltados para as "Memórias de Londrina", buscando resgatar e preservar as narrativas históricas da cidade, contribuindo para a valorização da história do norte do Estado. A UFPE possui projetos como "Programa de Educação Tutorial (PET) História"⁵⁸ e Projeto "Ensino de História e Disputas pela Memória: Trajetórias e Narrativas"⁵⁹.

A UNESP/Assis e a UFG também contêm algumas similaridades. Ambas possuem um caráter mais voltado para a Didática da História, porém evidenciando como é fundamental seguir as normas racionais e controláveis dos procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, propiciado pela Educação Histórica. As universidades evidenciam em seus currículos que embora a Didática da História seja um ramo da ciência histórica e utilize os mesmos métodos desse campo, seus objetos de estudo não são idênticos, tanto nas disciplinas metodológicas, como epistemológicas. Isso se deve ao fato de que, enquanto a História se dedica à reconstrução do passado, a Didática da História tem como principal objetivo entender suas diversas dimensões e funções na vida prática dos indivíduos e das sociedades no presente, algo que é comum nas obras dos(as) professores(as) referências destas instituições.

‘Estágio Supervisionado I’ na UFG e ‘Metodologias do Ensino de História III’ na UNESP/Assis, destacam a formação de professores com base na cognição histórica e no conceito de Aula-oficina de Isabel Barca. Além disso, aborda a Educação Histórica, suas vertentes epistemológicas e a análise do ensino de História no contexto contemporâneo, considerando as relações com as novas

⁵⁸ O Programa de Educação Tutorial (PET) História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi implementado em 1988, com o objetivo de promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito acadêmico. A partir de 2010, com a publicação de editais pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Superior (SESU), o programa passou a enfatizar a interdisciplinaridade, permitindo a inclusão de grupos com foco em áreas específicas, como História, e incentivando a participação de alunos voluntários. O PET História da UFPE desenvolve atividades que buscam promover a formação acadêmica integrada à comunidade, valorizando a memória histórica regional e incentivando a pesquisa sobre a história local. Essas iniciativas contribuem para a formação de historiadores-docentes críticos e comprometidos com a realidade social e cultural de Pernambuco. (Fonte: https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/104/114/304?inline=1&utm_source=chatgpt.com)

Acesso em: 12 out. 2024.

⁵⁹ Desenvolvido entre 2015 e 2020, este projeto buscou analisar como diferentes narrativas históricas são construídas e disputadas, enfatizando a importância da história local na formação da identidade regional. Inclusive, tornou-se o ST047 'Ensino de História e disputas pela memória: trajetórias, perspectivas e possibilidades de pesquisa' no 32º Simpósio Nacional de História – ANPUH NACIONAL de 2023, onde os resultados dos trabalhos foram apresentados por seus pesquisadores.

tecnologias. De forma integrada, também aborda os conceitos substantivos e meta-históricos, a metodologia da ciência da história e o planejamento do ensino dentro da perspectiva da Didática da História e do Ensino de História.

No critério principal utilizado nesta dissertação, que considera os conceitos como indicadores do desenvolvimento da Didática da História e da Educação Histórica, assim como os diálogos possíveis entre epistemologia e metodologia nas universidades referência nesses campos, a UFG e a UNESP/Assis se destacam por apresentarem diálogos epistêmicos mais avançados. Essa observação surge da interação constante com os teóricos da Didática da História de ambas as vertentes de disciplinas analisadas.

Essa articulação entre os campos epistemológicos e metodológicos, observada de maneira mais sistemática nessas duas instituições, reflete um esforço histórico que vem sendo discutido desde a década de 1930 no Brasil: superar a dualidade entre a teoria histórica acadêmica e o ensino escolar. A UNESP/Assis e a UFG, nesse sentido, assumem um papel de destaque ao promoverem uma formação que reconhece a aprendizagem histórica como um campo autônomo e integrado. Ainda que instituições localizadas no Paraná possuam trajetórias reconhecidas na formação docente, a integração entre teoria e prática ainda encontra certos limites estruturais.

Embora ainda não seja possível afirmar que esses diálogos estejam completamente consolidados ou que não haja influências de outras correntes historiográficas — o que é imprescindível, já que nenhuma área deve ser considerada absoluta —, é evidente uma crescente aproximação e desenvolvimento.

Seguindo adiante, Pina (2021, p.88) compartilha como a UFG possui também similaridades com o LAPEDUH, UFPR (no caso, o autor aborda a partir do PPGH-UFG). Todavia, essa observação aplica-se no curso de graduação conjuntamente de acordo com os dados obtidos na presente dissertação. Ambas as instituições apresentam pesquisas que, embora abordem diferentes objetos de estudo, compartilham uma conexão com a vida prática e promovem o diálogo entre áreas das Ciências Humanas, como Filosofia da História, Sociologia, Antropologia e Educação (Pina, 2021, p.89). Nos dois casos, as categorias de Educação Histórica dialogam com essas áreas, e interagem, constantemente, com o campo da Didática da História, tanto no contexto escolar quanto não escolar.

A UEL e a UFPR se destacam como as instituições mais consolidadas no desenvolvimento das disciplinas metodológicas a partir da Educação Histórica e/ou da Didática da História no Ensino de História, de forma geral. Tal constatação se apresenta na UEL, no PPP como um todo, seja nas intencionalidades do curso, seja no perfil dos profissionais que objetiva formar, reconhecendo a influência das pesquisas no Ensino de História, consolidando-as como características essenciais que fortalecem os cursos, especialmente por meio do trabalho de nomes como Marlene Cainelli.

Por outro lado, a UFPR, embora seja a mais consolidada metodologicamente, partindo da ciência histórica para trabalhar o ensino de História, é 'isolada' dentro do curso. Isso se reflete no fato de que o Ensino de História é um campo 'reservado' ao Departamento de Educação, o que restringe diálogos mais amplos com outras áreas do saber, porém o trabalho realizado por essa instituição, sobretudo por meio de seu laboratório de pesquisa – o LAPEDUH - é referência para as demais universidades que se valem desses campos de investigação, demonstrando o esforço contínuo, ao longo do tempo, em solidificar essa linha de pesquisa, inclusive dentro da própria instituição, a ponto de o Estado do Paraná ser reconhecido como o principal responsável pela promoção da pesquisa em Educação Histórica no Brasil, o que, concomitantemente, fortaleceu a pesquisa na perspectiva da Didática da História Rüseniana.

Como pontuado anteriormente, embora provenientes de diferentes contextos, UEL e UFPR compartilham uma série de elementos que aproximam suas propostas de formação. Nas ementas de Teoria, Metodologia e Prática do Ensino de História (HIS051) da UEL e Metodologia do Ensino de História (EM071) da UFPR essa colocação destaca-se. Ambas se inserem dentro da reflexão sobre o Ensino de História como um processo de construção de identidade e de análise crítica do saber histórico.

Simultaneamente, a análise do livro didático e sua utilização no ensino, mencionada na primeira ementa, se conecta diretamente com a abordagem prática da segunda, que propõe a investigação de alternativas metodológicas para aprimorar o processo educativo, tendo em vista a realidade brasileira. Ambas se preocupam com as relações entre o saber histórico escolar e as políticas públicas, sendo essa a base para uma reflexão mais ampla sobre os currículos e as práticas pedagógicas.

A UFPE, por sua vez, encontra-se em um estágio intermediário dentre as instituições citadas na presente dissertação, pois tem feito uma aproximação mais recente com o campo, com pesquisas emergentes que, embora ainda em consolidação e expansão, não diminuem sua relevância em relação às demais. Ela tem estabelecido parcerias e diálogos com professores de instituições importantes no campo da Didática da História, como a Universidade Estadual de Maringá – UEM, com a Professora Márcia Elisa Teté Ramos (importante pesquisadora da Didática da História, que também desenvolveu profícuo trabalho com a Professora Marlene Cainelli na UEL); a Universidade Federal de Pelotas – UFPel - RS, com o Professor William Junior Bonete; e a Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, com o Professor Marcelo Fronza. É notável como a UFPE tem produzido trabalhos significativos em um curto período, embora o diálogo entre as disciplinas ainda pareça distante, a consolidação metodológica está em andamento e há uma clara abertura para novos avanços.

Em relação a gradação dos conceitos, a UNESP/Assis assim como a UEL, apresentam interações nas ementas epistemológicas e metodológicas vinculadas ao conhecimento histórico, ou seja, apresentam um perfil que investiga a natureza, a origem e os limites do conhecimento, considerando a Didática da História tanto como um campo de investigação, quanto como uma abordagem prática (no Ensino de História).

A UFPE busca elencar os conceitos como elementos metodológicos da prática do historiador. Com um perfil sistematizado, vinculado a elucidar questões empíricas na perspectiva do ensino de História e na prática do historiador-docente. Assemelhando-se, a UFG envolve as tipologias da consciência histórica, assim como as narrativas históricas (ou não históricas) desses sujeitos.

Conjuntamente, mesmo com enfoque na Educação Histórica ou na Didática da História e até mesmo na confluência de ambas, em todas as instituições algo é indissociável, pois todas compartilham um compromisso comum com a epistemologia da História, consolidando-se por sua aproximação com a Teoria da História e seus conceitos fundamentais como a cognição histórica, ao contrário de abordagens centradas na Psicologia ou em teorias educacionais mais gerais.

As instituições ao evidenciarem essas linhas, demonstram como a cognição histórica é situada dentro de um entendimento da História enquanto área do saber, cujo objetivo é desenvolver a capacidade de os indivíduos não apenas aprenderem

sobre os fatos do passado, mas de compreenderem os processos e as dinâmicas que o configuram. A ênfase está, assim, na construção do conhecimento histórico de forma crítica, no lugar da simples transmissão de informações. Dessa maneira, as Universidades promovem uma reflexão sobre os métodos de ensino, sem perder de vista a importância da História como um saber científico, essencial para a compreensão da sociedade contemporânea.

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação apresentou de qual forma as universidades com pesquisas exponenciais no campo de investigação da Didática da História e da Educação Histórica no Brasil realizam a construção dessas vertentes em seus respectivos cursos de Licenciatura em História. A partir da análise da historicidade destas instituições e dos seus currículos, os Projetos Políticos Pedagógicos e suas diretrizes, as ementas e suas identidades, buscou-se investigar de que maneira os conceitos relevantes para esses campos são destacados e quais os diálogos que surgem entre as disciplinas epistemológicas e metodológicas a partir deles.

Desta forma, o levantamento qualitativo possibilitou compreender melhor o perfil destas instituições e a busca por consolidar a formação do historiador-docente a partir da Ciência Histórica. A pesquisa quantitativa, por sua vez, apresentou qual a relevância conferida aos conceitos de acordo com os parâmetros de cada instituição.

A escolha por evidenciar esses campos de pesquisa surgiu devido a uma concepção que vigorou por um longo período no cenário brasileiro: a segregação entre a História ensinada e a História científica acadêmica - processo contrário à formação da História, como demonstrado ao decorrer da presente pesquisa, uma vez que a História escolar e a História de referência foram construídas em um mesmo período (Matos, 2021, p. 704) e coexistem, pois o repertório que pensa a ciência histórica vai além dos conteúdos, constatando-se, portanto, que a História jamais deve ser estática; pelo contrário, deve ser afluente.

Nesse cenário, buscou-se evidenciar quem é o historiador-docente ao se colocar em constante investigação de sua própria prática, a partir do prisma que constitui sua forma - as narrativas históricas pensadas pela ciência histórica, isto é, a conexão da prática com a teoria -, esse profissional age como orientador no

processo do ensino de história, que se encontra sempre em constante mudança. Assim, verificou-se que para essa trajetória ocorrer de forma satisfatória é responsabilidade do curso formador do profissional fornecer o arcabouço necessário para essa atuação.

Todavia, ao analisar as ementas e currículos, observa-se que, apesar do enfoque em conceitos epistemológicos fundamentais para a formação do historiador-docente, há uma preocupação pelas poucas citações do conceito “Conhecimento histórico” nas disciplinas. Essa constatação pode ser considerada preocupante, pois as ementas e as disciplinas deveriam refletir, de forma mais explícita, a perspectiva do historiador-docente. Tal ausência como referência central nas abordagens didáticas limita o diálogo entre as vertentes do campo, especialmente na formação teórica e metodológica.

Embora se observe um movimento crescente para integrar teoria e prática, ainda existem desafios para consolidar esse diálogo de forma fluida entre as disciplinas. A formação do historiador-docente precisa, portanto, ser entendida como um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica, exigindo uma formação acadêmica que promova essa integração.

Embora, a partir desse pressuposto, concluiu-se que os objetivos propostos por esta pesquisa foram alcançados. As instituições analisadas, seja em um estágio inicial ou intermediário, demonstram diálogos epistêmicos. Através das ementas, no processo de formação das diretrizes do curso ou no embasamento das disciplinas metodológicas, decorre a promoção e a interação entre teoria e práxis. Assim sendo, a formação do historiador-docente se destaca como prioridade, permitindo ao estudante reconhecer-se neste papel, o que certamente refletirá na sua atuação.

Além disso, estas evidenciam como a Didática da História e a Educação Histórica operam a partir da Ciência Histórica ao utilizarem os conceitos históricos no ensino, possibilitando, ao futuro historiador-docente, acessar e trabalhar as fontes de forma mais elaborada em decorrência dos conceitos presentes durante a sua formação. Essa abordagem é viabilizada pela Cognição Histórica Situada, que possibilita reinterpretar e redefinir o passado conforme as necessidades de

orientação temporal dos indivíduos no presente, refletindo na capacidade do Ensino de História de dotar de sentido as demandas dos sujeitos participantes da construção do conhecimento histórico.

Para alcançar os objetivos propostos, promoveu-se uma relação entre os conceitos epistemológicos da Didática da História e Educação Histórica para efetivação das análises, concluindo que apesar de partirem do mesmo pressuposto teórico, as universidades exprimem suas identidades através dos recortes selecionados, a historicidade do curso e como os conceitos são evidenciados.

Nesse sentido, a pesquisa revelou que há um processo de construção de um diálogo epistemológico e epistêmico em curso no Brasil, originado nas disciplinas metodológicas, mas que também contribui de maneira significativa para as disciplinas teóricas. Esse movimento evidencia a formação de uma conexão entre teoria e prática na História, estabelecendo uma base sólida para a futura atuação do historiador-docente. A partir dessa perspectiva, é possível perceber que a relação entre as disciplinas metodológicas e teóricas não é apenas uma simples sobreposição de conteúdos, mas uma integração fundamentada na concepção do conhecimento histórico.

Propõe-se, portanto, uma abordagem do conhecimento histórico intrinsecamente ligada à cognição histórica situada, ao entendimento da História em seu contexto específico, e não à simples transmissão de conteúdos educativos. Esse foco na cognição histórica situada destaca a importância de compreender o processo histórico de forma contextualizada e dinâmica, refletindo não apenas sobre os eventos passados, mas também sobre a construção do próprio conhecimento histórico no presente. Assim, o trabalho desenvolvido dentro desse campo não está restrito à educação formal, mas se conecta diretamente à própria essência da História e à maneira como ela é pensada, interpretada e ensinada. Programas como o PIBID e o PRP refletem essa ação na teoria do curso e na prática do processo de formação do historiador-docente.

Ao interagir com o legado da ação humana, a História se revela nos diversos espaços que moldam os indivíduos. O curso de Licenciatura em História desempenha um papel essencial nesse processo, formando os profissionais responsáveis por viabilizar o contato entre essas demandas e o conhecimento histórico. Nessa perspectiva, a Didática da História e a Educação Histórica conferem à História sua função social como geradora de sentido e pensamento crítico, correspondendo aos anseios temporais dos indivíduos, pois ao fornecer as ferramentas necessárias para que o historiador-docente cumpra essa função, as instituições realizam um trabalho valioso para a ciência histórica e para os indivíduos que dela fazem parte, ou seja, para todos nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para vida**. Editora CRV, 2021. Curitiba - Brasil. 306p.

_____. **História e vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica**. História & Ensino, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

_____. Ramos; Márcia Elisa Teté. Representações de História em Jovens da Escola Básica e da Universidade: um Estudo sobre Pensamento Histórico e Identidade, v. 9, n. 18, p. 118-152, jul./dez. 2016.

_____. **Das relações entre consciência histórica e práxis de vida: Um estudo sobre as concepções de trabalho escravo no universo escolar** In Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Porto, 2017. p. 355 a 372.

_____. **Da consciência histórica (pré) (pós) moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck**. Revista de História [30] João Pessoa, jan./jun. 2014. p. 321-339.

_____. **Entre expectativas e experiências: a gênese do laboratório de estudos e pesquisas em didática da história (LEPEDIH) da UNESP/Assis**. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 235-264, jul./dez. 2015.

ANHORN, Carmen Tereza Gabriel. **Usos e abusos do conceito de transposição didática**. 2018. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Usos_Abusos_Conceito_Transposicao_Didatica.pdf. Acesso em 07/01/2025.

BARCA, Isabel. **Aula-Oficina: do projeto à Avaliação**. In. BARCA, Isabel. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade. Centro de Investigação em Educação (CIEd); Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho: Braga, 2004. p. 131-144.

_____. **Educação Histórica: uma nova área de investigação?** In: encontro nacional de pesquisadores de Ensino de História, 6. 2005, Londrina. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005, p. 13–25.

_____. **Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades**. História Revista, v. 17, n. 1, 2012, p. 37- 54.

_____. **A História no Ensino: Ideias, Usos e Práticas**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERGMANN, Klaus. **A História na Reflexão Didática**. Revista Brasileira de História - São Paulo. v.9 n° 19. Tradução: Augustin Wernet. set. 89/fev.90. pp. 29-42.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 05 de outubro de 1988. Institui o código Civil e Penal brasileiro. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera a denominação do Conselho Federal de Educação para Conselho Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 nov. 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Art. 13. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2005.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 38**, 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) Chamamento público MEC/Capes/FNDE nº 1/2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. **Lei de Cotas**. Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação: Artigo 3º parágrafo 4º**. Brasília, DF: 2015.

BRASIL. **CAPES. Edital nº 06, de 03 de março de 2018 – Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF: CAPES, 2018.

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

_____. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Revista Tempo, Rio de Janeiro. v. 11, n. 21, 2007.

CAINELLI, Marlene Rosa. A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais da História. *Saeculum - Revista de História*, n. 6-7, 2001.

_____ ; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica.** *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 509-518, 2012.

CAVALCANTI, Erinaldo. **Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil?** Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. *Hist. Historiogr.*, Ouro Preto, v. 14, n. 36, p. 133-166, maio-ago. 2021 - DOI <https://doi.org/10.15848/hh.v14i36.1659>.

_____. **O lugar da aprendizagem histórica nos percursos de formação inicial do professor de história no Brasil.** *Antíteses*, Londrina, v.15, n. 29, p. 127-154, jan-jul. 2022.

CERRI, Luiz Fernando. **A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual.** *História, histórias*. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013. p. 167-186.

_____. **Formação do Agente Histórico: A Interação com a Experiência Temporal.** In: *Educação Histórica: Caminhos e Perspectivas*. 1. ed. Campinas: Editora Papirus, 2011.

COSTA, Maria Lúcia de Souza. **O Ensino de História: A Formação do Professor e a Prática Docente.** São Paulo: Editora Ática, 2000.

DE SOUZA, Claudia Moraes. **A construção do pensar histórico: questões da formação histórica no Ensino.** *Antíteses*, p. 729-742, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. **Ensino de História, Didática de História e Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005).** Disponível em: [Evangelista e Triches \(2006\).pdf](#) (colar e acessar *Explorer*). Acesso em 23/01/2025.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Notas sobre a institucionalização dos cursos universitários de história no Rio de Janeiro.** In: Guimarães, Manuel Luiz Salgado (Org.). *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7Letras. p.139-161. 2006.

_____. **O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.** *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.19, n.2. abr.-jun, 2012. p.611-636.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144p.

FRONZA, Marcelo. **Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen.** *MÉTIS – história & cultura* v. 19, n. 38, jul./dez. 2020. p. 81-97.

_____. **Aprendendo história com as histórias em quadrinhos.** In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora; BARCA, I. Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 197-224

GERMINARI, Geysa. **Educação Histórica:** A constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, jun2011 - ISSN: 1676-2584

GESSER, Verônica; RANGHETTI, Diva Spezia. **O currículo no ensino superior:** princípios epistemológicos para um design contemporâneo. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.2. Agosto, 2011 <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado:** Contribuição à semântica dos tempos históricos. tradução, Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006. p. 13-133.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 86-196.

_____. **Didática e prática de ensino.** São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 17-206.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 2º reimpr. São Paulo: Editora Atlas, p. 277, 2011.

MATOS, Júlia Silveira. **Aprendizagem histórica, ensino de História e formação docente:** Identidades fragmentadas. In Epistemologias e Ensino da História. Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica / XX Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021. p. 693- 714.

MENDES, Breno. **Ensino de História, Historiografia e currículo de História.** Revista Transversos. Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020.

_____; ARRAIS, Cristiano Alencar; BERBET JÚNIOR, Carlos Oiti. **O lugar da teoria da história na formação de historiadores e historiadoras no ensino superior.** Varia História, Belo Horizonte, v. 39, n. 79, e23108, jan./abr. 2023 <http://dx.doi.org/10.1590/0104-87752023000100008>.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **A formação do professor de História no Brasil:** percurso histórico e periodização. Revista História Hoje, v. 2, no 4, p. 265-304, 2013.

NOVAIS, Fernando Antônio. **História e quantitativa:** para um debate. Revista Brasileira de História, nº 1: 1981. p. 13-32.

OLIVEIRA, Ana Maria de; MENDONÇA, José Roberto Pinto de. **A Desvalorização da Profissão Docente no Brasil: Entre Fatores Históricos e Desafios Contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 67, 2017. p. 225-243.

PACIEVITCH, Adriana. **A formação do professor de história: desafios e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2007. p. 9-39.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina. **Reformulação do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina, 1997.

PINA, Max Lanio Martins. **As influências da Didática da História em Goiás: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas no PPGH-UFG (2013-2020)**. CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO (Recife. Online), ISSN: 25255649, vol. 39, Jul-Dez, 2021. <http://dx.doi.org/10.22264/clio.issn25255649.2021.39.2.5>

PRADO; Beatriz Martins dos Santos, GOMES; Marineide de Oliveira. **Programa de Residência Pedagógica/CAPES: uma boa ideia pedagógica?** Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos, V.13, N.32, set.-dez. 2021. p.1243-1261.

RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER, Verônica. **Currículo escolar: das concepções histórico-epistemológicas à sua materialização na prática dos contextos escolares**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

RÜSEN, Jörn. **História: Narrativa, Reflexão, Representação**. Trad. Sérgio S. Costa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 1993.

_____. **Didática da História: teoria e prática**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001. p. 18-89.

_____. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência da história**. Tradução de Astrid M. B. Schmidt. Brasília: Editora UNB, 2006. p. 11-84.

_____. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. Tradução: Marcos Roberto Kusnick. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006

_____. **História viva: fundamentos de uma didática da história orientada para o futuro**. Tradução de Maria José Nóbrega. 3. ed. São Paulo, 2007. p. 17-121.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história** / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins - Curitiba: Ed. UFPR, 2010. 150 p.

_____. **Didática da História: Fundamentos e Conceitos.** Tradução de Danilo Marcondes de Oliveira. Curitiba: W. A. Editores, 2012. p. 17-119.

_____. **Novos desafios para o ensino de história:** o passado em uma sociedade globalizada. Tradução de Maria José Nóbrega. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

SADDI, Rafael. **Didática da História na Alemanha e no Brasil:** considerações sobre o ambiente de surgimento da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 5–111.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **O historiador e o ensino de história.** São Paulo: Cortez, 2002. 174p.

_____; Cainelli, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004. p. 1 - 158.

_____. **Concepções Curriculares de História nas Universidades Brasileiras.** São Paulo: Editora Atlas, 2006.

_____. **Cognição histórica situada:** Que aprendizagem é esta? In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Aprender História: perspectivas da educação histórica. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2009. p.21-51.

_____; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende Martins. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

_____. **Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral:** possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. Educar em Revista, n. 42, p. 107-125, 2011.

_____. **História do Ensino de História no Brasil:** Uma proposta de periodização. Revista História da Educação, Porto Alegre, v.16, n. 37, p.73-91, maio/ago. 2012.

_____. **Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática.** Revista História Hoje 5.9 (2016): 31-48.

_____; MARTINS, Estevam. **Educação Histórica e Epistemologia da História: A Contribuição do Grupo de**

Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná. 2. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

_____. **O historiador e a pesquisa em educação histórica**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr., 2019.

_____. **Didática Reconstructivista da História**. Editora CRV, 2020. Curitiba - Brasil, 174p.

_____. **Percursos dialógicos com Isabel Barca**: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. In *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória Via Panorâmica, s/n | 4150-564 Porto | www.citcem.org | citcem@letras.up. Porto, julho de 2021. p. 17-32.

SOUZA, Juliana Fátima; BOSCO, Claudia Starling; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil**: o pibid e a residência pedagógica. *Formação em Movimento*, v. 2, n. 3. p. 126-145, jan./jun. 2020.

TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza Tomazini. **Aprender a ser professor**: Contribuições da Educação Histórica na formação de professores (PIBID/História UEL 2011-2013). 2017 190 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História e Formação dos Professores**: Uma contribuição para o debate na Educação Histórica. In *Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*. Porto, 2017. p. 427-444.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico**. Uma construção, 1998.

_____. **Professor: tecnólogo do ensino ou agente social**. *Formação de professores: políticas e debates*, v. 5, p. 61-86, 2002.

_____. **Educação Básica e Educação Superior**: Projeto Político Pedagógico. Papirus Editora, 5° ed. Campinas - SP, 2010. 121p.

1. INTRODUÇÃO

A fascinação que a História oferece aos que a apreciam reside na oportunidade de elaborar diversas ponderações sobre o passado contemplado, possibilitando a conexão entre múltiplos domínios de nossa existência individual e coletiva e a evolução de um estado de restrições para um ambiente de liberdade intelectual. A História forma os sujeitos, assim como os sujeitos agem na História.

Durante toda a minha trajetória escolar, estudei em instituições públicas localizadas em regiões periféricas. Ao ingressar na universidade, porém, deparei-me com um ambiente radicalmente distinto, a maioria dos meus colegas vinha de contextos de classe média ou média alta, onde a universidade era entendida como uma etapa natural e garantida. Para mim, no entanto, significava uma conquista coletiva — dos meus, do meu bairro, da minha história. Mas logo, percebi que aquele espaço, ainda que público, não era tradicionalmente pensado como uma possibilidade para pessoas como eu.

Nos primeiros anos, essa desigualdade me atravessava profundamente, pois não compreendia por que não havia mais pessoas de origem semelhante à minha naquele espaço. Deveríamos ser maioria, não exceção. No entanto, ao viver durante quatro anos na Moradia Estudantil da UNESP/Assis, como parte do programa de permanência estudantil, compreendi que aquela era uma estrutura reproduzida em escala maior — e que essa realidade não era apenas da minha turma, mas da universidade como um todo. Escolhi cursar a Licenciatura em História ali justamente por considerá-la uma formação comprometida com a docência, mas aos poucos percebi que o magistério, por sua associação às camadas populares, era muitas vezes visto com desvalorização, o que gerava em mim dúvidas constantes sobre a permanência naquele lugar.

Essa perspectiva começou a se alterar durante o período da pandemia, quando, já inserida na graduação, passei a ter contato mais direto com as discussões epistemológicas da Didática da História. A experiência de viver a universidade à distância — com as incertezas e reflexões que esse tempo provocou — aprofundou o modo como compreendia minha própria trajetória. Como aluna da pandemia, comecei a identificar que a teoria não era abstrata, distante ou fria: pelo contrário, ela se revelou como ferramenta potente para interpretar o mundo e,

sobretudo, para intervir nele. Ao me aproximar das respostas que buscava, reconheci não apenas na Teoria da História, mas no Ensino de História um campo legítimo de formação, capaz de consolidar a identidade de um(a) historiador(a)-docente comprometido(a) com as urgências do presente.

A experiência com o projeto de ensino Programa Residência Pedagógica na UNESP/Assis foi um marco fundamental. Ali, sob orientação do professor Ronaldo, percebi que era possível pensar o ensino de História a partir de um olhar que valorizasse sua dimensão científica e formativa, indo além da dicotomia teoria e prática. Foi nesse contexto que a Didática da História apareceu não apenas como um campo de investigação, mas como uma chave de leitura capaz de articular conhecimento histórico, pesquisa e docência. Esse movimento também dialogava com o percurso formativo anterior que tive por meio de cursos no Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa (CEDAP), onde desenvolvi interesse por fontes documentais. Compreendi, então, que essa separação entre teoria e prática nas aulas de História possui raízes estruturais, frequentemente ancoradas em decisões legislativas e em como os currículos e seus documentos orientadores são concebidos.

Ao me debruçar sobre a Didática da História e a Educação Histórica como campos de investigação, compreendi que ambos oferecem fundamentos sólidos para pensar a indissociabilidade entre teoria e prática na formação do historiador-docente. Ainda que as universidades brasileiras avancem de forma desigual nesse debate, é possível observar naquelas com trajetórias mais consolidadas — como as analisadas nesta pesquisa — que há um deslocamento importante: os debates que outrora estavam concentrados no campo da Educação migram para o próprio campo da História, dando forma a uma Didática da História com estatuto próprio, ancorada na epistemologia da disciplina. Essa transição, ainda em curso, fortalece as possibilidades de formação docente crítica, e foi essencial no processo de que pensar o ensino de História não significa afastá-lo da pesquisa, mas integrá-lo a ela, a partir da realidade concreta daqueles que ensinam e aprendem. Assim, encontrando o meu lugar.

A partir disso, a compreensão da trajetória que levou a História a se consolidar como a ciência que capacita a percepção do indivíduo como sujeito histórico e a relação intrínseca entre eventos e o continuum espaço-temporal

demonstra-se fundamental, visto que o professor de História não é apenas um mediador, mas um agente ativo nessa construção. Desta forma, a presente dissertação visa entender como os documentos curriculares dos cursos de formação desse profissional configuram a relação entre prática e teoria, na perspectiva do Ensino de História como mediador para a adoção da Didática da História e da Educação Histórica por algumas instituições brasileiras. Tendo em vista que o currículo é mais do que apenas um conjunto de conteúdos, é também um conjunto de relações de poder que moldam o que os alunos aprendem e como eles aprendem (Gorioux, 1988, p.13).

Assim, a formação de profissionais ocorre na interação entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos da profissão - no caso dos discentes, proporcionado pelos estágios. A organização curricular no Ensino Superior também se baseia no reconhecimento da prática profissional como contextos de formação. Portanto, para adotar a observação e investigação dos processos educacionais dentro desse contexto de formação profissional, faz-se necessário analisar e refletir sobre as práticas vivenciadas, o que resulta na produção de conhecimentos sobre a ação e formaliza os conhecimentos práticos (Gesser; Ranghetti, 2011, p. 13).

Para Rüsen (2012), a reflexão histórica e a compreensão dos instrumentos que consolidaram a ação docente constituem a maneira pela qual o conhecimento por nós construído acerca do passado é resultado do processo consolidador da consciência histórica. Nessa perspectiva, Maria Auxiliadora Schmidt apresenta como o labor do historiador-docente¹ “se baseia na ideia de que o conhecimento histórico é construído a partir de uma relação dialética entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mediada pelo contexto social e cultural” (Schmidt, 2002, p. 23).

Com base nessas considerações, o presente estudo tem como objetivo principal analisar as ementas de disciplinas relacionadas aos estágios supervisionados e à epistemologia da História (que abordam a Historiografia e a Teoria da História) presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições selecionadas. Ademais, propõe-se a verificação das aproximações e apropriações teóricas em relação aos conceitos que englobam a práxis do

¹ O termo será utilizado no masculino ao longo deste trabalho, pois é assim que ele aparece nas obras de referência consultadas (Matos, 2021; Costa, 2018; Schmidt, 2002). Quando o usamos, estamos nos referindo tanto a historiadores quanto a historiadoras.

historiador-docente através da ótica da Didática da História e Educação Histórica, no contexto brasileiro.

A concepção de historiador-docente refere-se à prática do historiador que ocupa conjuntamente o papel de docente, constituindo-se como um eterno pesquisador de sua prática. Nessa perspectiva, é um profissional que combina “as competências de ter uma sólida formação em história, [...] mas também deve ter conhecimentos sobre metodologia do ensino [...] a partir da ciência histórica” (Costa, 2000, p. 13).

A escolha pelos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) como fonte documental da pesquisa decorre de sua obrigatoriedade em todas as instituições de ensino no país, abrangendo desde o ensino básico até o ensino superior. Todas as universidades são obrigadas a atender a uma série de exigências estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (anteriormente denominado Conselho Federal de Educação)². Esse processo de padronização assegura a uniformidade dos conceitos fundamentais na formação do historiador-docente, a despeito da localização regional das instituições ou de seus preceitos teóricos próprios.

Considerando que o território brasileiro possui proporções continentais, os PPPs têm se consolidado como instrumentos importantes para a organização e a qualificação da educação no Brasil, refletindo as mais recentes diretrizes e práticas educacionais. Todavia, tais documentos e as ementas que os compõem devem ser entendidos não apenas a partir do manejo estrutural proporcionado pelas reformas educacionais, mas também como possibilidades de construir a educação de acordo com as novas necessidades de orientação temporal que surgem na prática constante do historiador.

² A mudança na denominação do Conselho Federal de Educação (CFE) para Conselho Nacional de Educação (CNE) ocorreu com a promulgação da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Essa legislação estabeleceu a alteração da nomenclatura do órgão, ampliando sua competência e a abrangência das suas funções, refletindo uma maior organização e estruturação das políticas educacionais no Brasil. O CNE passou a ser o responsável por normatizar, regulamentar e orientar as políticas educacionais no país, com foco tanto no ensino básico quanto no ensino superior. Essa mudança foi parte do processo de modernização do sistema educacional brasileiro, visando a melhoria da gestão e o fortalecimento da autonomia das instituições de ensino. (Brasil, 1995).

Os PPPs orientam o planejamento e a implementação dos currículos, mas também agem como ferramentas estratégicas para promover a coesão entre as metas educacionais e a realidade das instituições de ensino. Eles asseguram que as instituições atendam a requisitos uniformes, promovendo uma formação docente alinhada com as exigências nacionais e a autonomia universitária. A análise dos PPPs, portanto, oferece uma visão aprofundada das políticas educacionais em prática no território nacional e das adaptações necessárias para enfrentar desafios específicos de diferentes contextos.

Vale salientar que o recorte proposto não pretende hierarquizar ou qualificar as concepções teóricas selecionadas como únicas possíveis na consolidação da práxis com a epistemologia da ciência histórica: há um convite à reflexão da inexistência de um único campo investigativo como correto para a consolidação do ensino e atuação do historiador-docente, haja vista a pluralidade de trabalhos e áreas de pesquisa voltadas a esse propósito. Estas que partem do mesmo anseio, a necessidade de refletir e pesquisar sobre a produção e ensino de ciência. O intuito analítico não é categorizar as diferentes formas de pensar a formação docente em História como benéficas ou não, mas constatar como as instituições formadoras selecionadas viabilizam o diálogo entre teoria e prática a partir do Ensino de História para que seus alunos compreendam como ensino, teoria e prática são mútuos para formar um historiador.

Ressaltamos que a escolha das universidades foi feita com base em um levantamento prévio dos Laboratórios de Pesquisa indicados pela CAPES, que desenvolvem trabalhos voltados para os campos de Didática da História e Educação Histórica. Também foram considerados os números de publicações nessas áreas e a atuação dos docentes envolvidos na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), bem como suas produções acadêmicas relacionadas a esses campos. Desta forma, a escolha das instituições se deu a partir da sua relevância no cenário brasileiro desde os anos de 1990 até a segunda década do século XXI.

Dessa forma³, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi selecionada em razão da atuação fundamental da Professora Maria Auxiliadora Schmidt, bem como

³ Importante ressaltar que outras instituições também desempenham papéis relevantes no desenvolvimento dos campos investigativos em questão, como a Universidade Estadual de Ponta

pelo grupo de pesquisas por ela coordenado, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), cujas produções têm contribuído significativamente para a consolidação desses campos no cenário nacional e internacional. A Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi incluída pela relevância de suas contribuições à Educação Histórica, especialmente por meio das pesquisas desenvolvidas pela Professora Marlene Cainelli, cuja trajetória permanece marcada não apenas nos grupos de pesquisa, mas também na identidade formativa da instituição. A Universidade Federal de Goiás (UFG) destaca-se por representar de maneira expressiva a região Centro-Oeste e por ser, entre as instituições analisadas, a única que incorpora diretamente o campo da Didática da História a partir das ementas de disciplinas epistemológicas, o que a diferencia das demais.

Já a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Assis, foi escolhida tanto pela vivência acadêmica da pesquisadora quanto pelo papel fundamental da instituição no surgimento das inquietações que culminaram na presente dissertação, além do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História (LEPEDIH) criado pelo Professor Ronaldo Cardoso Alves. Por fim, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi selecionada por representar uma instituição que, mais recentemente, vem se aproximando das discussões da Didática da História e da Educação Histórica, sendo um exemplo relevante para observar como essas reflexões e trajetórias vêm sendo desenvolvidas em novos contextos acadêmicos pavimentados pelas demais instituições, além do trabalho online realizado por esta instituição em relação ao curso de História.

Para Caimi (2015, p. 116-117), ensinar História vai além do simples domínio do conhecimento histórico, pois existem abordagens específicas sobre os conteúdos e metodologias que exigem uma relação estreita entre teoria e prática. Desta forma, surge o desafio de que a formação desse historiador possa contemplar alguns preceitos básicos no que tange o diálogo entre epistemologia e

Grossa (UEPG), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), entre outras. No entanto, em razão dos recortes metodológicos adotados e das limitações temporais inerentes à presente pesquisa, não foi possível incluir todas essas instituições na análise realizada.

práxis no currículo oficial. Nessa perspectiva, a Didática da História configura-se como uma teoria que possibilita o ponto de convergência e integração entre a formação disciplinar específica e a formação pedagógica, proporcionando a construção de ferramentas teóricas e metodológicas essenciais para a prática docente.

Para isso, a determinação dos critérios para a seleção das universidades que constituirão o objeto de estudo partiu de uma cuidadosa consideração por instituições que apresentam no processo de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)⁴, afinidade do corpo discente com os temas e abordagens do projeto em análise, dando ênfase à sua representatividade regional e relevância dentro da epistemologia da Didática da História e Educação Histórica, pois ambas fundamentam-se na Razão Histórica, utilizando conceitos históricos para orientar o ensino. Pensando assim no ensino de história a partir da cognição histórica situada e não provenientes de outras áreas do conhecimento - como a Psicologia da Aprendizagem, a Pedagogia e a Sociologia. A seleção também considerou o volume de produção acadêmica, conforme dados do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No que tange a prática metodológica desta dissertação e a catalogação das fontes (PPPs e Ementas dos currículos), a pesquisa considerou, especificamente, o Artº 11 na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamenta a obrigatoriedade da disponibilização dos PPPs de forma acessível nos sites das universidades, tratando da autonomia das instituições de ensino superior e da transparência das informações que elas devem fornecer⁵. Além disso, o Decreto nº 5.622/2005⁶, que regulamenta a Lei nº 9.394/1996, também

⁴ Todos os PPPs das cinco instituições avaliadas são os publicados com as reivindicações estabelecidas pelo CNE em 2018. Todavia, a UNESP/Assis e a UFG publicaram seus respectivos documentos atualizados em 2019. A Universidade Federal de Pernambuco, possui um adendo, por isso os utilizados são os de 2015 e 2021, o que será exposto mais adiante na pesquisa.

⁵ Art. 11: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, conforme dispuser a sua própria organização. São também responsáveis pela definição de seus projetos pedagógicos, que devem ser amplamente divulgados e acessíveis à comunidade." (Brasil, 1996) Portanto, a obrigatoriedade de disponibilizar os PPPs de forma acessível nos sites das universidades está relacionada à exigência de transparência das informações, conforme descrito no trecho citado.

⁶ Art. 13: "As instituições de ensino superior deverão garantir que a sua organização acadêmica, incluindo o Projeto Pedagógico do Curso, seja amplamente divulgada e acessível ao público em geral, por meio de meios eletrônicos, incluindo a internet." (Brasil, 2005). A obrigatoriedade de tornar

reforça a necessidade de disponibilização de informações sobre a estrutura curricular e o funcionamento dos cursos.

Outro adendo é que na dissertação ocorre uma distinção entre área de pesquisa e campo de investigação. Enquanto área, a pesquisa se encontra na interface entre as áreas de História e Educação, ao passo que o campo de investigação é o Ensino de História, e, no interior desse campo, a Didática da História e a Educação Histórica surgem como vertentes que tratam das metodologias e abordagens para o ensino e aprendizado da História, tanto no contexto acadêmico investigativo quanto na formação docente.

Além disso, do ponto de vista teórico, a partir de outro lugar, Cavalcanti (2022), sugere que a Teoria da História deve ser um instrumento crítico para desnaturalizar os saberes e práticas que compõem os currículos dos cursos de licenciatura em História. Ao refletir sobre o que significa, de fato, aprender História e como os estudantes aprendem, a Teoria da História não se restringe a uma única corrente epistemológica, mas questiona as escolhas feitas sobre os temas e as narrativas privilegiadas no ensino. O autor provoca a reflexão de que muitos professores formados nas universidades públicas podem não compreender completamente o que implica ensinar História e como isso se relaciona com a aprendizagem histórica dos alunos. Portanto, a Teoria da História, ao ser integrada na formação docente, deve ser um meio de repensar tanto os conteúdos quanto as metodologias de ensino, visando uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva, contribuindo com o que é trabalhado na presente dissertação.

O autor argumenta que a Teoria da História, longe de se restringir ao campo historiográfico tradicional, precisa incorporar uma visão crítica sobre os conteúdos que são priorizados nos currículos de licenciatura. Ele destaca que, ao se concentrar nas questões metodológicas e nos enfoques históricos, há uma negligência do ensino de História enquanto prática pedagógica. Cavalcanti (2021) provoca uma análise sobre como as escolhas feitas nos currículos – como as obras e autores selecionados – muitas vezes não abordam adequadamente as tensões e os desafios do ensino de História na educação básica. Ao refletir sobre essas questões, a Teoria da História se torna não só uma análise das narrativas históricas,

documentos acadêmicos acessíveis ao público pode ser relacionada com a ênfase dada à transparência da gestão acadêmica.

mas uma ferramenta essencial para repensar a formação dos futuros professores, capacitando-os a refletir sobre a importância de ensinar História de forma crítica, não apenas acadêmica, mas também pedagógica e socialmente engajada.

Mendes, Arrais e Berbet Júnior (2023), contribuem com a presente dissertação e o proposto por Cavalcanti (2021;2022) ao apresentar como a Teoria da História emerge como um campo de reflexão indispensável para a formação de historiadores, não apenas como uma área abstrata ou periférica, mas como um instrumento essencial para compreender os marcos e processos envolvidos na construção do conhecimento histórico. A Teoria da História, ao se opor ao dualismo entre teoria e prática, tem a capacidade de elevar a consciência dos discentes, fazendo com que percebam, de maneira crítica, os processos que muitas vezes são intuitivos. Nesse processo, esta busca questionar e desconstruir as concepções empíricas e eurocêntricas ainda predominantes no ensino de História, desafiando os estudantes a refletirem sobre as convicções filosóficas e operacionais que orientam a escrita e a interpretação do passado.

Além disso, a Teoria da História desempenha um papel importante ao problematizar os componentes curriculares obrigatórios, garantindo que as disciplinas teóricas não se confundam com uma filosofia da História especulativa, mas sim se dediquem a uma reflexão crítica e reflexiva sobre os métodos e processos históricos. Nesse contexto, a Teoria da História se configura como um campo disciplinar que deve orientar a formação crítica dos futuros historiadores, promovendo uma compreensão mais ampla e complexa do passado, sem perder de vista as questões sociais contemporâneas, que devem ser pensados à luz da interpretação histórica.

Assim, a dissertação organiza-se do seguinte modo: o primeiro capítulo refere-se a **introdução** do presente trabalho. O segundo capítulo – **A prática do historiador-docente e as relações estabelecidas pela ótica do Ensino de História** - destina-se à discussão teórica acerca da formação de professores por meio da historicidade dos estudos que englobam currículos. Há a indissociação entre universidade, comunidade e escola, partindo da relação entre Epistemologia da ciência histórica e Metodologia. Além disso, discute a importância de compreender a História como um instrumento de orientação temporal dos sujeitos,

bem como a visão de que o professor não é apenas uma figura que transmite conhecimento, mas um agente ativo desse processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro capítulo - **Didática da História, Educação Histórica e Projetos Políticos Pedagógicos: a fundamentação teórica que perspectiva a prática docente** – discute aspectos teóricos da Didática da História e da Educação Histórica com ênfase no contexto brasileiro e como ambas representam uma possibilidade para formação de professores de História. Ademais, tem o intuito de expor o caminho teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, discorrendo sobre os preceitos principais que discriminam a constituição legislativa dos Projetos Políticos Pedagógicos. Investiga-se a elaboração desses documentos, discutindo aspectos do Conselho Nacional de Educação, pontos específicos dos Conselhos Estaduais, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e os apontamentos condizentes por estabelecer os Projetos Políticos Pedagógicos e as ementas. Adicionalmente, é apresentado programas institucionais de formação de professores, tais como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e o PRP (Programa de Residência Pedagógica), como instrumentos colaboradores com uma instrução docente continuada.

O quarto capítulo – **Licenciaturas em História e suas ementas: A formação do historiador-docente a partir da epistemologia da História** – responsável pela parte analítica desta dissertação, apresenta primeiramente os dados qualitativos referente a constituição dos PPPs, o perfil do egresso almejado, as diretrizes das ementas e o perfil do curso de cada uma das instituições selecionadas. Posteriormente, os dados obtidos, coletados das 35 ementas analisadas⁷, provenientes de 5 universidades escolhidas: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) câmpus de Assis, Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual de Londrina (UEL), são discorridos e averiguados, buscando evidenciar de que forma está instituição os elenca dentro da Ciência Histórica e posiciona como parte constituinte da formação do historiador-

⁷ Ao todo, no decorrer da pesquisa, 129 ementas foram analisadas para examinar e compreender o repertório das instituições, pois houve a análise de outras universidades para chegar as selecionadas. Todavia, 35 constituíram as fontes primordiais para os levantamentos de dados de forma igualitária e equiparada entre as distintas instituições.

docente, analisando, assim, o perfil das disciplinas e se ocorre diálogo entre elas e de qual forma é realizado.

Os conceitos escolhidos para as análises, quantitativa e qualitativa, partiram de duas concepções teóricas: a Didática da História, na perspectiva do historiador alemão Jörn Rüsen, e a Educação Histórica, no contexto brasileiro, ambas a partir dos estudos preconizados pelo Ensino de História. Verifica-se a incidência dos termos “Didática da História”, “Consciência Histórica”, “Formação histórica”, “Formação docente”, “Ensinar e Aprender História”, “Conhecimento histórico”, “História para conscientização política”, “Cognição histórica situada” e “Aprendizagem histórica” nas ementas analisadas. A análise quantitativa é para situar como as universidades referências do país abordam e com qual frequência os conceitos epistêmicos dos referidos campos selecionados.

Baseado nesses números, este capítulo traz a verificação de como as universidades apresentam uma gradação de conceitos vinculados à Didática da História, Educação Histórica ou ambas, em suas ementas de metodologia e epistemologia, se há um diálogo, como este ocorre, de qual vertente desses campos de investigação foi proveniente e a relação qualitativa desses conceitos, e, por consequência, se de alguma maneira ocorre a presença da Cognição histórica situada dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas universidades. Por fim, o capítulo 5, as Considerações Finais, pondera quais foram os resultados obtidos na presente dissertação, apontando os notáveis frutos e desencontros proporcionados por estas instituições com relação aos repertórios epistemológicos selecionados, Didática da História e Educação Histórica.

2. A PRÁTICA DO HISTORIADOR-DOCENTE E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELA ÓTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

A dicotomia teoria/prática [...] é tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros cursos de História nas universidades brasileiras ao longo da década de 1930. (Nascimento, 2013, p. 266)

Na infinidade de campos que permeiam a ciência histórica, a análise acerca da formação do professor, que preconiza compreender de que forma tem sido

concebida a futura atuação do historiador- docente, tem paulatinamente recebido o seu merecido reconhecimento. Esse espaço de pesquisa tem sido conquistado após muitas reivindicações, por parte dos seus pesquisadores no Brasil e em vários países, a partir do trabalho de investigação de autores-professores que serão utilizados nesta pesquisa como referencial teórico. Esse campo de investigação, chamada Ensino de História, engloba pesquisas de diferentes tipos, como as que se referem à formação nos cursos de graduação e pós-graduação.

Flávia Caimi (2015) é uma referência por sua grande contribuição neste campo de pesquisa ao indagar de forma direta sobre as expectativas, demandas e responsabilidades atribuídas à futura atuação do professor de História. Em seu trabalho intitulado “O que precisa saber um professor de História?” (2015), a autora utiliza deste título interessante para discutir o cenário plural que engloba a atuação docente e os anseios que surgem dentro desta ação específica.

Há três principais conjuntos de saberes a serem mobilizados na docência em História: 1) os saberes a ensinar, circunscritos na própria história, na historiografia, na epistemologia da história, dentre outros; 2) os saberes para ensinar, que dizem respeito, por exemplo, à docência, ao currículo, à didática, à cultura escolar; 3) os saberes do aprender, que se referem ao aluno, aos mecanismos da cognição, à formação do pensamento histórico [...] (Caimi, 2015, p. 105)

Nota-se que no campo de pesquisa e reflexão sobre a formação do historiador-docente não há espaço para uniformidade ou prescrição, mas ponderações aos manejos do presente sobre a profissão no que tange às demandas epistemológicas e a aproximação com o conceito da práxis.

A autora também destaca o papel crucial do conhecimento histórico no contexto educacional atual de formação de cidadãos críticos e conscientes (Caimi, 2015, p. 207). Caimi infere de que não há pólo dominante no ensino, mas urge o desafio de contemplar os três preceitos “os saberes a ensinar”, “os saberes para ensinar” e os “saberes do aprender” atendendo os anseios da formação inicial docente. Conclui-se que a mobilização do conhecimento histórico permite uma compreensão mais profunda das transformações sociais e políticas, proporcionando ferramentas para uma análise crítica do presente e das suas complexidades.

Tal debate alavanca algumas pretensões sobre a formação do historiador-docente, pois o papel de um professor envolve inúmeras responsabilidades. É fundamental refletir sobre a significância desse papel na sociedade e as nuances que o constituem, considerando que a formação inicial dos professores não é um processo que resulta em profissionais completamente prontos para atuar, e sim um percurso contínuo de desenvolvimento e aprendizado.

Durante o processo de “fazer-se professor”, os educadores constantemente se deparam com novas experiências que trazem consigo diversas contingências e implicações. Este processo é caracterizado por uma constante construção e reconstrução de conhecimentos e práticas pedagógicas. Assim, investir na formação inicial do professor implica reconhecer e valorizar essa dinâmica contínua de aprendizagem e adaptação, correlacionando os diferentes aspectos e desafios que serão enfrentados ao longo da carreira.

Nesse sentido, as pesquisas sobre formação docente têm possibilitado diversas formas de realização desse objetivo, uma vez que a reflexão sobre a História e aquele que a coloca em vigência na sociedade não apenas preserva a memória coletiva, mas também capacita os indivíduos a interpretar e navegar pelas contingências da vida cotidiana, promovendo uma educação que integra passado e presente para construir um futuro mais informado e reflexivo (Rüsen, 2001).

Nesse sentido, possibilitar aos futuros historiadores, a reflexão sobre sua futura prática docente, em bases sólidas de teoria, historiografia, práxis e orientação temporal pautadas na epistemologia desenvolvida pela Didática da História, é uma possibilidade que vêm demonstrando sucesso.

Essa perspectiva compreende que o aprendizado não pode ser proposto como uma linha reta; a Educação é influenciada pela ordem social, política e econômica, assim como a interpretação e entendimento dos fatores históricos é atravessada pela construção subjetiva designada como consciência histórica (Schmidt, p. 55, 2020). O professor é exposto a intempéries o tempo todo, sendo desafiado a interpretar situações e construir possibilidades metodológicas de acordo com os cenários que lhe são apresentados. Nesse contexto, o conhecimento histórico deve ser trabalhado não como algo a ser seguido e reproduzido de forma estática, mas como um saber gerador de sentido para a vida.

A consciência histórica pode ser compreendida, sinteticamente, como a aplicação do pensamento histórico à vida, ou seja, a práxis mediada conscientemente pela razão histórica. Atividade composta por operações mentais que se desenvolvem de acordo com a importância e o sentido que terão para os próprios indivíduos em sua relação consigo mesmos e com o mundo que os cerca. (Alves, 2014, p. 322)

Este conceito pensa as experiências humanas dentro do processo histórico; quando colocado no ambiente acadêmico e na formação de jovens historiadores-docentes, demanda refletir o processo de assimilação do futuro-presente deste profissional por via de instrumentos que possibilitem prever o que ainda não foi experimentado.

Assim, ao pensar que este acadêmico tem sua consciência histórica influenciada pelas experiências durante seu processo de formação enquanto docente, organizar as demandas para seu trajeto como propulsor do conhecimento teórico-científico e prático da História exige compreender uma série de ferramentas institucionais que esquematizem e orientem sua formação, bem como, conjuntamente, a historicidade da formação de professores no Brasil e as demandas que atravessam a sua formação na contemporaneidade.

2.1 O conceito de historiador-docente e a aprendizagem histórica

As pesquisas e estudos que envolvem a consciência histórica, tanto na perspectiva da formação do aluno como na do professor de História, são unidas por um aspecto:

Por meio de um ensino de História comprometido com a formação de um conhecimento aplicável à vida cotidiana, o aluno adquirirá a capacidade de reconhecer a si mesmo como um agente histórico, capaz de intervir e promover mudanças nas realidades sociais e culturais contemporâneas a si a partir do entendimento sobre o passado e a projeção de perspectiva para o futuro (Alves, 2021, p.32).

Conforme destacado por Rüsen, a aprendizagem histórica é fundamental pois está diretamente interligada à narrativa histórica na formação da consciência histórica por diversas perspectivas (2012, p. 12). Esse movimento sugerido por

autoras como Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Ana Claudia Urban⁸, com vistas à “renovação” do campo acadêmico, visa compreender que pode-se agregar uma preocupação com a forma de ensinar. No entanto, a diversidade dos sujeitos, as possibilidades de reflexão que tomam as vivências individuais e coletivas, o lugar onde se ensina e a forma como o conteúdo é tratado fazem toda a diferença, visto que seu propósito é oferecer ao estudante as oportunidades adequadas para que participe ativamente da construção do conhecimento histórico (Urban, 2017, p. 432).

Nesse sentido, é essencial que o aluno compreenda que aprender História não é algo que acontece naturalmente. O conhecimento histórico não pode ser adquirido como se fosse um mero produto moldado e assimilado com maior ou menor eficiência (Schmidt, 2010, p. 57), pois

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. (Schmidt, 2010, p. 57)

Para que esse processo seja realmente efetivo, é fundamental contar com a promoção das capacidades do professor de História. Cabe a ele uma série de métodos e habilidades que possibilitem uma prática educativa que leve os estudantes ao encontro com a ciência, à compreensão do conhecimento histórico, e sua integração na vida prática.

É inadmissível que haja ruídos sobre a formação do historiador-docente que perpetuam o caminho da docência como desqualificador para o profissional da ciência histórica. O Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior e-MEC (Sistema Eletrônico de Monitoramento e Avaliação de Cursos)⁹

⁸ Outros(as) pesquisadores(as) devem ser citados como grandes nomes na contribuição para com a Educação Histórica como Maria Cristina Dantas Pina com seu importante trabalho desenvolvido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – BA; Geyso Dongley Germinari, Universidade Estadual do Centro Oeste - Unicentro – Marlene Rosa Cainelli – Universidade Estadual de Londrina – UEL – PR, dentre outros(as).

⁹ Plataforma do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, base de dados oficiais dos cursos e Instituições de Educação Superior (IES), independentemente do Sistema de Ensino. As informações inseridas pelas IES dos Sistemas Estaduais, reguladas e supervisionadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, ou pelas

contém seiscentas e dez páginas de instituições públicas e privadas ofertando o curso de Licenciatura em História em acordo com as diretrizes do MEC - partindo do levantamento de dados fornecido pelo ENADE 2022 (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes¹⁰). Na modalidade Bacharelado, entretanto, aparecem apenas setenta e cinco páginas.

Esses dados comprovam que os cursos de graduação em História voltam-se majoritariamente à formação docente, evidenciando a necessidade da verificação do tratamento dado à docência nos currículos oficiais enquanto documentos burocráticos norteadores desses cursos. Tendo em vista a demanda profissional na área docente e a absorção desse futuro profissional no mercado de trabalho,

Esse tipo de visão pode parecer voltado estritamente para a linha de formação de professores excluindo a formação profissional do historiador, no entanto, sabemos que no Brasil, a profissionalização do historiador passa há muitas décadas primeiro pela docência, como já referido, pois, a inserção do profissional da História em outras atividades, como centros de referência em Pesquisa, orientações voltadas a questões patrimoniais e outros campos, ainda é insipiente. A grande maioria dos egressos dos cursos de História, sejam licenciados ou bacharéis, seguirão a carreira docente, seja em nível fundamental e médio ou superior. Nessa perspectiva, discorrer sobre o ofício do historiador sem perpassar profundamente uma reflexão sobre sua atuação na docência é ignorar seu maior campo de atuação. (Matos, 2021, p. 709)

Nesse sentido, deixar de voltar o preparo dos futuros professores de História para uma prática que esteja em consonância com a teoria é fadar a ciência histórica, limitar-se apenas ao meio universitário. Essa prática não faz sentido ao pensar que a História é constituída por três fatores: o humano, que está em constante mudança; a compreensão histórica, relacionada à orientação temporal (Gago, 2021); e a relação entre esses dois primeiros fatores, pois do encontro entre seres humanos, espaços de convivência e eventos ocorre a construção e as expressões humanas sobre o mundo.

IES do Sistema Federal, no âmbito da autonomia universitária, são declaratórias e a veracidade é de responsabilidade da respectiva instituição, nos termos da legislação (Art. 29, PN nº 21/2017).

¹⁰ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A Lei nº 10.861/2004 define os componentes do sistema, incluindo o ENADE, e estabelece as diretrizes para a avaliação da qualidade da educação superior no Brasil.

Como pontuado por Matos (2021, p. 701) é evidente que os professores de História têm a responsabilidade de contribuir para a formação da consciência histórica do aluno, partindo do ambiente acadêmico, no qual a educação deve integrar teoria e prática. Essa função também recai à docência no ensino superior, uma vez que a partir deste trabalho serão desenvolvidos os conceitos básicos para aqueles que atuaram na educação básica. Além disso, a produção do conhecimento histórico não deve estar desvinculada das demandas da atualidade.

No entanto, nessa mesma pesquisa, os graduandos entrevistados não abordaram em suas respostas a definição deste professor como um produtor de conhecimento no Ensino de História. A mentalidade existente no processo de formação categorizou o ensino como algo apartado ou oposto à pesquisa, garantindo um território ambíguo, um ambiente de rejeição à formação do historiador-docente e à valorização de sua atividade.

O estudo da História tem como objetivo viabilizar que os indivíduos construam suas identidades, permitindo que se reconheçam como participantes ativos da época e lugar em que vivem. Ao historiador-docente cabe explorar, nessa relação, sua atuação sob a perspectiva que o levou a essa autorreflexão.

Não estamos afirmando que o saber próprio da ciência da história não seja algo fundamental para a constituição do ser professor de história. Mas, afirmo que a docência em história é algo muito mais profundo, que adentra o espaço do pensar historicamente. (Matos, 2021, p. 701)

Matos se inspira nos ensinamentos de Schmidt (2010) remetendo à importância de o historiador-docente pensar o tempo a partir de indagações do presente, preconizando que a existência de significado na experiência histórica é fundamental, assim como refletir sobre a orientação histórica é elementar na vivência das experiências. Pois, como salientado por Reinhart Koselleck (2006) a concepção acerca do futuro-passado:

O futuro e o passado, longe de se oporem, se constituem mutuamente. O futuro é projetado sobre o passado e, ao mesmo tempo, o passado se torna inteligível e utilizável apenas em relação às expectativas que o futuro impõe. (Koselleck, 2006, p. 23).

Essa junção de fatores gera algumas consequências no entender, ensinar e perspectivar a História por parte de todos os agentes que compõem o aprendizado. É essencial ressaltar que a aprendizagem histórica está intimamente ligada ao indivíduo que está aprendendo, assim, ao ver o tempo histórico como uma interação dinâmica entre passado, presente e futuro, Koselleck evidencia um processo que é fundamental para a compreensão da experiência histórica, algo que pode ser refletido no papel do historiador-docente, que precisa considerar essas relações temporais dos indivíduos ao ensinar História. Portanto, possuir conhecimento em História não é sinônimo de pensar de maneira histórica (Schmidt, 2021).

A característica do sistema didático é ser aberto e não pode ser compreendido sem se levar em conta o que acontece em seu exterior ou entorno, isto é, no meio em que ele é constituído. O pressuposto produz algumas derivações, como: o saber produzido na transposição didática ser exilado de sua origem e separado do seu processo de produção, o que produz uma espécie de naturalização do conhecimento; o fato de o professor ter apenas uma relativa autonomia, pois ele não faz a transposição didática, mas trabalha com ela. (Schmidt, 2021, p. 20)

Adquirir conhecimento dos conteúdos históricos por um longo período foi meramente uma habilidade baseada na memorização, o que permite ao sujeito relatar o passado sem estabelecer qualquer ligação com o presente. Koselleck defende que, embora o passado e o presente estejam interconectados, há rupturas e momentos históricos de disrupção. Essas rupturas indicam que a história não é uma simples evolução do passado, mas uma maneira de possibilitar que as indagações do tempo presente rompam com as diretrizes impostas anteriormente através da ciência histórica.

O conceito de tempo histórico não pode ser reduzido a uma única direção ou linha contínua. Em vez disso, ele deve ser entendido como a coexistência de diferentes tempos, nos quais o passado e o futuro, ao se inter-relacionarem com o presente, geram múltiplas rupturas, crises e transformações. (Koselleck, 2006, p. 45)

A história não pode ser reduzida a uma simples continuidade progressiva, onde o presente é apenas uma consequência direta do passado. O "presente" é um espaço onde as diversas temporalidades se encontram e se entrelaçam, não

uma mera projeção linear do passado. Cabe ao professor auxiliar o aluno a estabelecer essa conexão e, à graduação, prepará-lo para este desafio.

2.2 Breve Historicidade da Formação de Professores no Brasil

Para José Carlos Libâneo (2012), a figura do professor emerge de um intrincado e fascinante processo histórico, marcado por inúmeras transformações sociais, políticas e culturais. No contexto histórico brasileiro, a educação era caracterizada por sua natureza elitista, reservada à elite colonial e predominantemente administrada pela ordem dos padres jesuítas. Portanto, assim como em Portugal, a construção da docência no Brasil foi ancorada no regime estabelecido pela Igreja Católica, algo que reflete até nos dias atuais, pois em muitos panoramas ocorre o vínculo do professor com a ideia de “talento” e não trabalho a ser desenvolvido, mas um dom divino (Cerri, 2012, p. 168).

Após o período colonial, em decorrência desse cenário, houve uma escassez de docentes já no século XIX. Tamanha crise, o ensino básico também foi atingido, tendo o papel do docente ocupado por pessoas que não possuíam formação para o cargo. Nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de limitadas escolas primárias, “não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos” (Cerri, 2012, p. 169).

Essa série de eventos levou à marginalização da profissão docente, caracterizando-a erroneamente como um favor, em detrimento do reconhecimento de sua importância como uma ocupação que demanda qualificação. Esta desvalorização se reflete na falta de reconhecimento social, na alocação inadequada de recursos financeiros e na marginalização dos programas de formação de professores (Oliveira; Mendonça, 2017).

No período de transição entre a Colônia e o Império, o ensino da História era restrito à narrativa de eventos religiosos e monárquicos, enfatizando a memorização e a doutrinação e a figura do professor refletia essa rigidez. Com a Independência do Brasil, em 1822, surge a necessidade de forjar uma identidade nacional, onde a História supostamente desempenharia um papel crucial na formação de cidadãos e na consolidação do Estado-nação.

No entanto, essa visão reconhecidamente apresenta suas controvérsias com críticas à centralização do poder e à exclusão de diferentes grupos sociais do processo político, além do determinismo histórico, homogeneização e negação da diversidade a partir de uma perspectiva eurocêntrica e excludente (Libâneo, 2012).
Todavia,

Como disciplina autônoma e portadora de estatuto científico próprio, a História instituiu-se, em meados do século XIX, junto dos processos de secularização e laicização da sociedade e da constituição dos Estados Nacionais. Então, seu estatuto epistemológico estava calcado em garantir que, pela tentativa de reconstituição exata do passado, via textos e monumentos, o progresso da humanidade (entendida necessariamente como civilização ocidental) fluísse, sem impedimentos, atrasos ou repetição dos “erros” pretéritos. As representações histórico-historiográficas que emergiram desse contexto de ajustes de parâmetros de cientificidade e método ocuparam-se principalmente com os temas da nação, primando pela construção de uma narrativa nacional. (Mistura; Caimi, 2020, p. 95)

Desta forma, apesar dos princípios convergentes, este período foi marcado por uma nuance importante referente à profissionalização do Ensino em História, evidenciada pelo estabelecimento de cursos específicos para a formação de professores. A criação da cadeira de História no Colégio Pedro II, em 1837, conjuntamente representou um dos inúmeros marcos que possibilitaram a institucionalização do Ensino de História no país (Mistura; Caimi, 2020, p.95). No entanto, é importante relativizar esse marco, reconhecendo que já havia ensino de História no Brasil antes desse evento e posicionando-o como importante para a sua estruturação, mas não como pioneiro.

No Brasil [...] o Ensino de História possui dois importantes marcos: a instalação do Colégio Imperial Pedro II e a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1837 e 1838, respectivamente. Tais marcos constituíram-se como experiências historiográficas e didáticas, legando um conjunto de representações e práticas centrais ao estudo da história do Ensino de História e que, intrincadas, dizem muito sobre a forma como essa disciplina foi produzida institucionalmente, em termos de criação acadêmica, recepção, instrumentalização e gestão. (Mistura; Caimi, 2020, p. 95)

Esta ação distanciou a História da influência religiosa, caracterizando-a como uma disciplina autônoma e científica. Tal evolução resultou na implementação de cursos específicos de História nas universidades e na produção de livros didáticos com uma perspectiva mais secular. Contudo, esse passo não garante total estabilidade à disciplina enquanto ciência, mesmo com a consolidação que possibilitou o desenvolvimento de métodos rigorosos de pesquisa e análise de documentos históricos, levando a uma maior confiabilidade e rigor no estudo do passado.

A dualidade entre ensino e pesquisa surgiu na trajetória da constituição do curso de graduação em História no Brasil durante a década de 1930, após conturbações na implementação das práticas legislativas educacionais que visavam a formação docente. Inicialmente cogitou-se que o primeiro curso de História ocorresse de forma híbrida com a Geografia, como uma única formação, por meio de uma proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro.

Após o Art. 206 do Decreto nº19.852 de 1931, que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras, foi fundada a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1934. Durante a gestão de Pedro Ernesto, a ideia foi colocada em prática com o surgimento dos primeiros cursos de História no Brasil, conjuntamente com o de Geografia, ou seja, o formando sairia habilitado para ambas as áreas (Nascimento, 2013, p. 269).

No mesmo período foi criado o curso de História da Universidade de São Paulo (USP), entretanto, as abordagens entre as universidades eram destoantes. Enquanto o curso na USP era fundamentado no cenário pós-Revolução Constitucionalista, focando na formação das elites intelectuais e incorporando a pesquisa científica como parte fundamental na formação profissional, o magistério ficava em segundo plano.

Nesta adotou-se o modelo "3+1"¹¹, no qual os alunos estudavam teorias históricas e geográficas mundiais nos primeiros anos e, no último ano,

¹¹ O modelo "3+1" se refere ao nome dado, em meados da década de 1930, à seguinte estrutura para o processo de formação do professor: três anos de estudos dos conteúdos ditos específicos e o último ano voltado à Didática (Ensino). Nos três primeiros, os discentes cursaram um currículo fixo de cadeiras, enquanto no quarto ano do curso optaram por duas ou três cadeiras dentre as ministradas pela Faculdade de Educação. Apesar de ter sido revogado na década de 1960, a unificação dos cursos de bacharelado e licenciatura com esta conformação acabou se mantendo em muitos casos no Brasil como herança na organização curricular.

frequentavam o Instituto de Educação para disciplinas metodológicas voltadas ao ensino. Posteriormente, os estudos pedagógicos passaram a ser responsabilidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e o licenciado precisava concluir o curso de Didática para se tornar professor (Nascimento, 2013, p. 268/269).

A UDF, por sua vez, “refletiu um modelo integrado de formação de professores, em que a formação profissional e conteúdos específicos não eram vistos de forma dissociada” (Nascimento, 2013, p. 269). Afinal, a inspiração teórica e estrutural da universidade eram os estudos de Anísio Teixeira¹², o qual acreditava que o papel da universidade deveria voltar-se à criação de novos conhecimentos, não apenas à disseminação e preservação dos saberes já existentes - seguindo os preceitos do movimento Escola Nova¹³ na implementação e idealização da UDF. O objetivo não era apenas formar técnicos e professores, mas sim cultivar um novo tipo de profissional que se engajasse na pesquisa científica e acreditasse no poder transformador da educação. O projeto da UDF também buscava promover o surgimento de um novo tipo de intelectual, habilitado para atuar de maneira eficaz em uma sociedade que valoriza a ciência e a tecnologia, ao mesmo tempo que integrava os propósitos da universidade à vida pública e cultural, bem como ao sistema educacional básico da região. (Ferreira, 2006, p.142).

Todavia, com reformulações e uma série de alterações curriculares e no auge do Estado Novo em 1937 esta foi extinta e seus cursos foram transferidos e readaptados para a Faculdade Nacional de Filosofia [...] concedida maior importância à formação específica, em detrimento da formação pedagógica, realizada de forma

¹² Anísio Spínola Teixeira (Caetité, 12 de julho de 1900 — Rio de Janeiro, 11 de março de 1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Figura central na história da Educação no Brasil durante as décadas de 1920 e 1930, Teixeira foi um grande divulgador dos princípios do movimento da Escola Nova. Ao longo de sua carreira, o educador reformou os sistemas educacionais da Bahia e do Rio de Janeiro, ao ocupar diversos cargos executivos. Ele foi um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, divulgado em 1932, que defendia um ensino público, gratuito, laico e obrigatório. Em 1935, fundou a Universidade do Distrito Federal, que posteriormente foi transformada na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

¹³ Um movimento de renovação do ensino idealizado na Europa, que chegou ao Brasil no final do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Este movimento propôs uma reforma educacional com ênfase em métodos de ensino mais humanistas e democráticos, enfatizando o desenvolvimento do intelecto e a capacidade de julgamento crítico em detrimento da mera memorização. Os educadores do movimento defendiam um aprendizado ativo e centrado no aluno, contrastando com os métodos tradicionais de ensino, que eram mais rígidos e autoritários. A Escola Nova influenciou significativamente a pedagogia, tanto na educação básica como universitária, promovendo uma educação que preparava os alunos para a cidadania e para a vida em sociedade.

complementar à formação do bacharel no modelo “3+1”.
(Nascimento, p. 271, 2013)

Esse percurso é extremamente relevante para a compreensão do processo de estruturação dos conceitos em torno da graduação em História no Brasil e, conseqüentemente, a formação do historiador-docente brasileiro. Com a dissolução da UDF e a instalação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi)¹⁴ o curso de História foi atingido:

Assim, a institucionalização do curso de história na FNFfi foi fortemente influenciada pela concepção de uma história política, dominante na época, destinada a reforçar os laços da identidade brasileira por meio da ênfase na unidade nacional e no papel dos grandes heróis como construtores da nação. Pode-se notar também que, entre as conturbações políticas e os embates acadêmicos, forjou-se um modelo de curso universitário de história que privilegiava a formação de profissionais do ensino secundário desvinculada da pesquisa histórica. (Ferreira, 2012, p. 614)

Continuando com o histórico de polarização entre teoria e prática, o curso de História prevalecia em conjunto com o de Geografia e era concebido de maneira que nos três primeiros anos, os alunos seguiam um currículo pré-definido de disciplinas, as quais abrangiam as diretrizes epistemológicas para as áreas de História e Geografia, conforme estabelecidas no “Quadro 1” vigente no decreto citado. No quarto ano do programa, os alunos tiveram a possibilidade de escolher entre duas ou três disciplinas ou cursos oferecidos pela instituição. Porém,

Não houve maior integração entre as cadeiras que compunham a parte de formação específica, muito menos estas com as disciplinas de cunho pedagógico. Ferreira, analisando o caso da Faculdade Nacional de Filosofia, salienta que não houve uma “preocupação maior” com o desenvolvimento de pesquisas e problemáticas ligadas a questões historiográficas e metodológicas. (Nascimento, 2013, p.172)

¹⁴ "A dissolução da UDF e a instalação da FNFfi ocorreram como parte de um movimento mais amplo de centralização e reorganização do ensino superior no Brasil, impulsionado pelas políticas educacionais do Estado Novo. O governo de Getúlio Vargas, ao criar a FNFfi, buscava fortalecer um modelo de ensino superior mais homogêneo e controlado pelo Estado, alinhado aos interesses de uma educação voltada para a formação de intelectuais e técnicos capazes de atender às necessidades da modernização e do projeto nacional. A UDF, que possuía uma proposta mais voltada para o ensino regional e voltado para as demandas locais, não se encaixava mais nas diretrizes centralizadoras que o governo desejava implementar no sistema educacional brasileiro." (Ferreira, 2006, p. 146).

Apesar das séries de reivindicações por parte dos professores tanto em cadeiras de História como de Geografia pela reformulação curricular e valorização das ciências de forma autônoma e independente, apenas em 1950 houve a separação entre as duas disciplinas e a introdução de departamentos distintos na FNF. Vale ressaltar que este cenário foi frutífero para mudanças curriculares e implementação de novas disciplinas que possibilitaram a renovação do curso de História (Ferreira, 2012, p. 616).

Importante ponderar que parte disso, segundo Nascimento (p. 273, 2013) deu-se por que “o breve período entre 1945-1964, que separa dois governos ditatoriais, o Estado Novo (1937-1945) e o Regime Militar (1964-1985), foi fecundo para os debates educacionais”, uma vez que as lutas e conquistas possibilitadas nesse período se contrapuseram aos atrasos criados pelos períodos ditatoriais, além de somar a este cenário, também, o surgimento de propostas contra a narrativa de que teoria e prática são opostas.

No ano de 1961, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que fundamentou reformas educacionais a partir de princípios defendidos por especialistas em educação pública. Em seu regimento, definiu os currículos básicos do ensino superior e promoveu ajustes no sistema educacional nacional; entretanto, o documento possuía hiatos que proporcionaram incertezas quanto à exigência de qualificação dos professores, principalmente decorrente de métodos de seleção improvisados, os quais priorizavam a contratação imediata em detrimento da formação.

O contexto tornou-se ainda menos favorável para requerimentos do cunho educacional, social e político, principalmente para a disciplina de História, durante os “anos de chumbo”¹⁵ os quais intensificaram a massificação curricular e leviandade com o papel social do docente. Este período vigorou entre 1964 e 1985, a mais longa ditadura brasileira e deixou vestígios desastrosos para a política educacional como um todo. No entanto, este período não cessou, e sim aprofundou

¹⁵ Expressão adotada no Brasil (originalmente, era utilizada na Europa Ocidental para referir-se ao período da Guerra Fria. Todavia, foi adotada por vários países para definir períodos anti-democráticos marcados por violência) para referir-se às atrocidades e políticas de repressão que marcaram o período da Ditadura Militar (1964-1985).

as lutas pela educação nos docentes e pesquisadores, havendo campanhas para reformas.

O movimento pelas reformas incorporava variadas tendências sociais, que ora se mostravam revolucionárias, ora se mostravam conservadoras; todas, no entanto, compatíveis com a diversidade brasileira. A educação exigia uma reformulação dos objetivos e uma reestruturação pedagógica para se ajustar ao processo histórico do país. A universidade, segundo os defensores da reforma, deixava de acompanhar as mudanças sociais e não mais conseguia ser responsável pela pesquisa científica e pelo desenvolvimento tecnológico. (Ferreira, 2012, p.620)

Em contraposição aos pontos que cerceiam a perspectiva universitária e a excluem, impondo-lhe um papel de “atrasos”, alguns professores como Álvaro Borges Vieira Pinto¹⁶ defendiam que houvesse o desenvolvimento de identidade a partir da concepção do indivíduo, fomentando uma consciência crítica dentro do ensino universitário.

Todavia, a relação entre professores e militares neste período foi marcada por conflitos. Após o golpe, o Estado promoveu uma reforma universitária com preceitos opostos ao proposto pelos professores, inspirada no modelo norte-americano, com assistência da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development - USAID*) (Ferreira, 2012, p. 627). Foram estabelecidos espaços institucionais separados nas universidades, para cada uma das partes em formação, “sendo que as práticas de ensino (estágios) foram transladadas para as faculdades ou departamentos de educação/pedagogia” (Cerri, 2013, p. 171).

Cerri (2013, p. 173) discute como essa reforma possibilitou um regime caracterizado pela segregação entre pesquisa e ensino de História que, como observado anteriormente, vigorou por décadas nas universidades. Além disso, ela reforçou ainda mais essa distinção entre pesquisa e ensino, tratando-as como concorrentes disputando o mesmo espaço. Essa visão baseava-se na ideia de que a Pedagogia não contribui para a formação do futuro historiador, mas esgota sua

¹⁶ Álvaro Borges Vieira Pinto (Campos dos Goytacazes, 11 de novembro de 1909 — Rio de Janeiro, 11 de junho de 1987) foi um renomado intelectual, filósofo e tradutor brasileiro. Destacou-se por sua abordagem materialista e dialética da realidade nacional subdesenvolvida e por sua defesa do desenvolvimento autônomo do Brasil no século XX. Com uma formação diversificada, atuou como professor, pesquisador e em várias áreas como educação, medicina, matemática, demografia e física. Paulo Freire o chamava de “mestre brasileiro”.

função, resultando, em uma separação desnecessária entre a concepção de historiador e professor. Nas palavras de Cerri:

[...] a separação em espaços institucionais distintos e concorrentes na luta por recursos financeiros, materiais e humanos consolidou um preconceito generalizado de que a área da pedagogia nada teria a fornecer ao profissional de história, por exemplo, dado que o essencial para ensinar – opinião que se fortaleceu – seria o estrito domínio do conhecimento histórico; pela parte da área da educação, o preconceito generalizado era o de imaginar nos departamentos de saberes específicos – os de história, por exemplo, a absoluta incompetência no que se refere ao ato de ensinar, pelo menos no que se referia à educação básica. (Cerri, 2013, p. 171)

Adicionalmente, Newton Sucupira, presidente do Conselho Federal de Educação no período, implementou reformas no ensino dividindo a formação para professores do ensino básico em três vertentes sob o argumento de que havia uma necessidade de professores multifacetados para atender as regiões do interior. Desta forma, o currículo mínimo do Curso de Estudos Sociais, responsável por habilitar os magistrados que lecionam História, Geografia e Organização Política e Social do Brasil¹⁷, era generalizado e estipulava essas disciplinas como de mesma ordem voltadas aos futuros professores do ensino básico (Nascimento, 2013, p. 282). No desenvolver deste período surge o conceito de licenciatura plena e licenciatura curta, que

Tratava-se, claramente, de modalidades de formação de professores com objetivos diferentes. A licenciatura curta se propunha a formar unicamente professores dotados de “conteúdos e técnicas” apropriados e habilitados unicamente ao exercício do magistério nos primeiros segmentos da escolarização. A

¹⁷ A Lei nº 5.692/1971 estabelece as diretrizes e bases para o ensino de Educação Básica, sendo importante para a introdução de disciplinas como Estudos Sociais, Organização Política e Social do Brasil (OSPB), e Educação Moral e Cívica (EMC). O ensino de História e Geografia passa a ser parte de um currículo único e centralizado durante o regime militar, e essas disciplinas tinham um forte caráter de ideologia cívica e política, alinhada com o projeto do regime. Trecho referente: "A partir da 5ª série, o currículo de estudos compreenderá as disciplinas de História, Geografia, Organização Política e Social do Brasil e Educação Moral e Cívica." (Art. 10, § 2º da Lei nº 5.692/1971). Enquanto a Lei nº 4.024/1961 também tem relevância para a historicidade do ensino superior no período e consolidou o currículo nacional no ensino universitário, incluindo disciplinas voltadas para a formação dos estudantes com uma visão de "Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB)", disciplina que foi aplicada no Ensino Superior durante o regime militar. Trecho acerca "O currículo universitário deve incluir a disciplina de Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), que terá como objetivo o conhecimento e compreensão das questões centrais da organização social, política e econômica do Brasil." (Art. 60 da Lei nº 4.024/1961).

licenciatura plena iria além, formaria o professor e contribuiria para a formação do pesquisador ou especialista em determinada área de conhecimento. O Art. 1º da Resolução nº 8/72 estabeleceu que a formação de professores de Educação Moral e Cívica para o Ensino de 1º e 2º graus deveria se processar como habilitação do curso de Estudos Sociais. Previa ainda a fixação do currículo mínimo para as licenciaturas curtas e plenas em Estudos Sociais, sendo a primeira composta por 1.200 horas e a segunda, por 2.200 horas de atividades. (Nascimento, 2013, p. 284)

Todavia, ao longo das décadas de 1970 e 1980, as licenciaturas curtas em Estudos Sociais começaram a ser questionadas, após inúmeras contestações não apenas por parte dos historiadores, mas dos pensadores das concepções pedagógicas e das ciências de forma geral. Faculdades e universidades buscavam a plenificação desses cursos, transformando-os em ciclo básico das licenciaturas plenas em todas as disciplinas. Essa mudança buscava uma formação docente mais aprofundada.

É importante mencionar a defesa e a luta travada pela Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH - atualmente Associação Nacional de História) no posicionamento contrário às tentativas de manter ou restabelecer os atrasos proporcionados pelo conceito de formação diluída, contra a ciência histórica e o ensino de História. Apesar de reconhecer sua ausência no início deste cenário, a possibilidade da extinção dos cursos de História e Geografia em 1980, propostos por Paulo Nathanael do CFE, influenciaram este movimento (Nascimento, 2013, p. 289).

Contudo, após anos de luta e estudos acerca de ambas as modalidades de licenciatura, somente em 1996, após quase 10 anos do fim da ditadura militar, a Lei nº 9.394/96 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (LDB) oficializou a extinção das licenciaturas curtas. A partir de então, a formação em nível superior se tornou obrigatória para atuar na educação básica. A Lei também definiu a modalidade longa como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

Essa extinção das licenciaturas curtas e as reformas educacionais da década de 1990 representaram um divisor de águas na formação docente no Brasil. O foco passou a ser a formação de um professor reflexivo, crítico e autônomo, capaz de responder às demandas da educação contemporânea, surgindo no horizonte as perspectivas de um ensino como contraponto ao “ensino tradicional”.

Abria-se espaço para a mudança de um ensino caracterizado por aulas expositivas, sem participação ativa dos indivíduos, factuais e voltadas para o conceito de Estado- Nacional (Mendes, 2020, p. 111-112), em favor de um ensino que atribui ao aluno e ao professor papéis centrais no processo de aprendizagem para a construção do conhecimento.

Vale destacar a presença dos Artigos 26 e 32 na LDB que, sucintamente, viabilizam o processo de democratização da Educação, tornando o Ensino de História obrigatório para todos os cidadãos, emergindo a necessidade de novas metodologias e abordagens, enfatizando o desenvolvimento do senso crítico e a análise das fontes históricas (Brasil, 1996)¹⁸. O Ensino de História, mesmo com inúmeras percepções divergentes na forma de realizar esse processo, possui uma característica que é redigida e sancionada pela própria Lei: ser primordial e indispensável.

Nota-se esse reconhecimento merecido para esse campo de investigação uma vez que o Ensino de História propõe, por diferentes vertentes epistemológicas que o docente atue para estimular a reflexão sobre o passado e presente, preparando os alunos para compreender e enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Santos, 2000), contestando o preceito do professor de História que assume o papel de ‘detentor’ do conhecimento ou apenas uma “continuidade”, “vertente” do ser historiador.

O início do século XXI é salientado por muitos pesquisadores, como um período importante para a profissionalização do historiador devido ao estabelecimento das Diretrizes para os cursos de História. Sua fundação deu-se através de um Edital da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), redigido por renomados historiadores, como Ciro Flamarion Cardoso, Elizabeth Cancelli e Luzia Margareth Rago, conjuntamente com a ANPUH, tendo o aval do Conselho Nacional de Educação¹⁹.

O texto enfatiza a formação de um profissional qualificado a exercer atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estes são

¹⁸ "O ensino de História e de Geografia, no ensino fundamental e no ensino médio, será obrigatório, com vistas ao desenvolvimento do senso crítico, à análise das fontes históricas e à formação da consciência cidadã." (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) e "O ensino de História será obrigatório, com a finalidade de proporcionar o conhecimento de fatos históricos e a reflexão sobre os processos e as transformações sociais, políticas e econômicas, sempre com o desenvolvimento do senso crítico e a análise das fontes históricas." (BRASIL, 1996, Art. 32).

¹⁹ Parecer CNE/CES 492 de 3 de abril de 2001 e fixadas pela Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002.

aspectos que se inter-relacionam, ou deveriam, na formação do historiador e professor de História. É um rompimento com o que propôs a política de formação de professores defendida pelo CFE nos anos 1970 e 1980, que distinguia as formações do professor e do pesquisador. Aquele que provinha da licenciatura curta era professor e não tinha formação para ser nada mais [...] (Nascimento, 2013. p. 291)

Apesar de irrefutável o valor destas conquistas sobre a profissionalização do historiador e suas demandas no tempo atual deste documento, ele possui algumas ressalvas sobre a concepção de historiador-docente:

Entretanto, as Diretrizes apresentam como foco principal a formação do historiador. A formação do professor de História é quase uma consequência, ou seja, o professor se forma sobre o domínio do instrumental teórico-metodológico do historiador. As Diretrizes expõem sete habilidades e competências que devem ser trabalhadas na formação dos discentes dos cursos de História. Apenas duas delas se referem diretamente às licenciaturas. (Nascimento, 2013. p. 291)

Essa abordagem pode ser criticada por não reconhecer plenamente as especificidades e necessidades da formação docente. Ao priorizar a formação do historiador em detrimento do professor de História, as Diretrizes assumem o risco de não preparar adequadamente os futuros educadores para os desafios pedagógicos e didáticos que enfrentarão em sala de aula.

A formação docente requer uma ênfase maior em práticas pedagógicas, desenvolvimento de habilidades de ensino e compreensão das dinâmicas escolares, aspectos que não são suficientemente abordados quando o foco está excessivamente na formação teórico-metodológica do historiador. Assim, essa lacuna pode resultar em professores de História que, embora bem formados em termos de conteúdo e metodologia histórica, não estejam suficientemente preparados para exercer de maneira eficaz a prática docente.

No entanto, as Diretrizes destacam a importância da contestação ativa de narrativas hegemônicas por parte dos professores de História e promovem uma Educação crítica que capacita os alunos a construir seu entendimento do passado e do presente a partir de seus próprios questionamentos, anseios e realidades.

O professor de História não é um interlocutor, mas o responsável por ser um agente importante na construção do conhecimento científico em prol de contribuir para que os alunos satisfaçam suas demandas de orientação temporal (Rüsen, 2001), afinal, a História possui um sentido prático como orientadora da vida dos indivíduos (Alves, 2021) e o professor é um componente ativo desse processo de aprendizagem. Assim, a compreensão do contexto da formação do professor de história é fundamental para entendermos as diferentes concepções de ensino que se manifestaram ao longo do tempo e que continuam a se confrontar na atualidade (Libâneo, 2012, p. 189).

Essa prerrogativa sobre o papel do historiador-docente convida a refletir, também, sobre o currículo de História e o papel do Ensino de História em sua concepção. Nesse ponto, é necessário que haja algumas considerações referentes às concepções do currículo como um campo de ação dentro do contexto histórico da formação da disciplina escolar e acadêmica: elas moldam as diretrizes do currículo prescrito e do currículo em prática, que podem concordar (ou não) com o Ensino de História e suas várias vertentes.

Posto isso, emerge como um objetivo, entender a prática docente como consequência da sua construção em si, ou, em outras palavras, como resultado e resultante das metodologias, elementos formativos e até mesmo a maneira que os discursos são postos quando trata-se das ementas presentes nos PPPs como um trabalho reflexivo para contribuir com a historicidade do professor de História no Brasil, a partir da segunda década do século XXI.

Mesmo que nos últimos anos tenha sido notado um grande avanço em relação ao acesso ao Ensino Superior por parte das minorias, em decorrência da implementação de políticas públicas como as cotas sociais e raciais²⁰ e a sensação de suprimento da defasagem de professores, essa mudança é recente, tendo o seu

²⁰ A Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de cotas, é uma medida adotada para promover a equiparação de oportunidades no acesso à Educação Superior e ao serviço público, reservando 50% das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas. Desse total, 25% são destinados para estudantes com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, enquanto os 25% restantes são destinados a estudantes com renda familiar bruta per capita superior a esse limite. Além disso, dentro das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas, metade é direcionada a pretos, pardos e indígenas, visando a inclusão e diversidade étnico-racial. Adicionalmente, a legislação estabelece a reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência, visando a inclusão desses indivíduos (Brasil, 2012). A Lei de Cotas é amplamente reconhecida como um instrumento importante para combater a desigualdade social e racial no Brasil, buscando proporcionar oportunidades equitativas para todos os segmentos da sociedade.

desenvolvimento inicial nas duas primeiras décadas do século XXI. Isso não significa que “a carência crônica de professores nessas disciplinas” (Cerri, 2013, p. 180) tenha sido realmente suprida; para esse contexto, o autor também possui uma observação:

Tem-se percebido que a maioria dos que escolhem cursar história é de jovens pobres para os quais as más condições de trabalhos, remuneração e carreira no magistério ainda são opções profissionais melhores do que as que se oferecem para outras opções na sua classe social [...]. Por isso, para quem é importante que a história forme para uma profissão que responda ao investimento de estudo com um emprego, a licenciatura é fundamental por ser a única profissão resultante do curso superior de história que é reconhecida no mundo do trabalho, além do que a profissão de historiador²¹, mesmo que venha a ser reconhecida num futuro próximo, significa um mercado de trabalho muito restrito, já existente e em geral ocupado hoje. (Cerri, 2013, p. 180)

²¹ A profissão foi regulamentada após anos de luta pela Lei N° 14.038, de 17 de Agosto de 2020. “Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu promulgo, nos termos do parágrafo 5º do art. 66 da Constituição Federal, a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta a profissão de Historiador, estabelece os requisitos para o exercício da atividade profissional e determina o registro em órgão competente.

Art. 2º É livre o exercício da atividade de historiador, desde que atendidas as qualificações e exigências estabelecidas nesta Lei.

Art. 3º O exercício da profissão de Historiador, em todo o território nacional, é assegurado aos:

I - Portadores de diploma de curso superior em História, expedido por instituição regular de ensino;

II - Portadores de diploma de curso superior em História, expedido por instituição estrangeira e revalidado no Brasil, de acordo com a legislação;

III - portadores de diploma de mestrado ou doutorado em História, expedido por instituição regular de ensino ou por instituição estrangeira e revalidado no Brasil, de acordo com a legislação;

IV - Portadores de diploma de mestrado ou doutorado obtido em programa de pós-graduação reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que tenha linha de pesquisa dedicada à História;

V - Profissionais diplomados em outras áreas que tenham exercido, comprovadamente, há mais de 5 (cinco) anos, a profissão de Historiador, a contar da data da promulgação desta Lei.

Art. 4º São atribuições dos historiadores:

I - magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, desde que seja cumprida a exigência da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996_- Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB quanto à obrigatoriedade da licenciatura;

II - Organização de informações para publicações, exposições e eventos sobre temas de História;

III - planejamento, organização, implantação e direção de serviços de pesquisa histórica;

IV - Assessoramento, organização, implantação e direção de serviços de documentação e informação histórica;

V - Assessoramento voltado à avaliação e seleção de documentos para fins de preservação;

VI - Elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre temas históricos.

Art. 5º Para o provimento e exercício de cargos, funções ou empregos de historiador, é obrigatória a comprovação de registro profissional nos termos do art. 7º desta Lei.

Art. 6º As entidades que prestam serviços em História manterão, em seu quadro de pessoal ou em regime de contrato para prestação de serviços, historiadores legalmente habilitados.

Art. 7º O exercício da profissão de Historiador requer prévio registro perante a autoridade trabalhista competente.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2020)

Muitos jovens ainda encontram no curso de História uma solução para sua situação, partindo da sua vivência social, além da devoção pelo curso ou pela pesquisa, porém, quando lhes é apresentada a dissociação entre sua expectativa do curso e o currículo prático, cria-se uma falha que os desencoraja a prosseguir, o que pode ser contabilizada como mais um elemento característico do modelo fundador da formação de professores no Brasil, a ideia de que a formação pedagógica do professor é separada e posterior à sua formação na área de conhecimento em que atuará (Cerri, 2013, p. 169-170).

Essa reflexão convida a questionar novos apontamentos na historicidade do historiador-docente, afinal, como o jovem se manterá firme no objetivo de tornar-se professor quando lhe é ensinado que ser historiador não envolve metodologia de ensino? Portanto, se não houver uma alteração essencial no modelo de isolamento entre a teoria e a prática na formação docente, qual será o sentido para esse aluno cursar uma graduação que não pleiteia o mercado de trabalho majoritário onde poderá atuar?

Vale ressaltar que o discente apresentado ao contexto de formação dessa maneira tende a reproduzir essa mentalidade quando está atuando, tornando-se um profissional tecnicista e sem identidade teórico-prática para lidar com as intempéries dos âmbitos político, socioeconômico e cultural que afetam o cotidiano escolar. Torna-se um ciclo.

Levando em consideração o cenário histórico marcado pelo avanço das políticas e práticas neoliberais, e imersos em um presente vertiginoso, torna-se imperativo repensar o papel da universidade e sua relevância social no tempo presente, pois pressupõe-se que o historiador tem essa luta como uma de suas funções, tal qual demonstrado na breve reconstituição da trajetória de nossa profissão no Brasil anteriormente.

3.0 DIDÁTICA DA HISTÓRIA, EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUE PERSPECTIVA A PRÁTICA DOCENTE

Ao longo de décadas, a formação para o ensino-aprendizagem de História no Brasil esteve, em muitos contextos, articulada aos campos da Pedagogia e da

Psicologia. Essas áreas contribuíram significativamente para a constituição do perfil docente, ainda que, em determinadas abordagens, tal vinculação tenha resultado em propostas de caráter tecnicista, centradas na transmissão de conteúdos. Nessas circunstâncias, a ciência histórica acabou sendo pouco considerada em sua capacidade de oferecer ferramentas para compreender e dialogar com as orientações temporais demandadas pelo presente histórico. Ressalta-se, contudo, que Pedagogia e Psicologia são campos fundamentais na formação do professor, sendo necessário problematizar não sua presença, mas a forma como, por vezes, sua centralidade se deu em detrimento da reflexão historiográfica e epistemológica.

Dessa forma, percebe-se a importância de compreender o papel do historiador-docente, considerando seu contexto social e histórico, especialmente no que diz respeito à sua formação. Apesar disso, muitas vezes desvincula-se o conhecimento escolar do conhecimento científico nesse trajeto. Esse raciocínio gera a percepção de que o entendimento simultâneo desses saberes pode não ser considerado como requisito essencial para a atuação deste futuro profissional.

No entanto, alguns pesquisadores do Ensino de História argumentam que a distinção entre esses dois tipos de conhecimento não é necessariamente prejudicial ao ensino; reconhecer e legitimar as demandas do saber escolar pode contribuir para a sua validação no processo educacional. Segundo Schmidt (2020, p. 25), "[...] a possibilidade de diferenciar sem hierarquizar, possibilita a legitimação de um tipo de saber específico, que é o saber escolar" pois "na medida há o confronto entre esse tipo de saber e o saber escolar que se pode melhor apreender o tratamento didático no plano cognitivo [...]" (Anhorn, 2018, p. 3).

O ponto levantado evidencia-se como crítica a uma denominada "pedagogização da História", sendo o argumento base de que não se pode indeferir a relevância da ciência enquanto parâmetro para o ensino. Da mesma forma, as expectativas e experiências dos indivíduos não podem ser desconsideradas pois estes operam em associação e não isoladamente, seja no ambiente escolar ou na vida cotidiana pessoal.

Convém lembrar que os cursos de Licenciatura em História, apesar de terem características singulares devido às linhas de pesquisa que compõem o perfil de cada instituição, devem cumprir preceitos básicos de formação teórica e prática, conforme regulamentado após a promulgação da Carta Magna de 1988. Surge, então, o conceito de Projeto Educativo Institucional, regulamentado pela Lei de

Diretrizes e Bases (LDB) 9364/96, o qual conferia às escolas e universidades a capacidade de definir sua própria identidade²².

O projeto serve como base para todas as instituições educacionais, seguindo as orientações da LDB, que é composta por 92 artigos relacionados à Educação. Dessa forma, constitui-se como o pilar fundamental do Projeto Político Pedagógico, pois possibilita a criação e a autonomia para a concepção de abordagens educacionais personalizadas. Estas, por sua vez, devem ser adequadas às demandas específicas de cada instituição, as quais devem se relacionar, no caso das Licenciaturas em História, às experiências proporcionadas pelas salas de aula para a obtenção de um ensino de história realmente emancipatório e efetivo - ao menos em tese.

Todavia, pesquisas recentes constataram que ocorre justamente o contrário, pois os jovens em formação são orientados a segregar os dois papéis, compreendendo que a função do professor é desafiadora e pautada na “construção de sujeitos históricos” que entendam a realidade em que estão inseridos, mas sem um repertório teórico acerca do papel docente (Matos, 2021).

Esse dado é importante para refletir sobre como esses futuros historiadores serão responsáveis por se dedicarem a discutir as grandes questões da

²² O Art. 12/LDB trata da incumbência dos estabelecimentos de ensino em elaborar e executar sua proposta pedagógica. O texto na íntegra:

“Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...] (Brasil, 1996).

O inciso I do Art. 12 é o que confere às escolas e universidades a autonomia para definir sua identidade por meio da elaboração e execução de sua proposta pedagógica, que é o núcleo do Projeto Educativo Institucional. Essa proposta deve refletir as diretrizes educacionais da instituição, considerando suas características, necessidades e contextos específicos. Adicionalmente, o Art. 53 sanciona que as universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e gozarão, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Inciso I - Criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

Inciso II - Fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

Inciso III - Estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; A autonomia garantida pelo Art. 53 permite que as universidades elaborem seus próprios projetos pedagógicos e institucionais, alinhados às suas missões e às diretrizes da LDB.

humanidade no tempo, não buscando respostas concretas e específicas, mas entendendo-se enquanto agentes desse processo ao possibilitar essa troca de conhecimento com a sociedade, leia-se, conjuntamente, seus futuros discentes.

Essa demanda (ou carência de orientação) traz em si uma questão: como esse indivíduo que não tem essa prática aplicada à sua própria experiência na sua formação inicial trará tal concepção à luz em sua atuação profissional?

Assim, partindo desta premissa, destaca-se neste capítulo a relevância da historicidade da Didática da História no Brasil, pois esta estuda os métodos, o por que e como estabelece-se a aprendizagem histórica, enquanto forma de orientação temporal a partir da ciência histórica, rompendo com essa ausência. Conjuntamente a Educação histórica, por meio da epistemologia da História, compreende os conceitos secundários e meta-históricos, através de pesquisas que estudam a aprendizagem histórica dos alunos e a função social da História. Ambas as perspectivas, no contexto da formação do historiador-docente, não devem ser entendidas como respostas definitivas, mas enquanto possibilidades a serem desenvolvidas ao longo do processo formativo, como proposto na presente dissertação.

Assim, o professor é elementar nessa relação, bem como a Didática da História, enquanto teoria presente na formação dos docentes, pois a ciência histórica também pode fornecer saberes que possibilitem o ensino-aprendizagem da História por um viés crítico e consciente, de acordo com conceitos da Didática, Aprendizagem e Cognição Histórica (Fronza, 2009). Demonstra-se, assim, a necessidade de operacionalizar os mecanismos situados na hermenêutica histórica como elementos que constituem a educação e a consciência histórica, possibilitando a reflexão epistemológica e sua responsabilidade com o Ensino de História (Gago, 2015).

Nesse sentido, o Ensino de História, notabilizado nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura, possibilita que os futuros docentes tenham atribuições substanciais para propiciar aos seus futuros alunos a construção de suas identidades. Processo desenvolvido a fim de se reconhecerem como membros ativos do tempo e espaço onde habitam, atuam e constroem laços e a Didática da História possibilita este movimento.

Visando essa retórica, justifica-se a necessidade em compreender como os documentos institucionais projetam tais demandas e de qual forma sua prática

ocorrerá junto ao estudante do curso. Em que medida esta documentação ultrapassa as barreiras burocráticas, buscando não apenas assegurar o cumprimento de normas, mas por meio da sua existência viabilizar a ação pedagógica que anuncia a prática?

Assim, conforme determina o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2015, o PPP deve "articular o planejamento das práticas pedagógicas e a definição dos objetivos educacionais com as necessidades e as características da comunidade acadêmica" (CNE, 2015). Nesse sentido, a presente pesquisa considera os currículos oficiais enquanto antecessores da prática, responsáveis por elencar de quais maneiras ela se dará a partir do conteúdo predisposto nessa documentação.

O PPP dos cursos superiores deve, portanto, alinhar essas diretrizes às necessidades específicas da área de conhecimento e à realidade dos estudantes, promovendo uma integração entre as diretrizes nacionais e as práticas educacionais²³. Assim, a partir da interpretação pela qual cada Instituição de Ensino Superior (IES) compreende essa legislação e de suas singularidades, é possível entender como as instituições que adotam os referenciais epistemológicos da Didática da História e da Educação Histórica para o Ensino de História, propiciando a relação entre a prática e a teoria em seus PPPs, valendo-se da Cognição histórica situada nessa formação, bem como nos estágios supervisionados e nos projetos de extensão e ensino, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), como espaços nos quais tais referenciais podem se tornar exemplos concretos dessa prática.

3.1 Didática da História, o trajeto da subdisciplina alemã

Os vastos estudos desenvolvidos por Jörn Rüsen apresentam enorme contribuição às pesquisas de Ensino de História no Brasil, sendo também indispensáveis para os objetivos da presente dissertação. Suas primeiras obras foram traduzidas no país na transição das décadas de 1980 e 1990.

²³ Os preceitos básicos, a regência e vigência dos PPPs são estabelecidos pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação pela Câmara de Educação Superior nº 492/2001, aprovada em abril do mesmo ano, e pela Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013, que sancionou novas observações aos Artigos 1º, 2º, 3º e 4º.

A primeira delas foi o artigo intitulado “Explicação narrativa e os problemas dos construtos teóricos de narração”, cuja tradução foi elaborada pelo historiador Augustin Wernet, professor da Universidade de São Paulo. Trata-se de um texto de dez páginas, extraído do segundo volume da trilogia da teoria da história de Rüsen (*Reconstrução do Passado – Rekonstruktion der Vergangenheit*), publicado em 1987 na Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, e posteriormente publicado integralmente em 2007²⁴. A partir disso, suas obras tornaram-se indispensáveis em muitos campos de pesquisa, inclusive no próprio Ensino de História.

Rüsen não partiu necessariamente da indagação que a presente dissertação traz, referente à importância da relação entre teoria e prática na formação do historiador-docente, mas com certeza ajuda a entendê-la. O teórico alemão ao dissertar a respeito da dicotomia entre teoria e ensino de História, demonstrou como estas se constituíram enquanto principais referências para a construção das concepções a serem discutidas pela Didática da História. Com preceitos próprios de pesquisa, a Didática da História visa refletir acerca dos “assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica” (Rüsen, 2006, p. 12). Nessa mesma linha de raciocínio, argumenta-se que “para sabermos o que é Didática da História, precisamos saber o que é História, por isso o uso da ‘Meta História’” (Rüsen, 2006).

Entretanto, para compreender a Didática da História enquanto disciplina e campo, é preciso historicizar o seu surgimento e os anseios temporais oriundos do contexto histórico no qual os autores e a sociedade alemã estavam inseridos; essa subdisciplina da História na Alemanha surgiu como uma forma de buscar respostas para “às carências de orientação da sociedade alemã pós-guerra, perdendo em importância social” (Saddi, 2014, p. 136).

A crise da ciência histórica, ligada a uma crise de orientação geral na Alemanha, surgiu no pós-Segunda Guerra Mundial, marcando um profundo conflito geracional na década de 1960. A geração anterior enfrentara guerras e crises

²⁴ Refere-se à primeira publicação do livro ‘RÜSEN, Jörn. Reconstrução do Passado: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007’ no Brasil de forma integral, com tradução completa realizada pelo Professor Doutor Estevão de Rezende Martins, falecido em janeiro do corrente ano (2025).

econômicas enquanto os jovens dos anos 1960, em um período de “prosperidade”²⁵, questionavam os valores tradicionais impostos, adotando um estilo de vida indagador. Este fato não os eximia de carregar o fardo do passado nazista e inflamava o desejo de entendê-lo, enquanto o governo evitava discutir o tema na falha tentativa de “superá-lo” (Saddi, 2014, p. 139). Os mais velhos, os quais vivenciaram esse evento histórico, também não consideravam de bom tom revisitá-lo, uma vez que o transtorno vivenciado anteriormente despertava em todos o desejo de ‘esquecimento’, acompanhado pela falsa ideia de ‘apagamento’ ao não tocar no assunto.

Mesmo com as demandas culturais e sociais da década de 1960, a Didática da História e a ciência histórica na Alemanha Ocidental²⁶ eram vistas com outro viés. Nesse período, muitos pesquisadores compartilhavam uma visão historicista baseada na ideia de “forças educativas” que moldam o desenvolvimento histórico. No entanto, havia uma divisão clara entre elas: os estudos históricos se limitavam a um padrão acadêmico, distanciando-se de questões práticas, como a relação entre pesquisa histórica e vida cotidiana ou a educação histórica.

[...] ela é [Didática da História, até então] o conhecimento histórico como sendo gerado unicamente através do discurso interno dos historiadores profissionais. A tarefa da didática da história era transmitir esse conhecimento sem participação na geração desse discurso. (Rüsen, 2006, p. 8)

Todas as questões pautadas no fator de orientação da práxis eram tratadas como temas externos à história formal. Para muitos historiadores, como Alfred Heuss nos anos 1950, a história se justificava por si mesma, sem necessidade de utilidade prática ou aplicação cultural. Heuss rejeitava a ideia de que a história deveria ter uma função prática na formação de identidades ou orientação social (Bergmann, 1990, p.32).

²⁵ Utiliza-se o termo prosperidade não necessariamente para se referir a êxito ou plano material, mas ao fato de ser a primeira geração pós-guerra, ou seja, estes viviam prósperos por não estarem enfrentando os assolamentos de uma guerra ao vivo, como seus pais e avós, mas não significa que não foram atingidos por suas consequências.

²⁶ Essas investigações tiveram início na Alemanha, onde o conceito de consciência histórica no ensino de História surgiu a partir de debates entre especialistas em didática da antiga RDA (Alemanha Oriental) e RFA (Alemanha Ocidental) na década de 1980.

Todavia, havia o entendimento da Didática da História como uma "hermenêutica pedagógica"²⁷, uma disciplina independente que interpretava a educação como um processo histórico. Erich Weniger²⁸, seu principal representante, defendia que o ensino da história deveria ser entendido de forma semelhante à interpretação de textos históricos, revelando intenções e sentidos. A abordagem hermenêutica pressupunha que a história é moldada por forças mentais, que o historiador, como intérprete ativo, poderia "repensar" ou se apropriar. Esse entendimento permitiria compreender o presente a partir do passado, ajudando os indivíduos a se integrarem ao fluxo do desenvolvimento histórico e a adaptarem sua vida política a ele.

Com isto, é possível ao menos tatear o problema da crise da História na Alemanha Ocidental do final dos anos 1960. A sociedade alemã havia mudado: a nova geração exigia um debate sobre o passado recente, mas a ciência histórica e o ensino da história não haviam acompanhado essa transformação. Ao contrário, "[...] a mesma história (ao menos em suas linhas gerais) que fora ensinada para Hitler, continuava a ser ensinada no pós-guerra" (Saddi, 2014, p. 137).

Desta forma, enquanto as demais disciplinas como a Sociologia buscavam associar as demandas de busca por identidade e necessidade de compreensão a favor do conhecimento científico, a História e o Ensino de História permaneceram estáticos, ao ponto de perder o seu espaço nos currículos para disciplinas de Ensino da Sociedade (Saddi, 2014, p. 137).

As reivindicações sociais, culturais, educacionais e políticas impulsionaram historiadores interessados em dedicar-se aos estudos da educação e da vida prática. Este contexto de reivindicação também é fortalecido pela expansão do

²⁷ A hermenêutica pedagógica da História baseia-se na suposição de que a compreensão histórica não se limita à mera recepção de conteúdos, mas envolve uma reinterpretação ativa do passado. Ela considera o processo de ensino da História como um ato interpretativo, no qual o historiador-docente não é apenas um transmissor de saberes, mas um mediador que ajuda o aluno a compreender as múltiplas camadas de significados e intenções presentes nos eventos históricos. A ideia de "hermenêutica pedagógica" está inserida dentro de sua reflexão sobre a interpretação ativa do passado, que deve ser entendida não apenas como um ato de ensino, mas como um processo de reflexão crítica sobre o tempo e a experiência histórica (Rüsen, 1993).

²⁸ Erich Weniger (1894–1961) foi um importante pedagogo e filósofo da educação alemão, conhecido por suas contribuições para a teoria da educação, especialmente no contexto da pedagogia hermenêutica e da formação cultural (*Bildung*). Ele é considerado um dos principais representantes da chamada "pedagogia *geisteswissenschaftliche*" (pedagogia das ciências do espírito), que enfatiza a interpretação e a compreensão dos fenômenos educativos a partir de uma perspectiva humanística e histórica.

sistema universitário e pelas demandas por mudanças curriculares. Diante desse cenário de transformação, emergiu um grupo de historiadores comprometidos em recuperar a relevância da ciência histórica a partir da Didática da História no final da década de 1960.

Nesta mesma linha surgiu o debate historiográfico da Ciência Social Histórica associada à Escola de Bielefeld²⁹, a partir do final dos anos 1960. Essa corrente buscava superar a abordagem puramente hermenêutica do historicismo, enfatizando uma perspectiva analítica e crítica no estudo da História. A influência dessa escola foi marcante entre os principais autores que impulsionaram a renovação da Didática da História na Alemanha, contribuindo para uma abordagem mais reflexiva e metodologicamente fundamentada no ensino da disciplina.

Assim, no final dos anos 60 e início dos anos 1970, Rüsen (1969) (1976) superava, com o retorno a Droysen³⁰, a redução da teoria da história a um fator da pesquisa histórica. Tratava-se de entender a teoria da história como *Historik*, isto é, como meta-teoria, como uma reflexão teórica sobre a práxis historiográfica. Nesta reflexão teórica, ganhava destaque a consideração sobre os fundamentos mundanos de toda e qualquer história, compreensão que colocava a didática da história como uma preocupação relevante da ciência histórica. (Saddi, 2014, p. 138)

Apesar disso, havia grandes divergências entre esses novos autores e suas novas discussões acerca da Didática da História:

Essas diferenças estavam marcadas por posições políticas, que segundo Bodo Von Borries (2001) podiam ser localizadas entre dois extremos: o campo emancipatório (“didática da história crítico-

²⁹ A Escola de Bielefeld é uma corrente historiográfica associada à Universidade de Bielefeld, na Alemanha, que ganhou destaque a partir do final dos anos 1960. Seus principais expoentes incluem historiadores como Hans-Ulrich Wehler e Jürgen Kocka. Essa escola é conhecida por sua abordagem da história social (*Sozialgeschichte*) e por enfatizar a importância de métodos interdisciplinares, integrando conceitos das ciências sociais, como sociologia e economia, à análise histórica.

A Escola de Bielefeld foi influenciada pelo materialismo histórico e pela teoria social de Max Weber, buscando entender as estruturas e processos sociais de longo prazo, como a industrialização, a formação do Estado moderno e as transformações das classes sociais. Além disso, ela criticou abordagens historiográficas tradicionais, que focam em eventos políticos e individuais, defendendo uma história mais analítica e estrutural.

³⁰ Johann Gustav Droysen (1808–1884) foi um importante historiador e filósofo da história alemão do século XIX, conhecido por suas contribuições para a metodologia da história e por sua obra *Grundriss der Historik* (Compêndio de História), publicada em 1858. Droysen é frequentemente associado ao historicismo alemão e é considerado um dos precursores da reflexão sobre a Teoria da História (Histórica). Ele defendia que a História não era apenas o registro de fatos passados, mas uma ciência interpretativa que buscava compreender o significado dos eventos humanos no tempo.

comunicativa” de Annette Kuhn) e a posição liberal-conservadora (“didática da história teórica da formação” de Joachim Rohlfes). (Saddi, 2014, p. 138)

Para Annette Kuhn, a Didática da História é uma vertente de investigação que integra teoria e prática, focando no desenvolvimento da consciência histórica e na formação crítica dos alunos. Ele defende métodos que promovam a reflexão sobre o passado e sua relação com o presente, entendendo a didática como um instrumento de emancipação que conecta o ensino às questões sociais contemporâneas. Joachim Rohlfes enfatiza a importância de equilibrar o conhecimento factual com a interpretação crítica, indo além da memorização para compreender os processos históricos em sua complexidade. O autor valoriza em suas obras a contextualização dos eventos, relacionando-os às experiências dos indivíduos.

Embora ambos compartilhem a visão de que a Didática da História deve promover a reflexão crítica, suas abordagens divergem em ênfases: Annette Kuhn prioriza a emancipação social, enquanto Rohlfes se concentra na estruturação do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades analíticas.

Apesar dos extremos adotarem suas discussões a partir de como a Didática da História aproximava-se do conceito de autonomia dos indivíduos, o grupo que se destacou no início da década de 1970 estava no “centro”. O destaque ocorreu devido ao grupo se organizar “em torno de um conceito que fornecia especificidade e peculiaridade para o aprendizado da história. Tratava-se do conceito de “consciência histórica” (Saddi, 2014, p. 138/139).

O conceito de consciência histórica não negava a ideia de emancipação, sendo abordado por autores como Klaus Bergman e Hans-Jürgen Pandel (1975), que relacionavam a História à investigação da consciência histórica e à perspectiva emancipatória (Saddi, 2014, p.139). Eles definiram a consciência histórica como o resultado da recepção da História pelos indivíduos e grupos, destacando a relação intrínseca entre a consciência histórica e a assimilação do passado. Bergmann defendia essa hipótese buscando relações sociais racionais e a superação de condições irracionais. Enquanto isso, autores como Rolf Schörken (1972)³¹ focaram

³¹ Desenvolve este conceito em um artigo publicado em 1972, intitulado Didática da História e Consciência Histórica (*Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein*) (Saddi, 2014, p. 139).

na formação da consciência histórica, destacando-a como ponto central da Didática da História.

No entanto, Rüsen (2012) criticou essa visão, argumentando que a História não é algo pronto para ser recebido, mas uma reconstrução narrativa feita pelo ser humano. Ele rejeitou a ideia de uma História passiva, enfatizando o papel ativo do sujeito na interpretação e construção do conhecimento histórico. O autor também define a consciência histórica como um conceito vasto para ser delimitado como objeto da Didática da História. Esse posto cabe ao aprendizado histórico; a consciência é paralela à construção de vínculos com a disciplina.

Ademais, Rüsen (2006) aponta como a consciência histórica não se resume ao mero conhecimento do passado, mas estrutura o entendimento do presente e a antecipação do futuro, integrando as três dimensões temporais de forma complexa. Ela envolve operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico, destacando-se a narrativa como um procedimento fundamental que atribui sentido ao passado para orientar a vida prática.

Segundo tal visão, a Didática da História resgata sua centralidade na reflexão dos historiadores ao reconhecer que a consciência histórica desempenha um papel crucial na formação de identidades e na resolução de problemas por meio da razão, mostrando que a pesquisa histórica não pode ser dissociada das necessidades práticas da vida humana. Deste modo, a História se revela como um processo intencional de formação identitária que utiliza o passado para compreender o presente e projetar o futuro, reafirmando sua relevância tanto no âmbito acadêmico quanto na vida cotidiana.

Apesar das inúmeras divergências, é notório o modo como esses autores buscaram entender e atualizar a ciência histórica e o seu ensino através da reconstrução da Didática da História, “visando atualizar a história frente às mudanças nas experiências do tempo da sociedade alemã pós-guerra” (Saddi, 2014, p. 140).

Bergmann (1990), contudo, explicita três aspectos orientadores indispensáveis acerca da Didática da História enquanto disciplina científica responsável por compreender os processos de ensino e aprendizagem. A disciplina visa regular didático-normativamente a consciência histórica por ser “um pressuposto insubstituível para práxis social dirigida racionalmente” (Bergmann,

1990, p. 30). De alguma maneira, os autores refletiam essa base como princípio, pois é o processo que permite a didática da história conter suas metodologias e teorias próprias.

Empiricamente, a Didática da História tem a função de identificar, sistematizar e investigar os processos de ensino e aprendizagem que emergem da consciência histórica dos indivíduos e das sociedades, a despeito de como foi construída. Essa elaboração pode ocorrer por meio da História cotidiana, ou seja, a História diretamente vivida e transmitida independentemente da fonte ou de sua experimentação, ou através da abordagem teórica oferecida pela Ciência Histórica, pautada de todas as suas hipóteses.

No contexto reflexivo, a Didática da História atua em estreita relação com a Ciência Histórica ao analisar os processos de aprendizagem sistematizados. Enquanto “a pesquisa histórica empírica investiga os testemunhos do passado” (Bergmann, 1990, p. 31), a Didática da História examina os parâmetros e métodos utilizados pela Ciência Histórica para realizar essa investigação. Dessa forma, ela evidencia as práticas didáticas da ciência histórica e estuda seu sentido na práxis social e cultural do tempo presente.

A Didática da História é, normativamente, a disciplina delegada de investigar todas as formas que a História é exposta, interpretada e vinculada, especialmente no que tange ao Ensino de História. Assim, ela relaciona-se com os métodos, materiais e representações da História, desde apresentações midiáticas à maneira e os motivos pelos quais conteúdos da ciência histórica são abordados em diferentes contextos. Na representação e sistematização da assimilação de disciplinas como Pedagogia, Psicologia e Ciências Sociais à ciência histórica, a Didática da História normatiza “a fundamentação da disciplina da História no ensino, no contexto histórico e social” (Bergmann, 1990, p. 31), relação essa constituída sob os efeitos da consciência histórica.

Ao enunciar essas diretrizes, é evidente que os objetos de investigação da Didática da História são diversos e complexos, uma vez que são influenciados por múltiplos métodos que permeiam a socialização de diversas consciências históricas. Além disso, os meios que contribuem para essa formação, como as mídias em geral, ampliam ainda mais o escopo de análise, o que pode representar um desafio para a realização de estudos empíricos.

Contudo, a Ciência Histórica (assim como as demais ciências) é uma consequência de quando os anseios e pensamentos não-científicos já não correspondem às demandas sociais e temporais dos indivíduos. Devido ao seu caráter, constantemente passa por processos epistemológicos e busca por aperfeiçoamento. Todavia, pode-se tornar obsoleta no percurso - e, mais uma vez, a Didática da História desempenha o seu papel.

[...] exatamente por causa do fato de ela indagar sobre e problematizar este significado e, destarte, se opor ao perigo de a Ciência Histórica se isolar das necessidades legítimas de uma orientação histórica daquela sociedade que, em última análise, a sustenta [...] (Bergmann, 1990, p. 34)

Apesar de a ciência histórica fundamentalmente não ser apenas uma forma de intitular conhecimentos históricos, mas uma maneira de pensá-los, com seus próprios métodos epistemológicos, cabe a Didática da História investigar como e porque eles podem ser transmitidos na prática dos indivíduos. Em outras palavras, a História indaga a partir de novos problemas; cabe à ciência histórica, por meio da teoria, buscar os valores formativos. A Didática da História, por sua vez, permite que essas discussões sejam amplamente compreendidas e difundidas para além do critério de relevância, seja no presente ou no futuro.

Os fundamentos a partir dos quais a Didática da História faz esses questionamentos não são elaborados arbitrariamente, mas resultantes ou deduzidos do próprio processo histórico; eles correspondem às intenções originais e existenciais da própria Ciência Histórica - uma instituição ou instância surgida no decorrer do processo histórico, que está preocupada em elaborar lembranças e memórias, tendo em vista o futuro e a prática social cotidiana. (Bergmann, 1990, p. 35)

A Didática da História utiliza uma série de fatores que partem da Ciência Histórica e sua disposição de elencar as demandas do tempo presente em confluência com o passado, por meio do conhecimento teórico e metodológico que possibilita romper com narrativas passadas inadequadas. Esse processo rompe com a idealização e permite uma reflexão sobre, para e com as demandas temporais de grupos sociais até então 'ignorados' pela historiografia, como ocorria com os jovens 'curiosos' sobre sua própria trajetória, na década de 1960, na Alemanha.

O ensino de História produz e transmite, finalmente, orientações e atitudes pelas quais um pensamento histórico racionalmente elaborado, de acordo com a auto-identidade, cria condições reais para a práxis individual e social. Neste caso, a tarefa da Didática da História consiste em investigar e pesquisar as possibilidades e legitimidades de intervenções no setor das atitudes e mentalidades e da identidade histórica de indivíduos e grupos sociais e, fazendo isto, examinar se tais intervenções correspondem às normas de um pensamento histórico racional ou se tais intervenções violariam essas normas. (Bergmann, 1990, p.37)

3.2 Didática da História, Educação Histórica e suas atuações no contexto brasileiro

A Didática da História tem sido revisitada no Brasil a partir dos estudos elaborados por pesquisadores do Ensino de História, como situa Saddi (2014, p. 134). Contudo, ele aponta o equívoco recorrente de posicionar os trabalhos desenvolvidos a partir do autor com maior volume de traduções, Jörn Rüsen, como desconexos à realidade brasileira, “deixando de perceber que, ao refletirem sobre a didática da história, tais autores respondiam a questões próprias de seu tempo e espaço” (2014, p. 134).

Nesse sentido, a Didática da História despertou interesse mútuo no âmbito da ciência histórica, tanto em pesquisas da Teoria da História (a primeira a ter contato com a obra rüseniana no Brasil), quanto para o Ensino de História (na qual, paulatinamente, a obra foi apropriada), tornando-se o alicerce teórico-metodológico em importantes universidades brasileiras, principalmente nas disciplinas metodológicas.

Na mesma perspectiva investigativa que a Didática da História, porém oriunda de outro contexto histórico, as pesquisas referenciadas na Educação Histórica tem sido desenvolvida em países como Portugal, Canadá, Estados Unidos e, principalmente, Inglaterra, local de onde se originou. Mesmo com uma abordagem multidisciplinar que pesquisa as metodologias oriundas das disciplinas de Sociologia, Psicologia e Didática, esse campo se difere da Psicologia da Educação, por solidificar a investigação da prática e teoria visando a educação a partir da Epistemologia da História. A Educação Histórica, baseada na racionalidade histórica e na memorização da consciência histórica, requer um enquadramento teórico específico alinhado à epistemologia da História.

As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico (Germinari, 2011, p. 56).

Pesquisadores como Peter Lee, Dennis Shemilt e Rosalyn Ashby, representantes da vertente inglesa, focaram na progressão do pensamento histórico e desenvolveram projetos como o "Projeto 13-16"³² e o "Chata"³³, que demonstraram como os alunos podem avançar na compreensão histórica por meio da análise de fontes e narrativas. Essas abordagens influenciaram o Ensino de História no Brasil ao oferecer bases teóricas e metodológicas para transformar a disciplina em uma ferramenta de reflexão e autonomia, promovendo a formação de uma consciência histórica crítica e aplicável ao cotidiano.

Desta maneira, a Didática da História e da Educação Histórica são indispensáveis para o Ensino de História no contexto brasileiro, pois ambas partem da ideia de que a consciência histórica é uma ação, conceito essencial para a interpretação do mundo e de si mesmo, onde se articulam as operações de sentido da experiência temporal. A cultura histórica, entendida como a expressão da racionalidade humana no tempo, está intrinsecamente ligada à História, sendo um espaço de diálogo entre a interpretação do mundo e a autonomia subjetiva.

Para Alves (2013, p. 65), esse processo ocorre através de três dimensões interligadas: a estética, que engloba produções artísticas e tradições; a política, relacionada à legitimidade de sistemas e relações de poder; e a cognitiva, que envolve o conhecimento científico e a seleção crítica de informações. Essas

³² Desenvolvido nos anos 1960, sob a coordenação de Dennis Shemilt, esse projeto buscava transformar o ensino de História nas escolas britânicas, tornando-o mais significativo e desafiador. Ele introduziu ferramentas metodológicas da historiografia, como a análise de fontes e a construção de narrativas, em salas de aula com alunos entre 13 e 16 anos. O projeto demonstrou que os alunos podiam desenvolver uma compreensão mais profunda da História ao relacionar ideias e interpretar evidências, o que levou a mudanças curriculares significativas no Reino Unido (Alves, 2013)

³³ Projeto Chata (Concepts of History and Teaching Approaches): Realizado na década de 1990, sob a coordenação de Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby, o Chata investigou como crianças e jovens entre 6 e 14 anos desenvolvem o pensamento histórico. O projeto focou na análise de narrativas construídas a partir de fontes históricas, buscando entender a progressão do raciocínio histórico. Ele concluiu que a maturidade do pensamento histórico não está diretamente ligada à idade ou série escolar, mas à aquisição de habilidades metodológicas, como a avaliação crítica de evidências e a interpretação de narrativas (Alves, 2013)

dimensões influenciam diretamente a vida cotidiana, fornecendo identidades, memórias e orientações temporais.

Situar a construção desses dois campos, Educação Histórica e Didática da História, é fundamental, visto que o Ensino de História no Brasil teve predominância de perspectivas que atribuíam à formação do professor de História apenas aos conceitos sociais, pedagógicos e psicológicos por décadas. Isto dissociava da formação do historiador a epistemologia da História, voltando a atuação do Ensino de História na sua trajetória de formação apenas à tarefa de ensiná-los a “extrair e situar” os conceitos e metodologias oriundas da ciência histórica.

Todavia, a Didática da História tornou-se uma possibilidade para as investigações realizadas pelos pesquisadores do Ensino de História devido à maneira como ela elabora e situa-se na ciência histórica. Contudo, esse conceito não foi concebido a princípio almejando uma discussão acerca do Ensino de História, pois o autor buscava refletir sobre o conhecimento histórico e suas relações com a vida prática.

Partindo da linha que toma a Didática da História como responsável intrínseca por “todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana prática” (Rüsen, 2010, p. 32), Rüsen contribuiu para a construção de uma nova abordagem teórica, bem como do desenvolvimento de novos objetivos do Ensino de História no Brasil.

Desde a primeira década do século XXI, Rüsen toma ciência dos novos debates acerca de suas pesquisas ao se aproximar dos trabalhos brasileiros; em especial, aqueles desenvolvidos pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), coordenado pela Profa. Maria Auxiliadora Schmidt, os quais compreendem suas pesquisas como um trajeto viável para a ruptura do isolamento da práxis e a sua aproximação com a ciência histórica na formação do historiador-docente³⁴, como apontado por Schmidt e Estevão Martins:

As relações deste Grupo com a obra de Jörn Rüsen já foram informadas em análises realizadas por pesquisadores brasileiros. Estas análises indicam que uma das tendências predominantes nas investigações sobre a aprendizagem histórica no Brasil pode ser

³⁴ Outros pesquisadores brasileiros desenvolvem investigações, a partir das obras deste autor, em seus laboratórios de pesquisa, como: Luis Fernando Cerri, Marlene Cainelli, Márcia Elisa Teté Ramos, Ronaldo Cardoso Alves, dentre outros.

denominada de educação histórica, e dialoga mais estreitamente com os referenciais da epistemologia da história. É justamente nas pesquisas referenciadas na epistemologia da história e na perspectiva ruseniana, que toma a consciência histórica como um lugar de aprendizagem histórica, que se localiza a produção do Grupo de Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, conforme apontam sistematizações já realizadas por diferentes pesquisadores. (Schmidt; Martins, 2016, p. 09/10)

A UFPR é uma importante expoente no processo de consolidação deste campo, criando também o grupo "Cultura, Saberes, Práticas Escolares e Educação Histórica", cadastrado no Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq). Ambos os grupos reúnem professores e alunos dedicados ao Ensino de História que publicam e apresentam pesquisas em projetos nacionais e internacionais com ênfase na Educação Histórica.

Algo predominante acerca das metodologias da Educação Histórica e sua contribuição ao Ensino de História no Brasil, associadamente à prática da subdisciplina alemã, é a importância de contribuir para desenvolver o pensamento histórico dos estudantes. As investigações e estudos realizados pelos grupos de pesquisa brasileiros possibilitaram, através dessas leituras:

[...] importante contribuição ao estudo da formação do pensamento histórico nos indivíduos à medida que apontam caminhos de construção de instrumentos de pesquisa e levam em consideração habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no tocante à sua relação com a pluralidade narrativa histórica. Além disso, apresentam a proposta inovadora de utilizar princípios da racionalidade do método histórico de investigação, antes reduzida aos especialistas oriundos dos bancos acadêmicos, para a formação histórica dos alunos nos bancos escolares do ensino básico e secundário. Essa proposta tornou-se uma alternativa dinâmica e opositora a um ensino sem reflexão e depositário de ideologias, portanto, enfrentadora de algo semelhante à demanda da Didática da História na Alemanha. (Alves; Ramos, 2016, p. 60)

Ao sistematizar e representar a importância da estrutura dessas pesquisas e como agem seus "métodos históricos de investigação", essa reflexão propicia um equívoco comumente cometido: misturar a Educação Histórica (*History Education*), originada na tradição anglo-saxônica, com a Didática da História (*Geschichtsdidaktik*), desenvolvida em um contexto alemão específico (Saddi, 2014, p. 135). É compreensível que ocorra tal questão visto que trata-se de um

trabalho incorporado em inúmeras pesquisas, havendo a ressignificação para responder os próprios anseios temporais.

Saddi (2014, p. 135) norteia a Educação Histórica como uma metodologia ou vertente de pesquisa voltada para o estudo das ideias históricas de indivíduos em ambientes escolares, trazendo implicações didáticas para o ensino da disciplina. Todavia, a Didática da História não foi concebida como uma metodologia ou campo de pesquisa, mas como uma disciplina autônoma, capaz de integrar diversas abordagens metodológicas.

Nesse sentido, apesar de não ser concebida para ressignificar esse processo, a Didática Histórica é apropriada com muitas potencialidades no Brasil ao possibilitar que a reflexão sobre o conhecimento histórico científico tenha uma função pública. Também adiciona como cabe ao historiador, enquanto pesquisador e professor, partilhar esses princípios de maneira coerente e condizente com a ciência histórica a partir da sua formação inicial.

Portanto, para compreender o espaço em que habita e o contexto histórico do qual faz parte, o ser humano necessita debruçar-se sobre os eventos que o precederam, a fim de perspectivar o futuro que lhe espera (Koselleck, 2006). Essas narrativas elaboradas pelo sujeito como forma de elucidar os questionamentos cotidianos, seja de forma coletiva ou não, são expressadas pela consciência histórica (Rüsen, 2001).

Compreende-se, desta forma, que o papel do historiador, especialmente aquele voltado ao ensino e aprendizagem da História, é demonstrar abarcar em suas práticas como ocorre o diálogo entre os pareceres historiográficos, a metodologia histórica e os sentidos atribuídos pelos indivíduos, de maneira individual ou coletiva (Gago, 2015, p. 167).

No Brasil, a associação entre Didática da História e Educação Histórica abre caminhos para pesquisas que buscam conectar a formação do pensamento histórico no ambiente escolar à sua aplicação prática no cotidiano. O desafio é promover habilidades que permitam, aos futuros historiadores-docentes, promoverem o desenvolvimento da capacidade de seus estudantes interpretarem criticamente as demandas da cultura histórica contemporânea, gerando uma reflexão autônoma e significativa. Esse encontro epistemológico oferece

possibilidades para qualificar a formação histórica, por meio de um processo que atinge tanto alunos quanto professores na educação básica e superior, contribuindo para a construção de uma consciência histórica crítica e aplicável às complexidades do mundo atual.

3.3 Projetos Políticos Pedagógicos e ementas dos cursos de Licenciatura em História no Brasil

Dado o panorama teórico acerca de como realiza-se a análise de documentações oficiais, enquanto fontes para o trabalho do historiador e pensando os conceitos da Didática da História apresentados no primeiro capítulo, se faz necessário debruçar-se sobre como é elaborado metodologicamente o uso de tais fontes para materializar as discussões propostas neste trabalho.

Assim, as metodologias que guiaram essa pesquisa possibilitaram uma análise quantitativa, visando categorizar a forma que as ementas das disciplinas teóricas e metodológicas evidenciam os conceitos do pensamento histórico e como eles são elencados, tendo em mente as propostas presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos das universidades com repertório teórico voltado as áreas teóricas adotadas.

Como posto por Lakatos e Marconi (2011), essa forma de investigação exige três características “objetividade, sistematização e quantificação dos conceitos” com a finalidade de mensurar no documento os elementos constituintes, a presença de determinadas locuções vocabulares, construções linguísticas, sentenças e tópicos abordados, a partir da avaliação do aspecto numérico do material (Lakatos; Marconi, 2011, p.286).

Pensando nos documentos analisados, a investigação começou norteando os Projetos Políticos Pedagógicos no que tange sua necessidade burocrática. A nova LDB³⁵, Lei n 9.394/96, prevê no seu artigo 12, inciso I, “os estabelecimentos

³⁵ A expressão "nova LDB" refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96), em substituição à legislação anterior, LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61). Desde então, houve alterações significativas na LDB de 1996, especialmente em relação ao Ensino Médio, pela LDB de 2017 (Lei nº 13.415/17). No presente momento em que a presente dissertação foi defendida (primeiro semestre de 2025) está em trânsito nova modificação desta última vigência citada.

de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Este artigo se aplica a todos os níveis de ensino, incluindo a educação superior, e define que as instituições devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, que é o equivalente ao Projeto Político Pedagógico.

O PPP define-se, assim, como um documento orientador das práticas e do trabalho pedagógico também estabelecido e atravessado por uma série de práticas de caráter político, institucional e social. Ele tem como objetivo uma ação intencional com um propósito explícito e um compromisso coletivo acadêmico, porém, grandes pesquisadores(as) do campo nos demonstram como tal documento não é apenas plano de ensino para cumprimento de fins burocráticos, mas deve ser pensado por todos os envolvidos com os processos educacionais (Veiga, 2002, p.1). Diante dessa contextualização, entende-se este documento como indispensável no exercício profissional e político da docência, ou melhor, na formação do futuro historiador-docente, pois

Ele é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 1998, p.189).

Nesse sentido, propõe-se, aqui, os PPPs como contato inicial, apontando algumas de suas singularidades para compreender de qual maneira as universidades pesquisadas apresentam este documento orientador das práticas do trabalho pedagógico a partir da pluralidade de intenções que os envolvem. Até porque este aporte teórico e prático deve refletir um esforço coletivo, e não uma abordagem individualizada, apresentando as particularidades das universidades e respectivamente do curso de licenciatura em História, por permitir autonomia às instituições ao contemplarem projetos construídos na diversidade e na democracia.

Neste sentido, no Art. 53 parágrafo 1º é garantido que "as universidades e centros universitários terão autonomia para definir seu Projeto Pedagógico Institucional, respeitadas as normas gerais de educação e a legislação específica",

assim torna-se imprescindível citar os conselhos cuja a função é assegurar que as práticas pedagógicas estejam em conformidade com as políticas educacionais nacionais, promovendo a qualidade e a integração do sistema educacional e nortear as disposições a serem seguidas na elaboração das normativas no âmbito legislativo.

Sendo o Conselho Federal de Educação, e seu sucessor, o Conselho Nacional de Educação (CNE)³⁶, os responsáveis por emitir pareceres e resoluções que orientam a elaboração e a implementação norteadora responsável por normatizar inúmeras instâncias nos PPPs nas Licenciaturas em instituições federais, enquanto para as instituições estaduais conjuntamente com as demandas elencadas por este primeiro órgão citado, cabe a diligência aos Conselhos Estaduais de Educação.

O parecer CFE nº 7/83, emitido anteriormente ao CNE, tratava das diretrizes para a formação de professores e das exigências para os currículos dos cursos de licenciatura. Já neste período como reflexo da trajetória de reivindicações dos professores, alunos e pesquisadores universitários e da educação básica após o percurso histórico desde os anos de 1930 ao período da Ditadura Militar como refletimos no capítulo I da presente dissertação, destacava a necessidade de um currículo que incluía tanto a formação teórica quanto prática, com ênfase na pedagogia e nas práticas de ensino. As instituições deveriam garantir que seus PPPs reflitam esses requisitos, incorporando estágios supervisionados e práticas pedagógicas regulares ao longo do curso.

Embora o CFE tenha sido sucedido pelo CNE, os pareceres e resoluções emitidos continuam a influenciar as práticas educacionais e a elaboração dos PPPs, todavia, acompanhando as novas demandas da contemporaneidade e as

³⁶ O Conselho Federal de Educação (CFE) foi criado em 1920, durante o governo do presidente Epitácio Pessoa. Era o órgão responsável pela formulação das diretrizes e normas para a educação no Brasil até o início da década de 1990. Porém, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado pela Constituição Federal de 1988 e começou a operar formalmente em 1990, substituindo o CFE como parte de uma reforma mais ampla do sistema educacional brasileiro, que visava modernizar e descentralizar a gestão educacional. O processo de transição foi um esforço para refletir as novas demandas e perspectivas da educação brasileira e estabelecer um órgão mais alinhado com as novas diretrizes e princípios constitucionais.

pesquisas vigentes sobre o currículo, sendo o parecer CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, um novo sopro acerca das diretrizes deste importante documento.

Este parecer trouxe incontáveis regulamentações benéficas para os currículos universitários, mas nos debruçamos aqui sobre o mais relevante para nós, enquanto no parecer anterior o currículo dos cursos de licenciatura deveria incluir disciplinas teóricas e práticas, mas a integração entre os diferentes componentes não era tão detalhada quanto nas diretrizes mais recentes, na resolução na CNE/CP nº 2/2015 específica uma abordagem mais integrada para o currículo, promovendo uma articulação mais explícita entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas. Há uma ênfase na integração contínua de estágios e práticas pedagógicas ao longo do curso, e o currículo deve ser flexível para se adaptar às necessidades e especificidades dos contextos educacionais. Além disso,

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. [...] V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento. (CNE, 2015, p. 7-8, Art. 7º)

Nota-se como a resolução destaca a importância da confluência entre a ciência epistemológica de origem do curso em questão como parte essencial e contínua da formação de maneira continuada com as práticas metodológicas. Observa-se, neste sentido, apontamentos acerca dos estágios e as práticas pedagógicas que devem ser realizados de maneira sistemática e integrada ao currículo, proporcionando uma experiência abrangente e diversificada.

Ao partir das orientações legais que consolidam as diretrizes e a importância dos PPPs em sua ação política, pedagógica e social, a presente pesquisa citou os programas de ensino tais como o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Programa de Residência Pedagógica³⁷ – enquanto

³⁷ No capítulo 3.4 “Os Programas Institucionais de Formação Inicial de Professores como possibilidade de formação prática do historiador-docente” serão apresentadas as possibilidades e contribuições de ambos os programas.

exemplos práticos de vivência do preconizado nos PPPs, valendo-se do conceito de Cognição histórica situada, elencado pela Educação Histórica e Didática da História, como meio viável para formação do historiador-docente, relacionando os aspectos teóricos aos práticos, com o acesso dos graduandos ao ambiente escolar e a sala de aula. Programas que foram elaborados visando suprir as demandas de formação inicial e continuada, antes mesmo do CNE/CP nº 2/2015. Todavia, um dos artigos desse documento sintetiza bem o ideal destes projetos:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (CNE, 2015, Art. 3/, p.4)

Vale ressaltar que embora as universidades sigam normas para a elaboração de seus PPPs e algumas possam ter proximidade epistemológica, há especificidades que demonstram sua identidade, sendo as linhas e abordagens trabalhadas pelos seus programas e profissionais, algumas delas.

Nesse sentido, é fundamental demarcar que o Projeto Político Pedagógico não se confunde com a atuação docente em si, pois trata-se de um documento orientador, traçando diretrizes e princípios que norteiam a formação dos licenciandos, mas não representa a prática em sua totalidade. É a partir dele, contudo, que se estruturam ações pedagógicas, propostas curriculares e componentes formativos que possibilitam vivências concretas nos espaços escolares. Assim, o PPP ocupa um lugar estratégico na universidade ao alinhar intencionalidades formativas, sem, no entanto, se configurar como o resultado final da formação prática vivenciada pelos futuros docentes.

Assim, chega-se à análise das ementas referentes às disciplinas metodológicas e meta-históricas, evidenciando quais são as palavras e conceitos que se relacionam com a perspectiva da Didática da História, Educação Histórica e propiciam uma formação ao historiador-docente no âmbito da Cognição histórica situada. Segundo a perspectiva orientadora adotada pelas instituições formadoras, os PPPs não representam, necessariamente, a prática docente em si, mas

expressam as intencionalidades formativas quanto à maneira como se pretende estruturá-la.

Deste modo, pensar a formação do futuro historiador-docente a partir dos documentos que regem e orientam como deve ser concebida a sua formação, é buscar entender em que medida os referenciais epistemológicos citados encontram-se como possibilidades na constituição dos cursos de Licenciatura em História nas universidades públicas brasileiras, bem como influenciam os processos dos futuros profissionais.

3.4 Os Programas Institucionais de Formação Inicial de Professores como possibilidade de formação prática do historiador-docente

A luta por uma educação libertadora como preconizada pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire, em todas as suas obras, é constante. Mas com todas as lutas travadas por uma formação popular centrada nos ensinamentos do educador, nota-se, atualmente, de acordo com as inúmeras pesquisas desenvolvidas no Brasil, que é possível criar uma abordagem de ensino nas instituições públicas voltadas e pensadas como um projeto de resistência, que busca enfrentar as hegemonias vigentes.

Tratam-se de programas disponíveis que fomentam o ensino superior no Brasil, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), ambos financiados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), os quais buscam promover a articulação entre os diferentes níveis e sistemas de ensino, garantindo a progressão dos estudantes e a continuidade de seus trabalhos. Programas que se somam ao estágio supervisionado, para dar conta dos preceitos burocráticos, norteados pelo Projeto Político Pedagógico, que devem ser praticados na sala de aula da graduação, possibilitando desenvolver uma formação de educadores.

Nessa perspectiva do diálogo, a construção do conhecimento é concebida como um processo colaborativo entre professor e aluno, no qual se valoriza a experiência e o saber dos educandos. Paulo Freire, destaca a importância do diálogo como elemento vital na educação, proporcionando a construção conjunta do conhecimento, através do conceito crítico-emancipatório (Freire, 1996). Ainda nessa perspectiva, segundo Dermeval Saviani: A

extensão universitária, na perspectiva freireana, não se configura como uma mera atividade de 'extensão de serviços' à comunidade, mas como um processo educativo que visa à transformação social. Através da interação dialógica entre universidade e comunidade, a extensão busca promover o desenvolvimento humano e social, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (Saviani, 2013, p. 172)

Nesse contexto, é possível defender, na elaboração e exercício prático desses programas, o que foi relatado como o que deveria ser o objetivo da formação nos cursos de licenciatura no presente trabalho. Isto é, a interconexão entre teoria e prática, a integração do conteúdo com a forma e a concepção de uma ampla proposta de capacitação que harmonize a formação inicial e contínua de professores.

Esses programas possibilitam a construção de uma educação emancipatória, visando contrapor-se às narrativas que vincularam a ciência histórica apenas aos muros acadêmicos e promover uma perspectiva mais autônoma para os futuros educadores. Dessa forma, a ideia central é estabelecer uma formação de professores que não apenas compreenda as questões teóricas, mas também esteja profundamente enraizada na prática educacional, de modo a articular coerentemente o saber acadêmico com as demandas da realidade escolar.

Um aspecto crucial desses programas é a coesão entre os conteúdos e as estratégias de ensino, de forma a promover uma aprendizagem significativa e relevante. Além disso, os programas se voltam para uma formação holística dos educadores, enfatizando o entendimento da Educação como um processo global e complexo que envolve dimensões éticas, culturais e sociais, as quais só podem ser compreendidas, em toda a sua complexidade, na prática quando estiverem inseridos no meio profissional. Porém, tais ações institucionais no contexto da formação inicial antecipam parte desta prática potencializando a experiência como professor dos futuros historiadores-docentes.

Apresentando uma breve historicidade destes programas de formação inicial de professores, a ideia de uma Residência Pedagógica foi referenciada pela primeira vez quando o Senador Marco Maciel, representante do Partido da Frente

Liberal (PFL)³⁸ de Pernambuco, ficou conhecido como "Residência Educacional". Seu principal objetivo consistia em introduzir um novo requisito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/1996).

A intenção era proporcionar, aos professores habilitados para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma formação adicional em nível de Pós-Graduação lato sensu. Essa formação pós-graduada deveria ter duração mínima de 800 horas e seria exigida para que esses professores pudessem atuar como polivalentes nessas etapas da educação básica (Prado; Gomes, 2021).

O embasamento para essa proposta partia do entendimento de que os cursos de Pedagogia oferecem uma formação ampla, mas os estágios curriculares não seriam suficientes para abranger toda a complexidade da formação profissional docente. Dessa forma, o então Senador Marco Maciel enfatizava a necessidade de uma formação específica para os futuros professores que trabalham na fase inicial da Educação Básica, tendo como referência a experiência bem-sucedida da Residência Médica³⁹. A ideia era aprimorar a atuação desses educadores por meio de uma formação prática complementar após a conclusão do curso de graduação. Contudo, com o término do período de legislatura do Senador Marco Maciel, o projeto foi arquivado, não chegando a ser aprovado e incorporado à legislação educacional do país.

Em uma ocasião posterior, houve uma tentativa de retomar o mesmo Projeto de Lei por meio do PL nº 284/2012, apresentado pelo Senador Blairo Maggi (Partido Liberal do Estado de Mato Grosso). Nessa nova proposta, houve uma modificação na titulação, substituindo "Residência Educacional" por "Residência Pedagógica". Além disso, foi retirada a exigência de uma formação específica para a atuação docente na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF)

³⁸ Atual União Brasil após se fundir com o Democratas. Fonte: Acervo do Senado Federal disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/browse?type=subject&value=Partido%20da%20Frente%20Liberal%20> Acesso em 14/07/2023. ASSIS, Pedro Paulo Ferreira Bispo de. O governo representativo e as condicionantes à organização do conflito político no Brasil: as trajetórias do PT e PFL/DEM. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

³⁹ A Residência Médica é uma fase de especialização médica que ocorre após a conclusão da faculdade de Medicina. É um programa voltado para médicos que já obtiveram a graduação e desejam se especializar em uma área específica da medicina.

(Prado; Gomes, 2021). O projeto conseguiu a aprovação no Senado Federal e foi encaminhado à Câmara dos Deputados e ao Conselho Nacional de Educação. Contudo, apesar dos avanços iniciais, não foi possível dar continuidade ao processo de aprovação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, por sua vez, foi estabelecido em função da Portaria Normativa nº 38, em 12 de dezembro de 2007, durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sob a gestão do então ministro da Educação, Fernando Haddad, com a finalidade de

I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007)

Uma de suas principais metas é proporcionar aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a integração entre teoria e prática em virtude da experiência docente que ocorre por meio do contato direto com as escolas de Educação Básica. Essa abordagem possibilita vivências enriquecedoras para o processo formativo, permitindo que os futuros educadores se aperfeiçoem em um ambiente real e prático de ensino. Tal propósito aprimora a qualidade das atividades acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, promovendo a integração entre o Ensino Superior, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio pelo envolvimento ativo dos estudantes da graduação na rotina das escolas públicas de ensino.

Os professores das escolas são integrados ao programa como supervisores, desempenhando também o papel de mentores, estabelecendo, assim, uma ligação entre a universidade e a escola. Conforme destacado no Relatório de Gestão do período 2009-2014, elaborado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da CAPES, as atividades do primeiro edital só começaram

nos primeiros meses de 2009. No entanto, a expansão do programa foi rápida: partindo de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o PIBID cresceu significativamente, concedendo 49.321 bolsas em 2012. Entretanto, nos anos seguintes, iniciou-se um processo de redução do orçamento do programa.

No ano de 2016, de acordo com o Relatório de Gestão da Capes, foram concedidas 73.300 bolsas. Em 2017, o relatório indica a destinação de 72.720 bolsas, com o objetivo de promover a aproximação entre 279 instituições formadoras e 5.578 escolas de educação básica, abrangendo 36 áreas de licenciatura, distribuídas por todas as unidades federativas (DEB, 2017). A última chamada apresentada, correspondente ao Edital nº 07/2018, estabelecia a concessão máxima de até 45 mil cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência. Após a saída de Dilma Rousseff, o então presidente Michel Temer propôs uma redução de 50% no número de bolsas. (Souza; Bosco; Oliveira, 2020, p. 136)

O Edital nº 7 de 2018 apresentou mudanças significativas nas reconfigurações do Programa, gerando revolta entre os docentes e discentes devido às modificações expressivas nas regras vigentes, como a definição de novos critérios para a seleção dos bolsistas, pois, a partir de então, os candidatos selecionados deveriam, obrigatoriamente, estar na primeira metade do curso de licenciatura, enquanto anteriormente alunos em qualquer etapa da graduação poderiam participar. Portanto, aqueles estudantes que estão em etapas posteriores poderiam agora candidatar-se somente no Programa de Residência Pedagógica, recém-criado.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), lançado por meio deste mesmo Edital (nº 06/2018), pela CAPES, tem como objetivo aprimorar diversos aspectos, visando melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura, sendo direcionado para aqueles alunos que já se encontram na reta final da graduação, na segunda metade do curso. No entanto, docentes e discentes questionaram a nova configuração desses programas porque

O Pibid passou a prever a possibilidade de participação de licenciandos sem a concessão de bolsas, estimulando o retorno de uma perspectiva do voluntariado na educação, que precisa ser superada no sentido da profissionalização docente. É importante destacar que as bolsas representam para determinados graduandos um importante auxílio financeiro, sobretudo neste período recente em que se observa a redução do orçamento das

universidades para a assistência estudantil. (Souza; Bosco; Oliveira, 2020, p. 137)

Outras mudanças relevantes ocorreram como a imposição de limites à autonomia universitária, pois antes as IES poderiam escolher as escolas parceiras para os estudantes de licenciatura, agora essa escolha deve ser feita por meio de Acordo de Cooperação Técnica entre a CAPES e as Secretarias de Educação. Isso representa um retrocesso na relação entre universidade e escola, que era fortalecida pelo PIBID ao intensificar a aproximação entre educação básica e universidade. Todavia, as críticas se estendem a criação do PRP:

[...] O Programa de Residência Pedagógica é a estratégia do MEC para enxertar a BNCC nos programas de formação inicial, cujo custo para a qualidade da formação docente nas IES será muito mais alto do que os recursos financeiros porventura recebidos”. Na perspectiva das instituições que assinam a carta, a orientação dos editais viola o preconizado no Parecer e na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores. (Souza; Bosco; Oliveira, 2020, p. 140)

A controvérsia em torno do surgimento do Programa de Residência Pedagógica (PRP) recebeu, por parte dos docentes, sugestões para que se torne uma política de formação continuada direcionada aos professores recentemente formados pelas universidades, enquanto o PIBID retorne ao seu formato original, abrangendo os quatro anos da Licenciatura⁴⁰.

Todavia, mesmo passando pelo governo conservador de Michel Temer, que sancionou um Regime Fiscal de vinte anos sobre a Educação (Emenda Constitucional 95/2016)⁴¹, portanto sobre as políticas de formação docente, e ao

⁴⁰ Em 2024, o Edital nº 10/2024 do PIBID foi publicado, oferecendo 80.040 bolsas para estudantes de cursos de licenciatura. No entanto, não houve uma incorporação total das mudanças sugeridas pelos docentes, como a transformação do PRP em uma política de formação continuada para professores recentemente formados, porém o PIBID retornou ao seu formato original, abrangendo os quatro anos da Licenciatura.

⁴¹ Proposta aprovada do teto para os gastos públicos federais, que instituiu um novo regime fiscal para vigorar nos próximos vinte anos, valendo, portanto, até 2036. Apesar dos protestos por parte da sociedade civil, aprovada e pautada no discurso oficial enganoso sobre a necessidade de um novo regime fiscal, propõe limitar gastos e investimentos públicos, especialmente em serviços sociais, como a única solução para retomar o crescimento econômico, alegando que a economia teria enfraquecido devido à suposta irresponsabilidade fiscal do governo anterior a partir de 2014. Em outras palavras, isso significa que todas as despesas com pessoal, custeio e investimentos seriam congeladas nos níveis de 2016, exceto para o pagamento de juros, encargos e amortização das dívidas internas e externas. Desta forma as consequências para educação como um todo

governo extremista de Jair Messias Bolsonaro com um projeto de privatizar e sucatear a Educação Pública, o PIBID transformou-se em uma política pública que aparentemente está se consolidando como uma política de Estado. Dado que perdurou mediante diferentes governos, resistindo às tentativas de desmantelamento da Educação, inclusive ao ponto de novamente estar sob a gestão do governo progressista do presidente que a instituiu, o qual retornou ao poder após vencer as eleições de 2022, Luís Inácio Lula da Silva.

Tanto o PIBID quanto o Residência Pedagógica são programas que vêm tendo o seu devido reconhecimento por suas importantes contribuições para a formação inicial de professores no Brasil, pois têm possibilitado aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola e desenvolver competências e habilidades que são essenciais para o exercício da profissão docente (CAPES, 2018).

Todavia, posicionando nosso principal referencial teórico no escopo de atuação desses projetos, a cognição histórica situada e a Didática da História como instrumentos para concepção da epistemologia concomitante com a práxis, a fim de agir na formação inicial do historiador-docente, não significa que a relação entre o PIBID e o RP com esta premissa é automática em todas as universidades brasileiras, muitas experiências dentro desses programas estão distantes dessa perspectiva, o que não significa algo negativo, mas apenas plural.

No entanto, é inegável após muitas pesquisas voltadas para esse domínio que há um grande potencial nesse campo, uma vez que elas nos apontam as ricas experiências proporcionadas desde aos professores universitários, como para os colaboradores nas escolas e, principalmente, aos alunos participantes dos projetos. Dentre as universidades que despontam com essas experiências positivas nesse ensino é possível citar a UEL, segundo os levantamentos realizados pela Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli e a Professora Doutora Márcia Elisa Teté Ramos, a UNESP campus de Assis, durante a supervisão do Professor Doutor Ronaldo Cardoso Alves, anteriormente a este com o Professor Doutor Alonso de Bezerra Carvalho e, recentemente, pela Professora Doutora Andreia Dorini, dentre outras.

tornam-se desastrosas, com redução expressiva de verbas e crises orçamentárias, em números: “[...] total dos R\$129.7 bilhões destinados ao orçamento da educação no ano de 2016. Desse valor, R\$51.6 bilhões são do piso constitucional de 18%. Deste segundo valor, R\$50.5 bilhões são despesas obrigatórias e financeiras” (Brasil, 2016).

Assim, é possível observar como essas iniciativas refletem perfeitamente como é viável propor projetos de extensão e formação docente com conexão entre as discussões acadêmicas sobre a epistemologia da História e a prática docente nas disciplinas metodológicas. Ambos os programas de certa forma buscam concretizar esse princípio e, como evidenciado em trabalhos de grupos de estudo, monografias e dissertações científicas, esse avanço não se limita à graduação em História, mas se estende a diversos cursos de licenciatura, aprimorando a qualidade da formação inicial de professores.

Ponderada essa trajetória dos programas, diversos trabalhos norteados pela Educação Histórica evidenciam a importância da formação inicial docente, que promove a interação estruturada dos estudantes dos cursos de licenciatura com os alunos das escolas de Educação Básica, no ambiente da sala de aula. Marlene Cainelli (2021), discorre a respeito de como seus discentes participantes do PIBID evidenciaram a relevância da aplicação da metodologia de Aula-Oficina (Barca, 2004) para sua experiência prática.

A autora demonstrou que os alunos constataram, em sua prática de ensino ainda como graduandos, a necessidade de valer-se da História como um conhecimento importante para refletir sobre a vida cotidiana, cujo repertório epistemológico é necessário para sustentar a relação da realidade diária com os conteúdos, ou seja, a interação entre aqueles saberes trazidos pelos alunos por suas demandas subjetivas (conhecimentos prévios), e os saberes apresentados pelos historiadores, com o objetivo do desenvolvimento da consciência histórica.

Cainelli (2021, p. 54) pontua como é relevante observar que os estudantes, atuando como professores pelo PIBID, desenvolvem a atividade educativa na sala de aula, considerando não apenas questão de verificar se os estudantes passaram a ter ou não domínio do tema da aula, mas sim em como eles analisaram as fontes históricas referentes ao assunto abordado. Assim, envolvendo-se com o material apresentado. No caso do trabalho elaborado pela autora e seus alunos participantes do PIBID, o exemplo utilizado se refere às composições musicais apresentadas como fonte, pelos discentes, futuros historiadores-docentes atuantes do Programa.

Essa oportunidade oferecida pelos programas possibilita que o futuro docente se desvincule de ter como única alternativa para sua formação profissional a abordagem escolar tida como tradicional. Essa abordagem, que se concentra exclusivamente no conteúdo principal e no aprendizado por meio da assimilação como indicador de sucesso acadêmico, tornou-se falha na perspectiva dos que participaram do projeto pela análise dos trabalhos elaborados por estes e demonstrados na pesquisa por sua experiência em campo, a qual se tornou viável com a utilização da metodologia da Aula-Oficina (Cainelli, 2021).

Os estudos elaborados acerca do tema evidenciam que a Didática Histórica lida constantemente com as questões prejudiciais elencadas em centralizar a relação do ensino na figura do professor, como ocorre na maneira estabelecida pelo ensino tradicional, pois “se sabemos como se aprende, podemos saber como se ensina” (Schmidt, 2020, p. 33).

Orientados por essa linha de raciocínio, o ensino tem em sua formação a construção da relação entre aprendizagem e consciência histórica com preceitos metodológicos, bem como a maneira de elaborá-los em sala de aula. Nesse sentido, ao refletir a respeito da maneira pela qual o professor trabalha o conhecimento histórico nas salas de aula, a relação com o processo pedagógico, e a construção intermediada pela cognição histórica, segundo Schmidt (p. 39, 2020) o conceito de conhecimento, conforme delineado, engloba três perspectivas distintas, nomeadamente, "conhecimento tópico", "conhecimento como operação" e "conhecimento situacional".

A abordagem convencional restringe-se predominantemente à utilização apenas da primeira opção na compreensão do professor, ao passo que a visão educacional renovada procura integrar os três elementos. Como previamente evidenciado, devido às abordagens adotadas e aos objetivos delineados, a última metodologia direciona a elaboração dos programas de ensino mencionados.

Essa ação deveria se refletir na elaboração Projetos Políticos Pedagógicos e, conseqüentemente, nos currículos e na transformação destes em sala de aula, bem como nas propostas apresentadas pelos docentes orientadores dos programas de formação inicial citados, seja no âmbito da universidade ou junto aos professores supervisores nas escolas, com a finalidade de que o futuro historiador-

docente possa estabelecer, em sua prática, o proposto no documento embasado pelo saber científico.

Todavia, a forma pela qual os saberes são disponibilizados pode afetar a discussão sobre o papel do professor a partir do exposto em documentos como as ementas e o próprio PPP dos cursos de licenciatura, com saldos positivos ou negativos.

Parece haver uma conformidade com a ideia de que o professor seria o transmissor de um saber, evidentemente, um transmissor qualificado, que é produzido em outras instâncias, diminuindo suas chances de se tornar o produtor do conhecimento histórico, por exemplo, reelaborando constructos teóricos a partir de suas experiências e inserções na prática social. (Schmidt, 2020, p. 26)

É possível notar com esses programas como a integração entre a formação inicial e continuada se constitui como um pilar fundamental para garantir que os professores estejam em constante aprimoramento e reflexão sobre suas práticas. Acredita-se que a Educação não se encerra no momento da formação, mas é uma jornada contínua de aprendizado, adaptação e aperfeiçoamento. Nesse sentido, tais programas buscam promover uma nova geração de educadores engajados, críticos e comprometidos com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A construção desse modelo pedagógico é um processo dinâmico que exige diálogo constante com as comunidades educacionais e uma abertura para o debate e a inovação, inclusive dos conceitos que permeiam o que é a Educação Histórica. Assim, assimilar e se apropriar destes programas, é edificar o proposto pela Cognição histórica situada através da Educação Histórica e Didática da História.

4.0 LICENCIATURAS EM HISTÓRIA E SUAS EMENTAS: A FORMAÇÃO DO HISTORIADOR-DOCENTE A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA

A partir da análise das universidades selecionadas, seus Projetos Pedagógicos Pedagógicos e a estruturação das suas ementas, este capítulo apresenta uma reflexão sobre a coleta de dados realizada na dissertação. A seguir, serão apresentadas tabelas elaboradas com o objetivo de analisar a interconexão entre as disciplinas metodológicas e epistemológicas nas universidades referência,

focando na Didática da História e na Educação Histórica. O propósito é compreender como essas abordagens são desenvolvidas e, a partir disso, estabelecer um diálogo epistêmico que possibilite a formação do conhecimento histórico do futuro historiador docente a partir da razão histórica.

Além delas, investiga-se as disciplinas metodológicas, que visam elencar os mesmos preceitos conjuntamente com os princípios e conceitos que desenvolvem as habilidades do pensamento crítico, análise histórica e interpretação de evidências. Estas atuam de modo a fornecer e compreender as competências e habilidades que englobam a prática do historiador-docente a partir do trabalho historiográfico.

A LDB estabelece em seu artigo 61, inciso três, que os cursos de licenciatura devem prever a realização de estágios supervisionados, com a finalidade de proporcionar, aos estudantes, a experiência prática da profissão docente. Todavia, o órgão responsável por regulamentar e atribuir as diretrizes que devem sancionar os documentos normativos elaborados pelas universidades e os seus respectivos cursos é o Conselho Nacional de Educação, colegiado que tem a atribuição de orientar, normatizar e fiscalizar o exercício das instituições de ensino superior regulamentadas no Brasil (MEC, 2018). À vista disso, essa é a instituição mais responsável por normatizar as regras e os preceitos a serem seguidos nos estágios citados pela LDB e, também, para o caso de ambos os programas de ensino (PIBID e PRP) os quais possuem seu próprio regimento, mas devem acatar as demandas estabelecidas por esses documentos.

Os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), por sua vez, são órgãos que possuem a competência para regulamentar o estágio supervisionado nas instituições de ensino superior de seus respectivos estados (CNE, 2005). No entanto, essa regulamentação deve estar em consonância com as diretrizes gerais estabelecidas pela União, conforme previsto na LDB. Assim, todas as instituições são subordinadas ao CNE, podendo adicionar demandas particulares, porém não possuem autonomia para desacatar os estabelecidos primeiramente pelo CNE.

Ao todo foram analisadas 35 ementas de disciplinas de História nas cinco universidades selecionadas. Destas, foram identificadas citações relacionadas aos seguintes termos-chave: Didática da História, Consciência Histórica, Formação

Histórica, Formação Docente, Ensinar e Aprender História, Conhecimento Histórico, História para Conscientização Política, Cognição Histórica Situada e Aprendizagem Histórica.

A análise desses dados visa compreender a presença e a ênfase dada a esses conceitos nas ementas das disciplinas de História, bem como sua relação com a Didática da História e a Educação Histórica. Cada conceito será minuciosamente explicado, destacando sua relevância para o ensino e aprendizagem da disciplina, bem como sua interconexão com a formação docente. Essa análise proporcionará insights valiosos para o pensar sobre possíveis caminhos de aprimoramento na formação docente em História e na estruturação dos currículos universitários.

Além disso, as conclusões apresentadas buscaram fornecer uma visão quantitativa e qualitativa sobre a ênfase dada à Didática da História e a Educação Histórica nas universidades analisadas e suas implicações para o ensino e aprendizagem da disciplina, verificando se há uma relação permeada pela Cognição histórica situada.

Vale ressaltar que as universidades possuem suas próprias diretrizes, mas suas linhas de pesquisa de destaque evidenciam em seu repertório epistemológico a necessidade de o Ensino de História ser reconhecido como parte estrutural dessas licenciaturas. Além disso, o Projeto Político Pedagógico também é um instrumento de orientação para o futuro docente, pois ainda na condição de vestibulando pode escolher a instituição que atenda aos seus interesses na área. Desta forma, o desenvolvimento deste trabalho também é voltado para entender como essas universidades colaboraram, a partir dos seus currículos, com o crescimento desse campo de pesquisa no Brasil.

Todavia, não se pretende, aqui, ressaltar este ramo epistemológico de investigação da aprendizagem histórica como único ou melhor em detrimento de outros. Para além do momento da escolha, faz-se necessário que todas as instituições brasileiras apresentem as formas, atividades e conhecimentos básicos que constituem a formação do historiador com o fim de que os profissionais formados estejam bem amparados teórica e metodologicamente em todo o território

nacional. Deste modo, as especificidades do curso em determinada instituição não são limitantes, mas somam estruturalmente à instrução de seus discentes.

Posto isso, a construção metodológica apresentada é elaborada pensando que não existe ciência histórica sem a fusão entre teoria histórica e práxis, conforme proposto pela Didática da História apresentada por Jörn Rüsen. Concomitantemente, soma-se a preocupação com a formação docente na perspectiva de uma consciência histórica crítica proposta pela Didática da História e Educação Histórica, que revolucionou o ensino ao propor que aprender História é aprender a pensar historicamente.

Ao desenvolver o trabalho dialógico do repertório epistemológico oriundo da Didática da História e da Educação Histórica nas diferentes ementas, interrelacionados ou não, e discorrer sobre a gradação do uso de seus respectivos conceitos, situar-se-á como essa estrutura viabiliza a “cognição histórica situada” elaborada por Maria Auxiliadora Schmidt (2020; 2021), que pontua como a aprendizagem histórica é intermediada por narrativas propostas pelos próprios alunos, no contexto de sala de aula, a partir da simbiose entre metodologia e perspectiva meta-histórica propiciada pelo intermediador desta ação: o professor.

Isto porque a Consciência Histórica no ambiente escolar ou mesmo na formação de um acadêmico deve ser estruturada e estimulada pelo viés científico, buscando elucidar as carências temporais dos indivíduos, apresentando como embasamento primordial o exercício da prática relacionada à teoria para obter resultados por um processo humanista (Fronza, 2020).

À vista disso, para o processo de aprendizagem histórica ter um sentido para a vida do futuro historiador-docente, é necessário relacionar sua formação científica à elaboração e desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, da consciência histórica. Isto porque o indivíduo precisa compreender em qual ponto esse processo de interpretação científica é articulado a algo que faça sentido para si, de forma que este se posicione e entenda seu lugar no contexto de mudança temporal. Portanto, faz-se necessário que essas medidas sejam materializadas durante o processo de formação do historiador-docente, em documentos norteadores da instituição formadora.

O projeto político-pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais,

decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas do trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. A ideia de PPP emerge quando se acredita nas possibilidades de solução de um ou mais problemas detectados ao longo do processo educativo. (Veiga, 2010, p. 13)

Nessa perspectiva, justifica-se a escolha das fontes do respectivo trabalho, pois o PPP pode ser abordado em diversos níveis, seja como uma concepção geral da educação, um projeto educativo; seja como um dispositivo específico de formação, um projeto de preparação propriamente dito; ou ainda como uma abordagem prática de aprendizagem, a pedagogia do projeto.

Partindo deste princípio, esta pesquisa entende que o caminho que visa formar o profissional de História, por meio da interação entre a concepção teórica e as respectivas metodologias da ciência histórica, pode ser um caminho turvo, todavia viável para a construção de um ensino contínuo desde a formação inicial do historiador-docente até sua futura atuação, independentemente de sua escolha profissional nesta área.

4.1 Os conceitos do pensamento-histórico nas ementas metodológicas e epistemológicas das instituições de ensino

Na presente pesquisa observou-se que a Didática da História é um campo de estudo que se dedica a compreender e melhorar o ensino e a aprendizagem da História, em razão da epistemologia em conexão com a prática. Ela objetiva, entre outras coisas, possibilitar o progresso das investigações de forma que as questões relacionadas à aprendizagem histórica sejam abordadas por intermédio dos conceitos essenciais para o desenvolvimento do pensamento histórico, possibilitando, assim, uma ação em Cognição histórica situada.

A abordagem metodológica da Educação Histórica, por sua vez, consiste na investigação empírica com base nos conceitos que capacitam os indivíduos a pensarem de forma histórica, como os conhecimentos particulares produzidos pelo ser, os conceitos substantivos, os meta-históricos (de segunda ordem) e claro, a

consciência histórica. Essa linha de pesquisa surgiu no horizonte da História de forma pertinente, possibilitando incluir o debate investigativo a partir das demais ciências sociais como Etnografia, Sociologia e Antropologia, mas acima de tudo, construiu sua concepção tendo a epistemologia da História como aporte teórico (Cainelli; Schmidt, 2012).

Discorrendo acerca da relação constitutiva dos conceitos fundamentais que regem a Didática da História enquanto teoria, é importante considerar que a própria formação do historiador é um exemplo de como a teoria e a prática devem se complementar. De acordo com Schmidt e Cainelli, a Cognição histórica situada é um processo derivado dessa relação, que envolve a interação entre o historiador e o seu contexto. O historiador, ao investigar o passado, está construindo um conhecimento que é influenciado por suas próprias experiências e perspectivas (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 16).

Deste modo, ao evidenciar a ação da Didática da História e Educação Histórica nesses currículos, observa-se a prática da Cognição histórica situada, visto que a Didática da História é uma subdisciplina da História que se originou na Alemanha, possuindo teoria e metodologias próprias. Ao chegar ao Brasil, ela se relacionou com a metodologia da Educação Histórica e passou a ser reconhecida como uma vertente específica do Ensino de História no contexto brasileiro. Mas por que isso acontece? Porque esses estudos partem do princípio da Cognição histórica situada como base, que atua no cerne da ciência histórica. Isso significa que ela compreende a formação da consciência histórica e a aprendizagem histórica não a partir da Psicologia da Aprendizagem ou da Pedagogia, mas por meio do diálogo da ciência histórica com esses campos, contribuindo para elaborar a aprendizagem histórica de forma contextualizada e crítica.

Desta forma, quando propõe-se uma análise de como as universidades que se aproximaram e desenvolveram as discussões entre a Didática da História e a Educação Histórica no Brasil em seus currículos, paralelamente evidencia-se o processo motriz de como a Cognição histórica situada age. Conforme pontuado por Schmidt (2020), a teoria da Cognição histórica situada se trata de uma ferramenta primordial para o professor, tanto durante sua formação, quanto posteriormente, uma vez que esta possibilita a mediação entre as informações adquiridas por este

profissional em sua graduação, e a forma pela qual administra a construção do conhecimento histórico em sala de aula, bem como sua relação com o mundo.

Nesse sentido, compreende-se que a Didática da História atua como pilar central da construção científica e de como se deve aprender e ensinar História, ao passo que a Educação Histórica desenvolve metodologicamente abordagens pedagógicas que contemplam a complexidade do pensamento histórico e a superação de ideias equivocadas sobre a natureza da História. Assim, associadas, possibilitam que a construção do conhecimento histórico seja situada na História, demonstrando sua importância como uma das vertentes da investigação em Ensino de História no Brasil.

Portanto, trata-se de uma vertente com autonomia em seu campo de pesquisa e atuação, demandando reconhecimento por parte da História e indispensável na leitura de como foi apropriada no Brasil (Schmidt, 2020, p.14).

Em contraponto à perspectiva da teoria da transposição didática, a proposta da “cognição histórica situada” parte da concepção segundo a qual o professor é um investigador que busca compreender e transformar as ideias [...] Nesse processo, o aluno é entendido como agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras [...] (Schmidt, 2020, p.58).

Posto isso, a prática firmada na perspectiva da cognição histórica situada, exige que o historiador-docente promova a construção do conhecimento histórico dos estudantes utilizando da ciência histórica, possibilitando que os alunos sejam membros ativos no processo de formulação da consciência histórica. Nesse sentido, a teoria da Cognição histórica situada defende que a aprendizagem histórica é um processo que ocorre em um contexto social e cultural, com as pessoas aprendendo sobre o passado ao interagir com outras, ao acessar fontes históricas e refletir sobre suas próprias experiências.

Esse processo evidenciado pelo trabalho de Evangelista e Triches (2006) reforça a ideia de uma progressão no pensamento histórico, destacando a importância de desenvolver tanto conceitos substantivos quanto conceitos de segunda ordem (meta-históricos) (Germinari, 2011, p. 58).

Assim, para compreender a importância de como os conceitos do pensamento histórico são inseridos nas ementas, quantitativa e qualitativamente, buscou-se analisar como as disciplinas que compõem a prática constitutiva dos docentes são delineadas e permeadas por esses conceitos, investigando a documentação disponibilizada nos PPPs dos cursos de Licenciatura em História, considerando as referências desse repertório epistemológico e conseqüentemente, os conceitos.

Neste contexto, o critério utilizado para delimitar quais seriam esses termos dividiu-se em dois aspectos: os conceitos fundamentais estruturantes pensados pelo principal teórico da Didática da História, Jörn Rüsen e por outro, as contribuições preconizadas pela Educação Histórica sobre “[...] a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento acerca das idéias e usos de história [...]” (Barca, 2009, p. 53).

Para a seleção das universidades no estudo, foram considerados as produções acadêmicas voltadas para os respectivos campos selecionados segundo a CAPES e o CNPq; os docentes, suas linhas de pesquisa e as publicações; assim como os grupos e laboratórios de pesquisa segundo o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, disponibilizado pelo Lattes CNPq. Com este levantamento as documentações utilizadas advêm das universidades UFG, UNESP/Assis, UEL, UFPR e UFPE.

Outro adendo é que a escolha dos conceitos como instrumento dessa pesquisa reintera-se nas observações do historiador alemão Reinhart Koselleck (2006, p.23), “os conceitos são as ferramentas do historiador”, pois lhe permitem entender o passado e comunicá-lo aos outros”, assim como fazem parte da sua formação.

Os conceitos selecionados para elaboração desta dissertação, foram:

Tabela I - Conceitos analisados nos documentos

Didática da História	Consciência Histórica	Formação Histórica
Formação Docente	Ensinar e aprender História	Conhecimento Histórico

História para conscientização política	Cognição histórica situada	Aprendizagem Histórica
--	----------------------------	------------------------

(Fonte: autora)

Esses conceitos foram selecionados e extraídos dos documentos porque são relacionados à Didática da História e à Educação Histórica, embora não sejam explicitamente mencionados nas fontes como vínculo específico, eles estão intrinsecamente ligados a essa epistemologia. São eles:

- Didática da História: Rüsen (2012, p. 47) define a Didática da História como "a ciência da aprendizagem histórica", cujo objetivo é compreender como o pensamento histórico se desenvolve no contexto da aprendizagem. A abordagem da Didática da História deve, portanto, estar centrada na aprendizagem dos discentes, considerando suas necessidades e contextos. Isso implica em reconhecer a diversidade de abordagens que a Didática da História pode oferecer, respeitando as especificidades do ensino de História e a complexidade dos processos de aprendizagem. A reflexão crítica sobre como o conhecimento histórico é transmitido e assimilado é essencial para garantir que o ensino se torne um espaço de construção coletiva e de formação de uma consciência histórica.
- Consciência Histórica: é entendida por Rüsen (2006) como um processo mental que envolve operações emocionais, cognitivas e pragmáticas, sendo expressa principalmente através da narrativa histórica. Essa narrativa sintetiza as diferentes dimensões do tempo, possibilitando que os indivíduos compreendam a continuidade e a mudança ao longo da história. Para Rüsen (2006), a narrativa não apenas é uma ferramenta pedagógica, mas também um meio fundamental de formação de identidade histórica, permitindo que os sujeitos transcendam suas experiências imediatas e se conectem a uma temporalidade mais ampla.
- Formação Histórica: segundo Rüsen (2001), este conceito refere-se ao procedimento educacional destinado a cultivar habilidades de conexão entre o conhecimento científico da História e suas aplicações na sociedade. Dito de outra forma, trata-se da habilidade de compreender o mundo por meio da práxis.

[...] Ela se baseia na convicção de que a história, como disciplina científica, não pode ser reduzida a uma mera técnica de investigação e ensino, mas deve também ser entendida como uma forma de cultura e de reflexão. (Rüsen, 2001, p. 27)

A formação histórica deve possibilitar que outros conceitos, como a aprendizagem histórica, sejam compreendidos como um processo, no qual os alunos se tornam agentes ativos de sua própria educação, fundamentados na ciência e em sua epistemologia.

- Formação Docente: no contexto da presente pesquisa, esse conceito se refere ao movimento crucial para a configuração da cientificidade histórica, que surge quando a questão da racionalidade do pensamento histórico passa a ocupar um papel central na formação do professor.

A formação docente do historiador deve ser crítica e reflexiva, capaz de formar professores que não apenas transmitam conhecimentos, mas também promovam a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender o passado e o presente, e de atuar na sociedade de forma ética e responsável. (Pacievitch, 2007, p. 14)

- Ensinar e Aprender História: saber História não é necessariamente produzir ciência histórica (o que é importante), mas um processo que faz parte da construção da consciência histórica do indivíduo, ou seja, para ensinar História primeiro é preciso saber como o sujeito está disposto a receber esse conhecimento. Desta forma, Ensinar e aprender História deve ser compreendido como componente do processo de formação, não como “produto” final, algo evidente nas produções apresentadas no âmbito da Didática Histórica e Educação Histórica.

- Conhecimento Histórico: este conceito é compreendido aqui como:

[...] um conhecimento do passado que se constitui como um sentido do passado para o presente". Ele é uma forma de orientação da vida prática atual por meio da representação narrativa do passado. (Rüsen, 2007, p. 12).

O papel do conhecimento histórico transcende os limites do acadêmico, alinhando-se com uma função prática que instrumentaliza a compreensão do mundo ao redor. Este, por sua vez, emerge como objeto de investigação, facilitando o entendimento de identidades históricas, individuais e coletivas. Sob esta perspectiva, o entendimento acerca do posicionamento dos sujeitos no recorte temporal e a interação com distintas manifestações culturais adquirem uma relevância primordial.

- História para conscientização política: este é o único termo que não necessariamente representa a estrutura epistemológica da Didática da História, mas é uma definição oriunda da cultura histórica evidenciada por essa teoria. Rüsen (2001) pontua que a dinâmica das influências resultantes da interpretação temporal das experiências no tempo gera conjuntos específicos de elementos. Esses elementos capacitam os indivíduos a conceber e perceber o mundo de maneira particular, representando, assim, uma vertente da cultura histórica. Isso se configura como um componente crucial da consciência histórica, contribuindo para sua formação e desenvolvimento em uma dimensão específica. Nisso, o autor alemão aborda três linhas fundamentais que categorizam e orientam as dimensões da cultura histórica de forma geral, sendo elas cognitiva, política e estética (Rüsen, 2001, p. 34)⁴². Nessa perspectiva, a cultura política está para cultura histórica numa relação de retroalimentação, e a História para conscientização política é um dos constituintes gerados por essa prática.

- Cognição Histórica Situada: o conceito remete a um processo que implica na realização de uma compreensão contextualizada do passado, fundamentada nas evidências disponíveis, e na promoção do desenvolvimento de uma orientação temporal. Essa orientação temporal se manifesta na internalização das relações entre o passado compreendido e o futuro perspectivado (Barca, 2005, p.13).

O referencial teórico da cognição histórica situada pode ser considerado também o principal suporte para a mudança de

⁴² Dimensão Cognitiva: Relacionada ao entendimento e interpretação do passado, estruturada pelo critério da verdade no modo de pensar. Dimensão Política: Refere-se ao uso da história para legitimar estruturas de poder e autoridade, baseada no critério da legitimidade no modo de querer. Dimensão Estética: Envolve a apreciação do passado por meio de expressões artísticas, guiada pelo critério da beleza no modo de sentir (Rüsen, 2001, p. 35).

paradigma nas pesquisas acerca do ensino de História. A realização sistemática da consulta à ciência de referência, nos quadros da produção relativa, particularmente, à filosofia da História é um trabalho realizado pelo historiador e que permite, entre outros, elucidar questões pertinentes às relações entre o pensamento histórico e a formação da consciência histórica, tendo como referência a teoria da consciência histórica e sua articulação com a aprendizagem e o ensino de História (Schmidt, 2020, p. 55)

- Aprendizagem Histórica: este conceito refere-se à formação de significado realizada pelo sujeito, originada de suas vivências no tempo presente e do aprofundamento no conhecimento da memória histórica e da ciência histórica. Essa formação de sentido envolve tanto a apropriação subjetiva, vinculada às experiências individuais, quanto a apropriação objetiva, relacionada à compreensão crescente da memória histórica e dos princípios científicos subjacentes à história (Schmidt; Barca, 2009, p.16). A Aprendizagem histórica deve ser vista como um processo integral que não apenas promove a interpretação crítica de fontes e a construção de narrativas, mas também permite que os alunos se engajem de forma mais profunda e analítica com o passado. Sem essa abordagem, a educação histórica se limita à simples memorização de eventos, em vez de fomentar uma compreensão mais significativa e reflexiva do passado.

Com o intuito de entender a disposição destes conceitos para uma prática efetiva durante o estágio e nas ementas das disciplinas epistemológicas e uma possível promoção da Cognição histórica situada, busca-se analisar como são utilizados como fundamentos que embasam o ensino de história. Afinal, “a Cognição histórica situada confere um caráter científico ao ensino de história, ancorando-se na própria teoria da história”. (Libâneo, 2012, p. 183).

Prosseguindo nesta linha, visou-se explorar a complexidade da formação docente sem a intenção de promover uma categorização rígida ou um modelo único aplicável a todas as universidades, até porque isto não é possível e nem o ideal, a pluralidade que forma as instituições é um dos instrumentos para garantia de um ensino autêntico e crítico. Em vez disso, busca-se entender como tais teorias são alguns dos agentes responsáveis por enriquecer a construção do Ensino de História no Brasil.

Ao oferecer uma perspectiva que valoriza a diversidade e a especificidade das práticas pedagógicas nas instituições de formação de professores, essa

abordagem permite conhecer melhor o perfil de como essas instituições referência, algumas com pesquisas de longa data e outras com trabalhos mais recentes, estimulam a Cognição histórica situada, por meio desse repertório epistemológico, estimulando o crescimento do termo historiador-docente, na prática.

Metodologicamente optou-se por duas maneiras de representar e esclarecer os dados obtidos. Primeiramente, apresentando tabelas que sintetizam as principais diretrizes abordadas nas ementas das disciplinas metodológicas e epistemológicas de cada universidade analisada. Essas tabelas compreendem uma breve síntese dos principais parâmetros abordados em cada ementa, organizadas após a análise da bibliografia, objetivos gerais e específico, cronograma e disposição da aplicação da disciplina, autores relevantes e suas áreas de atuação, juntamente com a súmula da disciplina apresentada no corpo da ementa e o PPP, e as disposições sobre o curso.

Posteriormente, os conceitos examinados, foram qualificados de forma sistemática, conferindo um caráter geral sobre o perfil das instituições, os diálogos e rupturas entre ementas metodológicas e epistemológicas e de quais formas e sentidos houve interação entre teoria e ensino. A contextualização realizada, justifica a obtenção dos números apresentados acerca dos conceitos examinados, mostrando quantas vezes eles são apresentados e o que isso significa para a presente dissertação na segunda parte, sendo a base para a confecção dos gráficos que apresentam os números gerais e o que estes comunicam.

Essa abordagem permite uma comparação detalhada com outras ementas, fornecendo os dados necessários para analisar a interconexão entre as disciplinas metodológicas e a Didática da História e Educação Histórica de forma mais clara, a fim de entender como essa perspectiva é incorporada na formação docente. Como argumenta Novais (1981, p. 13), “a pesquisa quantitativa pode ajudar a desmistificar a ideia de que a história é apenas um conjunto de fatos e datas”, reforçando que esse conceito se estende não apenas ao ensino básico, mas também à formação de futuros historiadores-docentes.

Universidade Federal de Goiás (UFG)

A Universidade Federal de Goiás (UFG) foi a instituição adotada para esse início de análise pela notória contribuição do Programa de Pós-Graduação em

História (PPGH-UFG), com a linha de pesquisa "Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História", criada em 2011, que representou um avanço significativo no campo do ensino de História no Brasil. Apesar de muitos trabalhos publicados a partir deste campo de investigação, com diferentes referenciais epistemológicos, ao analisar as publicações de acordo com buscas eletrônicas realizadas no Sistema de Bibliotecas da UFG (SIBI-UFG), notou-se um expoente de pesquisas no campo de investigação da Didática da História, as quais começaram a ser defendidas sistematicamente em 2013, dois anos após a criação da linha, destacando o programa no desenvolvimento de investigações focadas nas diversas dimensões científicas e educacionais do ensino de História.

Tais pesquisas desenvolvidas no PPGH-UFG evidenciam uma forte aproximação com as reflexões teóricas de Rafael Saddi, docente na instituição e referência nacional na Didática da História. O campo de investigação, conforme o autor, é abrangido por três vertentes: a didática do ensino de História, que trata do conhecimento escolar; a didática da História pública, voltada para a compreensão da História fora do contexto escolar; e a didática da ciência histórica, focada na História em sua forma científica⁴³.

A partir do trabalho realizado por Pina (2021, p. 84) sobre uma análise das pesquisas realizadas entre 2013 e 2020, observa-se a formação de duas gerações distintas no PPGH-UFG. A primeira geração de pesquisas, entre 2013 e 2016, abriu caminho para as investigações em Didática da História em Goiás, com forte influência de uma abordagem teórica e filosófica alemã, focada nas obras de Rüsen e Bergmann. Esse grupo destacou a importância de desenvolver as pesquisas em Didática da História dentro do campo da ciência histórica, em vez de se restringir à área de pesquisa da Educação, enfatizando a necessidade de historiadores se preocuparem com a construção e compreensão da consciência histórica. A segunda geração, de 2017 a 2018, consolidou essas investigações ao historicizar a vida

⁴³ As obras bibliográficas que corroboram com este trecho são as desenvolvidas pelo Professor Doutor Rafael Saddi, especificamente: SADDI, Rafael. Didática da História como subdisciplina da ciência histórica. 2010. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11603>. Acesso em: 12 jan. 2025. SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16989>. Acesso em: 13 dez. 2024. SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/30835>. Acesso em: 14 fev. 2025.

prática contemporânea e a explorar os usos públicos da História, ampliando a compreensão da Didática da História em suas diferentes dimensões: ensino, História pública e ciência histórica (Pina, 2021, p. 84).

Além disso, o destaque nas pesquisas dessa instituição demonstra uma abordagem ampliada da Didática da História, que vai além do ensino escolar e se estende para a vida cotidiana dos indivíduos. De acordo com a categorização proposta por Pina (2021, p. 89), as pesquisas abordam temas como consciência histórica, narrativas míticas, religiosas e culturais. Esses objetos de estudo estão intimamente ligados às experiências diárias dos sujeitos, explorando as conexões entre o conhecimento histórico, o passado e as relações com o presente e o futuro, como exemplificado nas investigações sobre temas como religião, racismo, cinema e entretenimento. Assim, os pesquisadores adotaram uma visão integrada entre as dimensões escolar e não escolar da História, utilizando a consciência histórica como conceito central, conforme proposto por Jörn Rüsen.

As pesquisas no PPGH-UFG estão alicerçadas na epistemologia de Jörn Rüsen, que enfatiza a relação entre a História e as necessidades sociais, além da importância da consciência histórica no processo de aprendizagem. O conceito de consciência histórica, considerado essencial na formação do pensamento histórico, tornou-se o foco das investigações, pois permite a compreensão das narrativas históricas de forma pessoal e social. A adoção da filosofia da História de Rüsen nas investigações acadêmicas em Goiás tem sido fundamental para a expansão da Didática da História, pois o paradigma da aprendizagem histórica desse autor influenciou diretamente as metodologias e enfoques adotados nas pesquisas. Dessa forma, os trabalhos desenvolvidos no PPGH-UFG, ao integrar as várias dimensões da História e a vida prática dos sujeitos, contribuem para uma reflexão crítica e inovadora sobre o ensino e a aplicação do conhecimento histórico.

O percurso apresentado fez-se necessário para situar como as investigações em Ensino de História desenvolvidas na UFG, na perspectiva da Didática da História, são referências no Centro-Oeste e no Brasil e permearam a elaboração do PPP⁴⁴ do curso de graduação em História, publicado em abril de 2019.

⁴⁴ Universidade Federal de Goiás (UFG). Projeto Político de Curso Licenciatura em História. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/108/o/PPC_Licenciatura_VERSAO_FINAL.pdf?1579881183. Acesso em: 30 jan. 2025.

Os princípios são refletidos nas ementas, mas principalmente no próprio corpo constitutivo do PPP:

[...] a prática torna-se o objeto de pesquisa permanente do(a) licenciando(a) em História, durante sua formação e atuação profissional. Todo processo de formação discente deve contemplar a articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática [...] faz-se necessário vincular o conhecimento historiográfico ao domínio das práticas de ensino (novas tecnologias da informação e comunicação) e da didática da história. Assim, a aprendizagem em História assume dimensão formadora de uma consciência histórica partilhada socialmente. Outrossim, a História se encontra em permanente processo de mudança, portanto, suas interpretações alteram-se em razão de fatores como acesso a novas fontes, mudança de referenciais teóricos e formulações de novas abordagens. (PPP UFG, 2019, p. 7)

Verifica-se que a instituição deixa claro a importância da formação ética e a função profissional do historiador-docente, associando em todos os parâmetros, a necessidade da consciência histórica como agente do processo de formação acadêmica em simbiose com a epistemologia da História. É importante pontuar esse processo do PPP e da Pós-Graduação para situar como a relação com a Didática da História nessa instituição consolidou-se de tal forma que isso se reflete não apenas na graduação, mas nos outros processos constitutivos do curso, ou seja, o trabalho realizado no curso de Licenciatura tomou tal força, que isso é demonstrado claramente no programa de pós-graduação, bem como na elaboração do principal documento norteador, o PPP.

No que tange às disciplinas metodológicas, o curso enfatiza o foco na produção do conhecimento histórico e sua aplicação prática na formação de professores. A estrutura pedagógica é alinhada à Resolução CNE/CP 01/2002, integrando observação, reflexão e resolução de situações-problema, com recursos como laboratório de informática, projetos multimídia e acervo audiovisual. A prática pedagógica está vinculada à produção do conhecimento histórico e aos fundamentos didáticos, abordando de forma interdisciplinar a relação entre os conteúdos e seus significados em diversos contextos.

A prática de ensino, incluindo a Prática como Componente Curricular (PCC) e o estágio supervisionado, é introduzida desde os primeiros períodos do curso, sendo intensificada a partir do quinto período. Essas atividades formam a base para a transformação do conhecimento histórico em conteúdo de ensino. O estágio é

regulamentado por um Projeto de Estágio Supervisionado, elaborado pelos docentes do Ensino de História, e segue a legislação e normas internas da UFG, proporcionando, aos alunos, uma formação prática e contextualizada. Mas o destaque novamente é pela integração da Didática da História:

[...] Nesse sentido, a prática de ensino desenvolve o domínio dos conteúdos a serem socializados, relacionando-os, de modo interdisciplinar, a seus significados em diferentes contextos. Também nesse viés, ressalte-se a disciplina de Didática da História, responsável por desenvolver o vínculo entre o conhecimento histórico acadêmico e sua relação com a práxis profissional. (PPP UFG, 2019, p. 17)

O excerto do PPP demonstra claramente a importância da disciplina denominada “Didática da História” para promover a cognição histórica situada na prática profissional do futuro historiador-docente. Com esta colocação, passa-se a analisar as disciplinas metodológicas na íntegra:

**Tabela II – Análise das ementas das disciplinas Metodológicas
(Universidade Federal de Goiás)**

Ementas Metodológicas	Descrição
Estágio Supervisionado 1 – FAH0029	Ementa totalmente dedicada ao Ensino de História a partir da Didática da História, além de conter referências voltadas para a formação de professores, a partir da perspectiva da Cognição histórica situada e o conceito de Aula-oficina de Isabel Barca (2004).
Estágio Supervisionado 2 – FAH0030	Segue a mesma linha de raciocínio da primeira ementa, agregando as representações das linguagens históricas, mas é totalmente estruturada na Didática da História.
Estágio Supervisionado 3 – FAH0031	Adiciona-se o estudo voltado para o livro didático, o repensar o ensino a partir da Didática da História e a teoria Rüseniana e as autoras brasileiras que contribuem na mesma linha de pesquisa como Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli.
Estágio Supervisionado 4 – FAH0032	Voltada como as demais para a Didática da História, além de conter a Educação Histórica, é caracterizada por um foco na prática do ensino

	histórico e na formação de professores e na análise das metodologias e teorias que orientam o ensino da disciplina. A bibliografia reflete um interesse em como o conhecimento histórico é transmitido e recebido no ambiente escolar, e como a prática educacional pode ser aprimorada através de novas abordagens e tecnologias.
--	--

(Fonte: autora)

Nota-se, como na presente universidade, é evidente a implementação do que está proposto no PPP no contexto curricular, além dos trabalhos desenvolvidos e publicações realizadas. O ponto crucial nas disciplinas metodológicas tange as expectativas relacionadas à formação profissional do historiador-docente, conforme o conceito de formação continuada e integrada. A instituição se destaca por oferecer uma abordagem inovadora na forma de pensar e conceber a História, rompendo com os paradigmas “convencionais” historicamente. Pontua-se essa observação, pois o Brasil tem estabelecido uma conexão significativa com a historiografia francesa, a qual exerce grande influência sobre sua historiografia e a compreensão da disciplina de História. Convém salientar que isto não é um problema, mas uma evidência. Entretanto, no caso da UFG aqui analisado, verifica-se a adoção de uma perspectiva baseada na historiografia alemã, especificamente na sua apropriação pelo Ensino de História no contexto brasileiro, fundamentando-se em princípios como o espaço presente, a fenomenologia e a Didática alemã. Conjuntamente, essa postura se reflete na própria concepção do curso e no profissional que deseja formar:

5.1. Perfil do curso

O curso de Licenciatura em História tem por finalidade associar a formação teórica e prática no ensino de História. A formação teórica ordena a reflexão acerca da ação do ser humano no tempo e no espaço a partir de distintas perspectivas. A formação prática vincula-se ao domínio de técnicas associadas, necessariamente, aos conteúdos, para formar profissionais capazes de dominar o conhecimento histórico como um todo. (PPP UFG, 2019, p. 09)

Nota-se como o currículo da UFG enfatiza a Didática da História como campo de investigação no Brasil, dado que os temas foram abordados sob a perspectiva do ensino de História. Embora as discussões e reflexões não tenham buscado diretamente subsídios teóricos na área da Educação, sempre estiveram presentes aspectos relacionados ao contexto do ensino formal e sistematizado da

História nesse grupo de investigação. No entanto, como já mencionado, as análises realizadas nessas pesquisas partiram, de maneira consistente, da filosofia específica da ciência histórica.

Todavia, vale ressaltar o quanto as ementas evidenciam como é possível mobilizar a consciência histórica dentro das diferentes formas da tipologia rüseniana, especialmente quando essa consciência interage com o pensamento histórico em suas diversas vertentes ou é exposta à multiperspectividade histórica. Elas também contribuem para a análise das narrativas históricas de sujeitos escolares e não escolares, fortalecendo a compreensão das ideias históricas e das protonarrativas desses indivíduos. Nesse contexto, a aprendizagem histórica é vista como um elemento fundamental para o ensino de História, conforme defendido pelos estudiosos da Educação Histórica, os quais recebem destaque nas referências bibliográficas, com ênfase para Maria Auxiliadora Schmidt e os trabalhos publicados pelo LAPEDUH, demonstrando a aproximação com esta universidade e com as metodologias da Educação Histórica. Não obstante, as disciplinas epistemológicas:

**Tabela III – Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas
(Universidade Federal de Goiás)**

Ementas	Descrição
Epistemológicas	
Teoria e Metodologia da História 1 - FAH0126	Ementa majoritariamente baseada na historiografia alemã, com ênfase no processo cognitivo do conhecimento histórico a partir da epistemologia dos limites da objetividade do conhecimento histórico partindo da Filosofia da História alemã clássica.
Teoria e Metodologia da História 2 - FAH0127	Apresenta temporalidades históricas, pensando no conceito de passado-presente-futuro a partir da operação historiográfica, partindo majoritariamente da Fenomenologia e Didática Alemã, contendo também influência da História das Mentalidades.

Teoria e Metodologia da História 3 FAH0128	A bibliografia em questão é predominantemente de origem alemã e fundamenta-se na Filosofia da História, com um foco específico na estruturação da teoria do conhecimento. Ela aborda as metodologias empregadas pelos historiadores na organização e interpretação do conhecimento histórico. Além disso, inclui análises referentes à história social e à crítica discursiva.
--	--

(Fonte: autora).

A estrutura curricular do curso de História da UFG foi elaborada com base em princípios de interdisciplinaridade e articulação entre teoria e prática. Seu foco é garantir que os alunos desenvolvam um perfil profissional sólido, baseado em referências bibliográficas atualizadas, e compreendam que a atuação no ensino está intrinsecamente ligada à prática da pesquisa. Ao integrar ensino e pesquisa, o curso propõe um movimento contínuo e dinâmico de aprendizado, promovendo a integração do currículo.

Todavia, ao analisar as disciplinas epistemológicas da UFG ocorre algo interessante e que a diferencia das demais instituições cujos PPPs serão analisados na sequência, pois a Didática da História ocupa uma posição central, sendo abordada de forma inovadora, especialmente nas disciplinas de teoria. Ao contrário de outras instituições onde o enfoque inicial é dado ao ensino e, posteriormente, as questões didáticas são assimiladas e reformuladas na teoria, a UFG iniciou esse trabalho diretamente na teoria. O processo teve início nas disciplinas epistemológicas, dialogando com as obras de Jörn Rüsen, e, por consequência, as disciplinas metodológicas se aproximaram gradualmente.

Esse diferencial destaca-se pela forma como a Didática da História foi incorporada desde a fundamentação teórica, permitindo uma reflexão crítica e de longa data, que, ao longo do curso, se manifesta na parte prática e metodológica. Essa abordagem pioneira na UFG reflete um compromisso com uma formação mais sistemática, que integra teoria e prática de forma dinâmica no contexto da Educação Histórica.

Essa interação entre as disciplinas metodológicas e epistemológicas confirmam como a UFG é uma grande expoente na consolidação da aplicabilidade da Didática da História na formação do historiador-docente, pensando este campo de pesquisa fundamentado na filosofia da História. As investigações anunciadas utilizam categorias do Ensino de História buscando pautar suas análises pela

filosofia e teoria da ciência histórica, não se restringindo às Ciências da Educação, embora haja diálogo com essa área.

Além disso, houve também uma proximidade com a história dos conceitos de Koselleck, o que influenciou na forte presença nas disciplinas epistemológicas investigações voltadas para a Educação Histórica, especificamente no que tange os conceitos de segunda ordem. Esse percurso permitiu situar a Didática da História no contexto histórico, com elementos dessa abordagem presentes nas disciplinas de teoria. Atualmente, é possível perceber que as disciplinas metodológicas possuem um escopo maior de trabalho relacionados a essas linhas de pesquisa.

Pontua-se, assim, que dentre as universidades analisadas, a UFG inclui as primeiras referências sobre a Cognição histórica situada a partir da Teoria. A instituição claramente estabelece um diálogo entre as disciplinas metodológicas e epistemológicas. No entanto, não se restringe a uma única abordagem teórica; pelo contrário, aborda o conceito de passado-presente-futuro, promovendo uma reflexão sobre a prática do historiador, que vai além da mera organização, englobando a interpretação do conhecimento histórico. As ementas são cuidadosamente elaboradas, integrando suas abordagens bibliográficas, ressaltando sua colocação sobre quais são os objetivos da sua estrutura curricular.

[...] Seu objetivo é oferecer à discente sólida formação intelectual que possibilite o exercício contínuo e dinâmico da relação entre pesquisa e ensino, compreendendo que não é possível atuar como profissional do ensino sem a prática da pesquisa, tomando o próprio ensino como objeto de pesquisa [...] (PPP UFG, 2018, p. 09)

Além disso, a instituição destaca-se positivamente pela organização e apresentação das informações em seu site, evidenciando um compromisso com a transparência e a acessibilidade, conforme exigido pela Lei de Acesso à Informação (LAI) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente no Art. 10, parágrafo 1º, que determina a publicação dos PPPs nas instituições de ensino superior de forma acessível a todos os públicos. Essa prática não apenas garante a transparência nas atividades acadêmicas, mas também assegura que a produção científica da universidade tenha um retorno social significativo.

Voltando-se para a estrutura do PPP enquanto fonte, ele é construído de forma coesa, facilitando a compreensão dos objetivos e as diretrizes acadêmicas, permitindo que tanto a comunidade interna quanto o público externo se apropriem das informações sobre o curso e seus programas. O site é formulado de uma maneira que garante aos interessados de fora da instituição o acesso a informações relevantes, fortalecendo a interação entre a universidade e a sociedade. Esse aspecto ressalta seu papel como agente transformador em relação às demandas sociais contemporâneas, ou seja, no quesito catalogação das fontes no presente projeto, as demandas que competem a esta instituição foram positivas. Na Tabela IV, verificar-se-á como os conceitos selecionados, pela presente pesquisa, se apresentam no PPP.

Tabela IV - Análise dos conceitos (Universidade Federal de Goiás)

Didática da História = 4	Consciência Histórica = 2	Formação Histórica = 1
Formação docente = 5	Ensinar e aprender história = 4	Conhecimento histórico = 1
História para conscientização política = 0	Cognição histórica situada = 3	Aprendizagem Histórica = 1

(Fonte: autora)

Ao analisar a quantidade e quais conceitos são citados no PPP, é possível identificar uma rede conceitual que evidencia a construção de um conhecimento científico a partir da Didática da História como vertente de investigação situada no campo do Ensino de História, com elementos que indicam que as categorias da Educação Histórica presentes estão fundamentadas nas áreas da Filosofia da História, Sociologia e Antropologia (Schmidt, 2019, p.43), com categorias predominantemente relacionadas à vida prática, o que favorece, de forma quase inevitável, a intersecção entre as Ciências Humanas.

Esse diálogo é particularmente forte entre as três áreas mencionadas por Schmidt (2019, p. 44), acrescidas pela Educação, uma vez que essa interação é essencial nos estudos de Didática da História, tanto no contexto escolar quanto fora dele. Quando tais conceitos são examinados sob a ótica da epistemologia

histórica, percebe-se que também estabelecem uma conexão com campos específicos do conhecimento histórico, como o Ensino de História, a Teoria da História e a Educação Histórica.

Bibliograficamente são apresentadas ao menos duas obras de Rüsen por disciplina teórica, além de que dos vinte e um conceitos citados, sete estão localizados e são trabalhados nas disciplinas epistemológicas, são eles dois (2) “Didática da História”, um (1) “Cognição histórica situada”, um (1) “Formação Histórica”, um (1) “Consciência Histórica” e um (1) “Ensinar e aprender História”.

Nas disciplinas de metodologia foram localizados quatorze citações dos conceitos, sendo dois (2) “Didática da História”, um (1) “Aprendizagem histórica”, dois (2) “Cognição histórica situada”, cinco (5) “Formação Docente”, um (1) “Consciência Histórica” e três (3) “Ensinar e aprender História”, além de ter, na sua bibliografia de Estágio, quinze (15) referências relacionadas a Educação Histórica, treze (13) a Didática da História e, ao menos, dezenove (19) com Ensino de História de forma geral. Pensando no escopo deste trabalho, destacam-se autores(as) frequentemente citados(as) como Isabel Barca, mencionada seis (6) vezes, Maria Auxiliadora Schmidt com, ao menos, cinco (5) citações, Circe Bittencourt com sete (7) disposições, Jörn Rüsen aparece seis (6) vezes. Enquanto Marlene Cainelli, Kátia Abud, Ernesta Zamboni, Thais Nívia da Fonseca, Maria da Conceição Silva são mencionadas ao menos uma (1) vez e Maria Isabel da Cunha aparece quatro (4) vezes.

É notório uma interação entre as disciplinas fortemente influenciadas pelas teorias de Jörn Rüsen, com muitas categorias refletindo sua epistemologia. As pesquisas no campo da Educação Histórica revelam um contínuo diálogo com autores como Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt, mostrando a apropriação dos referenciais metodológicos e teóricos dessas pesquisadoras que influenciam as abordagens metodológicas adotadas nas referências bibliográficas.

Parte da inserção dos campos citados na UFG deve-se aos trabalhos realizados pelo Professor Doutor Rafael Saddi e a Professora Doutora Maria da Conceição Silva, a partir do ano de 2009, que iniciaram uma série de produções fomentando os estudos analíticos. Em 2021, a Didática da História ganhou mais espaço para pesquisas e trabalhos com a criação do AprendHis, Grupo de Pesquisa e Estudos em Aprendizagem Histórica, com o Professor Doutor Cristiano Nicolini e a Professora Doutora Kenia Erica Gumão Medeiros como líderes.

Concluindo acerca desta instituição, o PPP conta com 77 páginas, possuindo os preceitos básicos estabelecidos pela Lei nº 13.415/2017⁴⁵, com capítulos coesos e sucintos acerca de cada item citado pela Lei e as interconexões geradas. As disciplinas, tanto teóricas como metodológicas, apresentam um diálogo em formação, sendo notório que há uma busca por um curso unificado, com diferentes linhas de pesquisa, mas que dialogam entre si. O PPP acata com o proposto de formador social e apesar de ser uma instituição consolidada e reconhecida pelo trabalho com a Didática da História e Educação Histórica, quando comparada com as demais que atuam com esses campos, é notório o processo de interconexão ocorrido dentro do curso em busca de desenvolvê-los, mas mantendo a interdisciplinaridade e todas as formas de associações com as pluralidades de ideias que a História disponibiliza, mas voltadas ao Ensino de História.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Assis

A próxima universidade é uma grande expoente em sua região, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) campus de Assis, região oeste do Estado de São Paulo. Apesar de a universidade apresentar dois campi com o curso de Licenciatura em História (o outro fica na cidade de Franca, região norte do estado), a pesquisa se dedicará especificamente ao curso de Assis, devido sua trajetória também ter sido marcada pela influência da Didática da História nas disciplinas relacionadas ao Ensino de História, na última década. Convém ressaltar que cada campus tem seu próprio PPP e que o curso de Assis atende apenas a modalidade Licenciatura, ao passo que o curso de Franca atende também o Bacharelado.

⁴⁵ Embora tenha sido sancionada em 2017, entrou em vigor em 2018, cuja as reivindicações relacionadas à reestruturação dos PPPs nas universidades. As normativas incluem apresentação do curso, objetivos, princípios norteadores para a formação profissional, expectativas para a formação profissional, estrutura curricular, participação e extensão da comunidade acadêmica e externa, inclusão e diversidade, formação contínua, trabalho de conclusão de curso para as que possuem este critério como avaliativo (uma vez que, tornou-se opcional a universidade a necessidade deste ou não para obtenção do título de licenciado, integração ensino, pesquisa e extensão, sistema de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, sistema de avaliação do projeto de curso, política de qualificação de docentes e técnicos(as)- administrativos(as), requisitos legais e normativos obrigatórios e por último, mas não menos relevante, ementas, bibliografias básicas e complementares dos componentes curriculares.

Um aspecto importante a ser colocado é que o PPP do curso de História da UNESP/Assis é o mais extenso de todas as universidades analisadas, apresentando 380 páginas⁴⁶. Diferentemente das demais universidades, a instituição optou por dividir o documento em dois capítulos gerais, sendo eles “I - Unidade e Infraestrutura” e “II - O curso” no qual além de detalhar minuciosamente cada requisito solicitado pelo CFE, possui uma diretriz específica acerca da adequação curricular à Deliberação CEE N° 154/2017.

Burocraticamente, o PPP foi desenvolvido a partir de reuniões participativas entre professores e alunos, promovidas pelo Conselho de Curso, com o objetivo de responder às demandas da sociedade brasileira, especialmente na área da Educação e da produção do conhecimento. A proposta curricular está fundamentada em princípios que norteiam tanto a reformulação do currículo quanto a avaliação do curso, destacando-se a importância da integração entre teoria e prática. Além disso, o PPP contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História e as legislações pertinentes aos cursos de Licenciatura, com o intuito de promover uma formação de qualidade para os futuros professores da Educação Básica, atendendo às exigências de atualização curricular e de recursos tecnológicos. Entre os princípios estabelecidos, destaca-se a importância da docência como base da formação, com ênfase na preparação contínua dos alunos e na incorporação de novas metodologias pedagógicas.

O currículo proposto busca ainda uma articulação com as matrizes curriculares dos antigos cursos de História da UNESP/Assis como fonte para compreender a trajetória da Licenciatura na instituição, com base em diretrizes e relatórios oficiais da universidade. Atende, também, a legislações importantes, como a Resolução CNE/CP nº 2, que define a carga horária mínima para a formação de professores, e a Lei nº 10.436, que institui a obrigatoriedade de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de licenciatura. A proposta curricular se compromete com a realização de 400 horas de prática e estágio supervisionado, além de atividades e aulas para o desenvolvimento de conteúdos de acadêmico-

⁴⁶ Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (UNESP) campus de Assis-SP. Projeto Político Pedagógico Licenciatura em História. Disponível em: <https://www.assis.unesp.br/Home/ensino/graduacao/historia/projeto-politico-pedagogico---2019.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

científico-culturais. Também é dada atenção à adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando a integração com as diretrizes do Ensino Fundamental e Médio. Por fim, o PPP se alinha às normas estaduais, como as Deliberações CEE, que regulamentam a carga horária e a qualificação docente, buscando garantir uma formação completa e atualizada para os estudantes do curso de História da UNESP.

O campus de Assis também apresentou algo inovador, presente apenas nesse PPP das instituições analisadas, tabelas descrevendo a demanda do curso dos últimos quatro processos seletivos anteriores à publicação do PPP (2019), assim como a relação de alunos matriculados e formados no curso, apresentando não apenas como é realizado a ingressão dos discentes, como a aderência e as estatísticas relacionadas ao campus. Este trabalho demonstra o compromisso com a transparência e informação de crescimento e procura do curso, adaptação à legislação vigente e resposta à demanda por Licenciatura. Um dado importante a ser observado se refere aos diferentes perfis dos alunos dos períodos matutino e noturno, pois o número de egressos que haviam estudado no período noturno, majoritariamente composto por discentes que já atuam no mercado de trabalho, é menor se comparado aos estudantes que cursaram o período matutino.

Outro apontamento relevante é acerca da proposta pedagógica, a qual apresenta as deliberações do PPP, tanto nos critérios federais estipulados pelo CNE, como os estabelecidos pelo Conselho Estadual, citando cada uma das demandas necessárias e explicando suas respectivas atribuições:

[...] Nosso entendimento, ao contrário, é o de que o profissional formado em História só poderá tornar-se um bom professor se sua formação for solidamente alicerçada no campo da pesquisa e do ensino. [...] - Atender às deliberações CEE no 111, de 3 de fevereiro de 2012, republicada em 27 de junho de 2014, de acordo com as alterações das Deliberações no 126/2014 e no 132/2015, e alterada pela Deliberação CEE no 154/2017, que fixa as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Licenciaturas, e CEE no 132, de 8 de abril de 2015, que acresce parágrafo único ao artigo 8º da Deliberação CEE no 111/2012, que dispõe sobre a carga horária mínima para formação didático-pedagógica para cursos que ultrapassem 3.200 horas [...] (PPP UNESP/Assis, 2019, p. 60/62)

Esta citação destaca uma observação relevante no decorrer da análise: entre todas as universidades, pois o PPP da UNESP/Assis se distingue por apresentar de maneira mais clara as diretrizes, bem como sua origem, rigor, e importância. Além disso, a instituição se dedica a uma explicação didática e detalhada de como busca adequar os currículos às demandas por ela estabelecidas. Tal abordagem justifica a amplitude de suas ações, ao mesmo tempo em que evidencia o comprometimento da instituição com os documentos que fundamentam sua organização e prática acadêmica.

O curso descrito pelo PPP, de acordo com o objetivo proposto pedagogicamente e o apontamento dos preceitos e deliberações, apresenta um perfil no qual o conhecimento deve ser abordado de maneira ampla e dinâmica, sem limitações reducionistas ou hierárquicas entre disciplinas. O saber é um processo em constante evolução e, por isso, os currículos precisam ser flexíveis e adaptáveis, evitando modelos fechados ou dogmáticos. É fundamental oferecer aos alunos ferramentas que os ajudem a entender a complexidade do objeto histórico, equilibrando disciplinas básicas com espaços para criatividade e pesquisa. O PPP ainda propõe que a interdisciplinaridade deve ser combinada com especializações, refletindo a complexidade da ciência atual.

O Curso de Graduação em História, com habilitação em Licenciatura Plena, tem como meta formar profissionais para a Educação em diferentes níveis e modalidades de ensino, além de desenvolver atividades nas áreas de pesquisa, tratamento e conservação de patrimônio histórico, artístico e cultural. [...] Nesta perspectiva, docência e pesquisa histórica se relacionam intrinsecamente na atuação profissional, pois tal concepção tem como fim a utilização dos princípios metodológicos da ciência histórica para o desenvolvimento da argumentação histórica [...] Parte-se do pressuposto de que, do ponto de vista teórico e conceitual, a formação do licenciado e do bacharel não são essencialmente diferentes. Esta separação supõe quase sempre o estabelecimento de uma hierarquia segundo a qual, na formação do bacharel, deve-se enfatizar o conteúdo específico para formar o pesquisador, enquanto que, na licenciatura, a ênfase deve recair na formação pedagógica, para formar o professor. (PPP UNESP/Assis, 2019, p. 55/57/61)

Desta forma, a instituição destaca como é essencial que os docentes tenham oportunidades para se atualizar e se dedicar à pesquisa. O objetivo deve ser a

formação integral do aluno como profissional, intelectual e cidadão, alinhado aos valores de uma sociedade democrática. A interação entre professores e alunos deve ser incentivada, e as disciplinas, especialmente as obrigatórias, devem integrar teoria e prática, preparando os alunos para a pesquisa e à docência. Por fim, a formação do licenciando deve ocorrer ao longo de todo o curso, e não apenas nas disciplinas finais.

Mas, no decorrer da extensão ocorre uma contradição nesse quesito, em relação aos demais está no tratamento dado aos "Objetivos". Enquanto as disciplinas consideradas "Obrigatórias Didático-Pedagógicas" ou seja, as Metodológicas - são alocadas como "Objetivos Específicos", as disciplinas epistemológicas e de formação científica recebem destaque central nos "Objetivos Gerais". Isso significa que, embora o documento destaque a formação de um profissional que seja historiador-docente (no item "8. Perfil do profissional a ser formado"), a metodologia é tratada como algo a ser agregado, e não como um elemento constitutivo. Em contraste, nas demais universidades analisadas, as disciplinas metodológicas e epistemológicas são apresentadas de forma conjunta como um único objetivo.

Esta universidade se destaca pela excelência na estruturação do PPP e na elaboração de ementas acessíveis, não apenas pela extensão, mas principalmente por apresentar justificativas claras sobre a Matriz Curricular. A estrutura curricular por período do curso, e pela explicitação da adequação curricular à deliberação CEE N° 154/2017. Em suma, ela detalha todas as atividades planejadas durante o curso, explicando como serão realizadas, quais são suas fundamentações e as razões por trás delas.

Além disso, é a mais conceituada no quesito acessibilidade às suas documentações. Ao digitar Projeto Político Pedagógico no instrumento de pesquisa 'Google' e a palavra universidade, aparece o PPP de ambos os campus todas as vezes. Conjuntamente com a Universidade Federal de Santa Catarina, a qual não está presente nesta pesquisa, mas também deve ser mencionada por sua credibilidade com a transparência que permite a estas instituições sua qualidade,

efetividade e cumprimento da LAI (Lei nº 12.527/2011)⁴⁷. Considerando a questão regimentar e estrutural do PPP, será apresentado, a seguir, qual a conexão desta instituição com o repertório teórico-metodológico que orienta este estudo.

Ao se pensar a posição da pesquisa no Ensino de História, situada entre a História e a Educação, entende-se o por que os desafios de identidade, especialmente quando se considera o debate constante sobre a posição do pesquisador e do professor nessa analogia, onde começa um e termina o outro?

No entanto, a Didática da História, que adota a racionalidade histórica como base para sua pesquisa, facilita a intersecção entre essas áreas. Ela entende que a aprendizagem histórica ocorre por diversas vias na sociedade e deve manter uma conexão direta com o conhecimento histórico produzido pelos historiadores nas universidades. Em outras palavras, a Didática da História investiga como o pensamento histórico é formado e como contribui para o desenvolvimento da consciência histórica nas pessoas, ajudando-as a se situarem no tempo e a se reconhecerem.

Nesse sentido, na UNESP/Assis a aproximação com essas linhas de pesquisa tem sido evidenciada pelo Professor Doutor Ronaldo Cardoso Alves e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História (LEPEDIH)⁴⁸ e os seus trabalhos desenvolvidos com ênfase em Didática da História, Aprendizagem Histórica e Metodologias de Ensino. O Professor salienta em seus trabalhos como discutir diferentes possibilidades de pesquisa no Ensino de História, com base na teoria da consciência histórica, derivada da Didática da História alemã (Alves, 2015, p. 237).

O LEPEDIH atua em diferentes frentes de investigação com o objetivo de suscitar novos pesquisadores do Ensino de História, por meio de pesquisas que partam de espaços intra e extraescolares a fim de construir saberes que reflitam acerca do tripé sustentáculo da

⁴⁷ Essa legislação é fundamental para que as instituições de ensino superior cumpram seu dever de responsabilidade social, pois assegura que informações sobre gestão, recursos e resultados sejam acessíveis à sociedade. Ao disponibilizar dados e documentos, as universidades não apenas fomentam um ambiente de confiança, mas também estimulam o engajamento da comunidade acadêmica e da população em geral, promovendo um ciclo de responsabilidade e colaboração que enriquece a educação e a pesquisa, e reafirma seu papel como agentes transformadores na sociedade e a UNESP/Assis destacou-se neste quesito.

⁴⁸ A professora Luciana de Fátima Marinho Evangelista tornou-se vice-líder no presente Laboratório, no ano de 2024.

universidade brasileira: ensino, pesquisa e extensão. Ao partir da necessidade premente de aproximação da universidade brasileira às escolas públicas de Ensino Básico, pensa o pesquisador do Ensino de História como um historiador professor gerador de iniciativas que relacionem o estudo científico da História aos problemas cotidianos, locais e globais. Fontes históricas em sala de aula; narrativas, memórias e representações de alunos e professores; políticas públicas, manuais didáticos, currículos; dentre outras possibilidades, constituir-se-ão em farto material de investigação que possibilitará o estudo da formação de consciência histórica, identidade, cultura histórica e usos sociais da História em diferentes matizes. (PPP UNESP/Assis, 2019, p. 43)

O grupo de pesquisa propõe refletir sobre a função pública da História, destacando que, embora não sejam experiências inéditas, elas refletem a busca de gerações de pesquisadores para mostrar a importância da produção histórica para a vida das pessoas, enfatizando a necessidade de uma conexão contínua entre o conhecimento histórico e os espaços escolares, onde historiadores-docentes podem contribuir para o aprendizado de jovens, além de considerar sua presença em espaços não escolares.

Além do Laboratório, tais teorias foram postas em prática nos Programas de Ensino fomentados pela CAPES, tais como o PIBID e o Residência Pedagógica já mencionados, em projetos de ensino institucionais da UNESP como o Núcleo de Ensino, que oferece bolsas para estudantes desenvolverem atividades docentes em escolas da rede pública de ensino, como, por exemplo, o projeto "Fontes Audiovisuais e o Ensino de História"⁴⁹ financiado pela PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação UNESP), e em projetos de extensão como o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)⁵⁰. Mas como essas ações impactam os ementários?

⁴⁹ Projeto intitulado "Fontes Audiovisuais e o Ensino de História", o qual visava proporcionar aulas de História pautadas em filmes da *Disney* como *'Aladdin'* (1992), *'O Corcunda de Notre Dame'* (1996) e *'Pocahontas'* (1995), a fim de integrar e diversificar as fontes de ensino para os alunos durante a Pandemia de COVID-19 e cumprir as aulas do Currículo Paulista para alunos do 7º ano, com auxílio financeiro pela PROGRAD (Pró Reitoria de Graduação UNESP) (2021)

⁵⁰ [...] Nesse sentido, nos anos de 2014/15 desenvolveu-se a primeira pesquisa de iniciação científica no PEJA-UNESP/Assis com uma bolsista Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), licenciada em História, graduanda em Psicologia e educadora do PEJA-UNESP/Assis. A pesquisa intitulada "Memória e Representações Sociais no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da UNESP-Campus de Assis/SP" teve como objetivo analisar as representações dos alunos participantes do PEJA no que diz respeito a falta de acesso à educação e os desdobramentos disso em sua vida cotidiana, por meio da metodologia da História Oral (MEIHY, 2002), de forma que pudesse ser traçado um histórico com o fim de compreender o processo de (re)inserção desses sujeitos na sociedade letrada. Parte da pesquisa foi publicada na Revista História e Diversidade e, atualmente, novo artigo está em processo de escrita com o resultado final do trabalho (SANTOS; ALVES, 2014). Percebe-se que, embora o PEJA-UNESP/Assis seja um projeto de extensão que tem como objetivo a

**Tabela V - Análise das ementas das disciplinas Metodológicas
(Universidade Estadual Paulista - 'Júlio de Mesquita Filho' - campus
de Assis/SP)**

Ementas Metodológicas	Descrição
Estágio Supervisionado Prático de História I - EDU3452	Predominantemente apresenta e investiga a formação docente e as práticas educacionais a partir do Ensino de História, além de abordar a Educação Histórica quando analisa os materiais didáticos e o currículo, por um viés crítico, buscando elaborar como os materiais e as propostas moldam o ensino e a Aprendizagem Histórica.
Estágio Supervisionado Prático de História II - EDU3454	Pautada, majoritariamente, no conceito de Consciência Histórica desenvolvido por Jörn Rüsen, além de ser uma forte corrente de pesquisa no Brasil, foca na construção da consciência histórica através da análise das representações sociais e das percepções dos alunos, explorando como essas representações influenciam a compreensão da História, além de fundamentar o desenvolver da pesquisa na sala de aula com o professor como agente ativo do processo.
Estágio Supervisionado Prático de História III - EDU3456	Destaca-se bastante a discussão acerca da formação da Educação Histórica e as vertentes epistemológicas que fundamentam tal corrente, com ênfase no contexto contemporâneo e as relações do ensinar história com os adventos tecnológicos. Todavia, conjuntamente apresenta os conceitos substantivos e meta-históricos, metodologia da ciência da história e o planejamento do ensino a partir da Didática da História e o Ensino de História.
Estágio Supervisionado	Apresenta o Ensino de História, focado nas diferentes linguagens apropriadas como fonte histórica, com a finalidade de construção do conhecimento histórico a partir

alfabetização e o letramento de seus educandos, tem se revelado, paralelamente, num espaço importante para a formação de professores de diferentes áreas do conhecimento, além de fomentador de pesquisas. Devido à atual característica de formação acadêmica da coordenação, o PEJA-UNESP/Assis procura relacionar extensão e pesquisa ao ensino tendo, como pano de fundo, epistemologia que procura, em última análise, fomentar a construção da consciência histórica e política, por meio do trabalho com fontes históricas em sala de aula [...] - A respeito de possibilidades de diálogo entre a teoria da consciência histórica, na perspectiva de Jörn Rüsen e os diferentes conceitos criados por Paulo Freire, referentes à consciência política e o processo de conscientização, cf. SCHMIDT; GARCIA (2005); SCHMIDT (2011) e DIVARDIM (2012) (Alves, 2015, p. 255).

Prático de História IV - EDU3458	das relações e conceitos apresentados pela Didática da História.
-------------------------------------	--

(Fonte: autora.)

A análise das disciplinas metodológicas deixa claro essa trajetória da Didática da História perpetrada pelo Ensino de História que, paulatinamente, foi constituindo espaço na UNESP/Assis, visto que corrobora com a perspectiva de que ao profissional da História cabe, com postura crítica e autonomia intelectual, questionar os processos de significação da sua própria área do conhecimento (a autorreflexão didática), cujas dimensões vão além da simples tarefa pedagógica de transmitir o saber.

Na docência, também se exige interação com a sociedade em sua totalidade, considerando sua estrutura organizacional e as demandas que surgem constantemente, com o objetivo de promover, junto aos seus interlocutores, a análise da realidade histórica e buscar nela conhecimentos e experiências para avaliar e dinamizar o próprio ensino e as disciplinas que refletem essa óptica.

Além disso, as referências bibliográficas demonstram que o professor deve se manter em atividade de pesquisa constante com seus alunos, o que favorece a dinâmica da aprendizagem e a descoberta de novas perspectivas, além da produção de materiais para difusão do conhecimento e a reelaboração crítica e teórica dos conteúdos lecionados.

Alves (2015, p. 260) evidencia que a partir do percurso do LEPEDIH, que apresentou aspectos teóricos e a criação de um novo espaço para a formação de professores de História e pesquisadores no Ensino de História na UNESP/Assis, abre-se a oportunidade para a realização de pesquisas sobre a função pública da aprendizagem histórica, assim como sobre a construção e o desenvolvimento da consciência histórica na sociedade. Esses apontamentos refletiram na constituição das disciplinas metodológicas pautadas em diversas possibilidades de investigação no campo do Ensino de História, como estudos relacionados a políticas públicas voltadas para o Ensino de História sob diferentes enfoques, formação de professores, currículos, materiais didáticos, entre outros.

As referências bibliográficas da Educação Histórica também estão presentes, com algumas obras de autores em destaque no Brasil como Cainelli e Schmidt, além da abordagem da Aula-Oficina, proposta pela pesquisadora

portuguesa Isabel Barca, e o uso dos conceitos substantivos e de segunda ordem ('meta-históricos'), na perspectiva do autor britânico Peter Lee.

Com relação às disciplinas epistemológicas:

**Tabela VI - Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas
(Universidade Estadual Paulista - 'Júlio de Mesquita Filho' - campus de Assis/SP)**

Ementas Epistemológicas	Descrição
Historiografia (código não disponibilizado no PPP)	Destaca-se por introduzir um contexto voltado para historiografia brasileira a partir da Historiografia Nacionalista e da Historiografia Crítica e Multidimensional, apresentando como ambas têm papéis significativos na construção e na interpretação da história do Brasil, refletindo diferentes perspectivas e abordagens ao longo do tempo. Focando nos elementos desenvolvidos através do IHGB, conjuntamente com questionamentos as narrativas nacionalistas e idealizadas, focando na análise crítica e na diversidade de perspectivas.
Teoria da História I – HIT0964	Enfatiza o estudo das correntes denominadas Historicismo e História Positiva a partir de uma extensa lista de bibliografias, buscando conceituar as características distintas de ambas, a partir de inúmeros panoramas historiográficos, buscando ilustrar a diversidade e complexidade do campo da historiografia moderna. Além disso, é apresentado os Historicismos acerca da Escola Histórica Alemã, com autores como Rüsen, Koselleck, Herder, Ranke e Humboldt.
Teoria da História II – HIT0972	Duas correntes historiográficas importantes que emergem nesta Ementa são o Estruturalismo e a História Cultural. De modo conciso e abrangente, a disciplina concentra-se nas análises das estruturas subjacentes que moldam a sociedade e a História. Esta abordagem enfatiza a importância das estruturas sociais, culturais e econômicas na formação dos eventos históricos, ao invés de se concentrar apenas em eventos e indivíduos. Ao mesmo tempo, possui ênfase na análise das práticas culturais,

	representações e significados da História por meio do entendimento das culturas e as ideias que moldam e são moldadas pelos eventos históricos.
--	---

(Fonte: autora.)

As ementas epistemológicas da UNESP/Assis se destacam pela abordagem pragmática do conteúdo, apresentando-o de maneira não cronológica, mas alinhadas com as diferentes correntes historiográficas e os acontecimentos históricos de um âmbito cultural e social, além de envolver autores relevantes na área. A instituição foca, especialmente, em pensadores como Braudel, Chartier, Bloch, Koselleck e François Dosse. Embora não haja uma continuidade linear entre esses autores e correntes, observa-se uma relação que permeia a construção do currículo, o qual visa a formação de historiadores pesquisadores com base em uma sólida epistemologia dita ‘tradicional’, evidenciando a prática de pesquisa como ênfase central do curso, algo realmente indispensável para um historiador.

É nítido como a UNESP/Assis tem uma estrutura curricular rica e que privilegia a formação do profissional totalmente centrado na complexidade do que é e como atuar com a ciência histórica como ‘instrumento’ de trabalho do historiador. No que tange à Didática da História e os conceitos evidenciados na presente pesquisa, a universidade apresenta, levando em consideração sua historicidade, paulatinamente um diálogo epistemológico de aproximação entre teoria e ensino, a partir das ementas metodológicas.

Esse diálogo é evidenciado não apenas pela descrição proposta na tabela acerca do perfil das disciplinas, mas através do proposto quando se volta às referências bibliográficas. A ementa apresenta que “a disciplina visa compreender conceito moderno de História [...] e os debates em torno das apreensões de conceitos e modalidades de escrita histórica de outras temporalidades” (PPP UNESP/Assis, 2019, p. 215), assim, dentre o conteúdo programático encontra-se “historicismo(s): cultura romântica e ciência histórica [...] a Escola Histórica alemã”. Nessa perspectiva, nas referências encontram-se os trabalhos de Rüsen (2001; 2006) voltados a entender os paradigmas e fundamentos propostos por esse autor a partir de conceitos e formas narrativas que sustentam a prática do historiador. Logo, a Didática da História apresenta-se de alguma forma.

Ademais, a instituição oferece uma estrutura curricular bem delineada, onde as disciplinas de metodologia e teoria interagem de forma complementar, mesmo que essas não busquem explicitamente um diálogo direto. As ementas de metodologia e teoria coexistem de maneira integrada ao longo dos períodos acadêmicos, proporcionando ao discente uma compreensão mais ampla da área de História e da produção do conhecimento historiográfico.

Por fim, ao considerar os apontamentos do PPP e analisando as ementas de forma detalhada, observa-se que as disciplinas de Historiografia I e Teoria II abordaram, ainda que brevemente, tópicos relacionados à obra de Jörn Rüsen, especialmente no que tange ao conceito de Didática Histórica. Essa conexão se configura como um meio termo, pois as ementas e o PPP evidenciam um desenvolvimento dialógico entre os aspectos teóricos e práticos do ensino.

Nas disciplinas metodológicas esse percurso destaca-se, pois, é pautado em integrar de forma indissociável o ensino e a pesquisa em suas diversas facetas. Isso implica não apenas o domínio do conhecimento histórico, mas também das práticas fundamentais para sua produção e disseminação. Em resposta às exigências da sociedade, o profissional de História deve ser capaz de atuar em diversas áreas relacionadas a sua área de conhecimento, incluindo a Educação Básica e a pesquisa acadêmica.

Em resumo, com relação ao diálogo entre as disciplinas é notável a presença de Jörn Rüsen e Reinhart Koselleck, em ambas as áreas, é uma aproximação inicial entre epistemologia e metodologia a partir das obras dos autores. Percebe-se uma interação sutil sendo desenvolvida, embora não haja um enfoque no historiador-docente no âmbito epistemológico, no âmbito metodológico há a apresentação de autores consagrados no campo de investigação do Ensino de História no Brasil e no mundo, com abordagens de seus respectivos trabalhos, evidenciando a presença do repertório da Didática da História e da Educação Histórica no curso. Com relação aos conceitos:

Tabela VII - Análise dos conceitos (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” – câmpus de Assis)

Didatic	Consciência Histórica = 3	Formação Histórica = 1
---------	---------------------------	------------------------

a da História = 8		
Formação docente = 9	Ensinar e aprender história = 6	Conhecimento histórico = 4
História para conscientização política = 0	Cognição histórica situada = 2	Aprendizagem Histórica = 4

(Fonte: autora)

Os conceitos ao todo são evidenciados 37 vezes, sendo majoritariamente nas disciplinas metodológicas (28 vezes). Nas epistemológicas, eles são situados a partir do seu 'significado' teórico, com breve embasamento no cenário brasileiro, ou seja, são trabalhados na perspectiva de sua historicidade, discutindo como e porque surgiram e de que forma foram trabalhadas na Didática da História alemã, diferentemente da abordagem das disciplinas metodológicas, as quais compreendem esses conceitos não apenas a partir dos significados no contexto alemão, mas como parte do Ensino de História, por meio da ressignificação e contextualização dessa teoria para a realidade brasileira, como forma de desenvolver os anseios de orientação temporal dos indivíduos e como construção de identidade.

Epistemologicamente, Didática da História aparece três (3) vezes, Consciência Histórica uma (1) vez, Conhecimento histórico é citado três (3) vezes e Aprendizagem histórica é evidenciado duas (2) vezes, o restante está distribuído de forma uniforme nas quatro disciplinas metodológicas. Por fim, na UNESP/Assis nota-se uma abertura para Didática da História na teoria e historiografia - assim, o Ensino de História vem proporcionando esse diálogo com os teóricos da Didática da História, o que para o historiador-docente é fundamental.

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A representante da Região Nordeste, sendo um destaque por trabalhar com a Didática da História é a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Para dar início às considerações sobre a UFPE é importante destacar que esta é a única

instituição em que o PPP analisado refere-se ao ano de 2015⁵¹. Isso ocorre porque é o único documento disponível no site oficial da universidade. Ao entrar em contato com a instituição (por e-mail e telefone) foi informado que a reformulação do PPP, conforme solicitado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) por meio da Resolução nº 2/2018⁵², que estabelece diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, foi realizada, porém voltada para o curso de Educação a Distância (EAD). Essa atualização menciona as novas diretrizes exigidas também para o curso presencial, publicadas em 2021⁵³.

No entanto, para manter a conformidade com os critérios adotados pelas demais universidades, decidiu-se utilizar neste caso, excepcionalmente, ambos os PPPs. O PPP de 2015 por ser voltado e pensado para a licenciatura no formato presencial, como referência e para a análise comparativa, pequenos adendos presentes no PPP 2021 EAD, que tange também os cursos presenciais estruturalmente e as ementas disponibilizadas no site na aba ‘Perfil Curricular’, referentes ao PPP de 2021.

Figura I – Projeto Político Pedagógico UFPE disponível no site oficial

Notícias

26/11/2021
Título teste

+ Notícias »

Perfil Curricular Horário de Aulas Reconhecimento ★ PPC - HISTÓRIA - LICENCIATURA

PROJETO PEDAGÓGICO - CURSO DE HISTÓRIA - LICENCIATURA (2015)

Contatos **Localização** **Links**

coordenacao.historia@ufpe.br
(81) 2126.8290 | 8293

Recife

Links

⁵¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Projeto Político Pedagógico (2015). Disponível em: <https://www.ufpe.br/historia-licenciatura-cfch>. Acesso em: 30 jan. 2025.

⁵² A resolução citada exigiu que as instituições de ensino superior, especialmente as universidades públicas, revisassem e atualizassem seus PPPs para atender as novas demandas, visando à formação mais adequada e alinhada às necessidades da educação no Brasil.

⁵³ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Projeto Político Pedagógico (2021). Disponível em: <https://www.ufpe.br/prograd/projeto-pedagogico>. Acesso em: 30 jan. 2025.

Fonte: Disponível no site do Departamento em: <https://www.ufpe.br/historia-licenciatura-cfch>. Acesso em 13/10/2024.

O PPP de 2015 contém 173 páginas e apesar da data de publicação, apresenta um desenvolvimento à altura dos atualizados das demais universidades no quesito de exprimir o conceito e a pluralidade das linhas de pesquisas propostas pela instituição.

Entre as razões que levaram à reformulação deste Projeto Pedagógico para o Curso de Licenciatura em História destaca-se a concepção pedagógica que compreende o professor cada vez mais como construtor do conhecimento, ou seja, o professor-pesquisador, o que se respalda pela ampliação ocorrida nos últimos tempos nos objetos e enfoques disponíveis a esses profissionais. (PPP UFPE, 2015, p. 8)

É perceptível como a universidade enfatiza a relevância do historiador-docente, mesmo anteriormente as exigências de mudanças do CNE em relação a formação para ensinar. Embora o termo não seja utilizado de forma direta, sua contextualização é identificável na descrição dos objetivos do curso. O PPP EAD 2021 adiciona condições pertinentes a modalidade e acrescenta os pareceres CEE/PE nº 01/2018. Segundo o PPP,

O curso também se pauta na experiência acumulada na Universidade Federal de Pernambuco de formação do profissional historiador atrelada à investigação científica e ao saber mediado com a sociedade. Neste sentido, busca-se a adequação da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão estabelecido pelo 207 da Constituição de 1998 para instituições de ensino superior públicas. (PPP UFPE, 2021, p.11)

Nota-se que o currículo do curso busca em sua descrição transcender a mera listagem das disciplinas oferecidas para a formação profissional dos graduandos, englobando uma abordagem mais ampla e complexa. Nesse contexto, a UFPE salienta como e porque passou por transformações visando atender às demandas sociais e às mudanças nas políticas educacionais da instituição. Nesse processo, a ampliação da oferta de Bolsas de Iniciação Científica desempenhou um papel crucial, permitindo a inserção dos alunos em Projetos de Pesquisa coordenados por docentes, levando em consideração a busca da universidade em se consolidar nos conceitos da CAPES.

Também pondera-se no PPP a historicidade do curso, desenvolvido com base em uma visão do historiador como um profissional essencialmente capacitado

para lidar com as questões relacionadas à memória histórica, considerando suas múltiplas conexões com as políticas e organizações sociais que tratam de temas como o patrimônio material e imaterial, as afirmações de identidades coletivas e a institucionalização do saber sobre as práticas de diversos grupos sociais, entre outros.

Ademais, é fundamental considerar a necessidade de o curso se alinhar às políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, conforme estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPE. As diretrizes gerais dessas políticas estão claramente definidas no documento pautado nas instâncias específicas da universidade, como as Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como nas respectivas câmaras dessas áreas.

No que tange ao campo da Didática da História, a aproximação da universidade comparada com as demais que compõem o núcleo deste campo no Brasil, é recente. No âmbito da UFPE, a relação significativa com os campos investigados no presente trabalho é por meio de publicações e pesquisas que dialogam com as contribuições do historiador Rüsen, datadas especialmente nos últimos dez anos. O enfoque aborda a aprendizagem histórica e suas múltiplas correlações com políticas e organizações sociais relacionadas ao patrimônio material e imaterial.

O professor Arnaldo Martin Szlachta Junior, docente da Licenciatura em História e integrante do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da UFPE, contribui para o campo e a aproximação da UFPE com a Didática da História. Com publicações, influências teóricas, mas principalmente a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática da História (GEPEDHI), formado no ano de 2023, liderado pelo citado e com pesquisadores como Márcia Elisa Teté Ramos, Rafael Saddi Teixeira e Willian Junior Bonete, importantes pesquisadores do campo no Brasil.

Apesar da formação recente do Grupo, é uma demonstração do trabalho que vem sendo estabelecido no curso de História e reflexo do apresentado nas ementas das disciplinas como será visto adiante.

Tabela VIII - Análise das ementas das disciplinas Metodológicas (Universidade Federal de Pernambuco)

Ementas Metodológicas	Descrição
-----------------------	-----------

Estágio Supervisionado em História I – TE757	Predominantemente voltada para o ensino de História a partir da Didática da História, analisando os modelos de ensino-aprendizagem, abordando como a disciplina é ensinada, quais são as melhores práticas pedagógicas, partindo da ciência histórica e como os materiais didáticos (livros e currículos) são utilizados para viabilizar o aprendizado. Apresenta, conjuntamente, uma aproximação com o viés sociológico do ensinar e aprender História.
Estágio Supervisionado em História II, III e IV- TE758/TE759/TE760	Semelhante ao anterior, focado no ensino de História a partir da Didática da História e como esta é incorporada considerando o papel da escola, do professor como preceptor e das interações sociais que ocorrem no âmbito da Educação.

(Fonte: autora.)

Para abrir os comentários acerca das disciplinas metodológicas é necessário pontuar sobre uma característica expressa em ambos os PPP da instituição. Diferentemente das demais universidades, teoria e historiografia encontram-se logo no primeiro e segundo ano do curso. Além disso, as disciplinas metodológicas II, III e IV apesar de possuírem descrições e conteúdo programáticos distintos entre si, possuem a mesma bibliografia básica e complementar.

Sobre o perfil destas, enquanto o Estágio Supervisionado em História II (TE758) foca na observação e análise do processo de ensino e aprendizagem, bem como no funcionamento da escola e suas práticas pedagógicas, a III (TE759) é voltada para a regência de classe, planejamento e vivência da docência no Ensino Fundamental, incluindo a gestão de diferentes formatos de aula e avaliação. A IV (TE759) concentra-se na regência de classe e planejamento no Ensino Médio, abordando aspectos semelhantes aos da III, mas contextualizados para uma faixa etária e nível escolar diferentes.

Na Tabela VI essas disciplinas são apresentadas de maneira conjunta, devido as suas bibliografias, tanto as básicas, como as complementares. A única diferença entre elas é a salientada acima no que tange a descrição dos objetivos., pois elas possuem a mesma linha de pesquisa e a mesma bibliografia principal e

complementar, porém elaboram essas referências a partir de questionamentos diferentes.

Sobre o perfil das disciplinas, embora integrem diferentes correntes historiográficas acerca do ensino e aprendizagem de História, abrangendo desde a Pedagogia e suas contribuições para a análise curricular até os métodos da Educação Histórica, o currículo também destaca fortemente a Didática da História.

A ênfase é na construção do campo da Didática da História desde a década de 1960, bem como as contribuições contemporâneas dessa área, quais sejam a atuação dos espaços escolares formais no ensino de História, a presença dos espaços não formais de aprendizagem e a promoção da Cultura Histórica. Autores como Saddi, Rüsen e Cerri são os mais citados, aparecendo pelo menos cinco obras de cada um ao longo da bibliografia analisada.

Escolha compreensível ao refletir que diferentemente das duas universidades anteriores, que partem da premissa da Didática da História e sua associação com a formação da consciência histórica dos indivíduos e a necessidade de orientação temporal (UNESP/Assis) e refletir sobre a história pública, cultura histórica e a mobilização da consciência histórica nesses cenários (UFG), a UFPE parte da historicidade da Didática da História. O curso é construído com ênfase na Aprendizagem Histórica, o ‘pensar historicamente’ associado ao protagonismo dos estudantes e o rompimento com o paradigma de que o campo se restringe unicamente a essa abordagem de matriz germânica, sem contemplar a pluralidade teórica e temática do contexto brasileiro que reinterpreta e adapta seus ensinamentos. No que concerne à epistemologia:

**Tabela IX - Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas
(Universidade Federal de Pernambuco)**

Ementas Epistemológicas	Descrição
Historiografia – HI540	Apresenta majoritariamente a historiografia trabalhada pela Escola dos Annales, busca-se elaborar como as novas perspectivas historiográficas (como a história social e a macro-história) foram desenvolvidas e implementadas, compreendendo a história não apenas através de eventos e figuras políticas, mas também explorando aspectos sociais, econômicos e culturais. Já a História Cultural por sua vez age para investigar como as culturas e as

	produções culturais moldam e são moldadas pelos contextos históricos, explorando o impacto das ideias, simbolismos e valores da sociedade.
Teoria da História I – HI538	Apresenta perfil próximo ao anterior, com enfoque na Escola dos Annales e na História Cultural. Explora a produção do conhecimento histórico, com foco nas questões teóricas e metodológicas que problematizam os conceitos de tempo, espaço, verdade e narrativa. As análises centram-se nas diversas abordagens teóricas e nos métodos que moldam a Historiografia.
Historiografia Brasileira Contemporânea – HI 271 (eletiva)	Inclui o estudo de diferentes períodos, desde a pré-história da produção histórica no Brasil até as tendências atuais como História Cultural, História das Mulheres e História da Escravidão Negra partindo de referenciais contemporâneos. Apresenta conjuntamente a Historiografia Luso-Brasileira compreendendo não da perspectiva “o que Portugal nos fez”, mas, “Como pensar o Brasil por Portugal”.

(Fonte: autora.)

O perfil principal é baseado na historiografia da Escola dos Annales, enfatizando abordagens como a história social e a macro-história. Há uma busca por expandir a compreensão da História além de eventos e figuras políticas, incorporando dimensões sociais, econômicas e culturais como base para formação dos discentes. A História Cultural é igualmente central, investigando como as culturas e produções culturais influenciam e são influenciadas por contextos históricos, analisando o impacto de ideias, simbolismos e valores nas sociedades com os conceitos de tempo, espaço, verdade e narrativa, proporcionando uma base crítica para a produção do conhecimento histórico. No marco teórico disponibilizado em ambos os PPPs analisados, evidencia-se como esse valor é indispensável no curso desta instituição.

O referencial teórico que norteia as ações propostas pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, parte da compreensão da História como um dos campos do conhecimento das Humanidades, que procura examinar os processos que contribuíram para a configuração do mundo contemporâneo, destacando-se cada vez mais como instrumento fundamental à compreensão e resolução

dos desafios e problemas que são colocados por uma sociedade, em que pese o processo de humanização, que se caracteriza por um violento processo de globalização, aprofundamento das disparidades sociais, conflitos étnicos, perda da cidadania, etc. (PPP UFPE, 2015, p. 13)

Este levantamento não contou com a presença acerca da disciplina da Teoria da História II, pois não foi encontrado nas documentações registros desta. Assim, para que a análise contivesse o mesmo número de ementas das demais instituições, optou-se por uma eletiva epistemológica próxima voltada ao contexto historiográfico brasileiro, o qual também é apresentado nas demais universidades, mas na ementa obrigatória selecionada.

No comparativo entre as disciplinas na busca por diálogos ou associações entre os termos pesquisados ou as áreas evidenciadas, esta universidade não apresenta grandes interações, semelhanças ou continuidades entre as ementas voltadas a epistemologia e metodologia. O que é totalmente compreensível ao evidenciar como até mesmo na metodologia, a aproximação com o Ensino de História é uma prática recente e que está conquistando espaços.

Todavia, isso não anula como a universidade dispõe de uma estrutura menos cronológica e tem um trabalho voltado para uma perspectiva cultural, visando inúmeras correntes historiográficas e a História em sua perspectiva social e política.

No que diz respeito aos conceitos desta pesquisa:

Tabela X - Análise dos conceitos (Universidade Federal de Pernambuco)

Didática da História = 4	Consciência Histórica = 0	Formação Histórica = 1
Formação Docente = 4	Ensinar e aprender História = 3	Conhecimento Histórico = 1
História para conscientização política = 0	Cognição histórica situada = 0	Aprendizagem Histórica = 5

(Fonte: autora.)

Os números da tabela refletem como a instituição possui proximidade metodológica com a Didática da História, mesmo que de forma inicial e conjunta

com demais abordagens. Destes, apenas 'Formação Histórica' é citada uma (1) vez e Didática da História duas (2) nas disciplinas epistemológicas. Os resultados demonstrados contribuem para entender em qual medida ~~em~~ esta universidade tem se aproximado da matriz da teoria da Aprendizagem Histórica, demonstrando mobilização em associar as complexas tipologias rüsenianas a partir de conceitos que pensam o ensino de História com base nos referenciais que articulam a teoria da história, a historiografia e a educação.

Além disso, "planejar, organizar e desenvolver atividades e materiais relativos ao Ensino de História" (PPP UFPE, 2015/2021, p. 14 e 32) apresenta-se como objetivo principal no que tange o perfil do profissional almejado, ou seja, a instituição vem aproximando as pesquisas do Ensino de História como maneira de viabilizar a formação de um historiador que seja pesquisador de sua prática. Nessa perspectiva, a escolha pelos trabalhos de Jörn Rüsen (2006, 2010, 2012) como referências corroboram com conceitos fundamentais para a teoria histórica e, por consequência, para com os campos de investigação do Ensino de História, demonstrando que a vida prática é fundamental para a aprendizagem, por meio de métodos aplicados didaticamente que propiciam a formação do pensamento histórico.

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Embora todas as universidades analisadas, independentemente do seu nível de atuação, desempenhem papéis significativos nas investigações centradas na Didática da História e na Educação Histórica, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) se configura como a principal referência, especialmente nos primeiros contatos do Ensino de História no Brasil com as pesquisas em Educação Histórica desenvolvidas em Portugal e no Reino Unido.

O desenvolvimento da pesquisa em Ensino de História, na UFPR, iniciou-se na década de 1990, por levantar a pauta sobre a importância de considerar o processo de construção das investigações na área educacional, especialmente no ensino. Segundo Schmidt (2006, p. 18) as primeiras experiências do grupo de pesquisadores se destacam pela análise dos sentidos do conhecimento em aulas de História, com base nas relações entre o "modo de produção cultural" da sociedade e o significado do conteúdo.

Em 1996, a interação do grupo da Universidade com escolas de ensino fundamental e médio revelou que os conteúdos de História eram abordados, principalmente, através do uso de manuais didáticos e de práticas homogêneas, como provas, tarefas escolares, atividades em sala de aula e pesquisas realizadas por professores e alunos.

Os resultados mostraram que, ao serem trabalhados por diferentes professores em contextos distintos, conteúdos semelhantes eram modificados conforme as histórias dos docentes e sua intenção de fazer com que os alunos se apropriassem do conhecimento. Os alunos também reelaboravam os conteúdos de formas diversas, de acordo com suas próprias histórias e intenções de aprendizagem. Observou-se que predominava a abordagem tópica de conhecimento, onde o conteúdo era tratado como uma verdade absoluta, sem espaço para as explicações ou participações dos alunos.

Conjuntamente, no final da década de 1990, o Brasil vivia um contexto de intensas discussões sobre a educação, especialmente com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse cenário, a História e o ensino de História se tornaram temas de preocupação tanto acadêmica quanto para professores do ensino fundamental e médio. O Grupo de pesquisadores da UFPR, nesse contexto, identificou algumas questões-chave que o levaram a desenvolver esse campo de investigação e criar, em 1997, a Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

A primeira dessas questões estava relacionada às propostas curriculares em debate, especialmente diante das discussões pedagógicas e psicológicas sobre o papel dos sujeitos que ensinam e aprendem, influenciadas pelas novas perspectivas das teorias construtivistas. A segunda questão envolvia a centralidade da História de todas as pessoas, entendendo-a como um tema fundamental no ensino. A terceira questão dizia respeito às dificuldades enfrentadas pelos professores de História em implementar, na prática cotidiana, as mudanças necessárias no ensino e aprendizagem dessa disciplina. Diante desse cenário, o Grupo desenvolveu várias ações em colaboração com escolas públicas em suas pesquisas com o objetivo de enfrentar esses desafios e contribuir para a evolução do ensino de História no Brasil.

No início do século XXI, a Professora Maria Auxiliadora Schmidt conhece as pesquisas em Educação Histórica, realizadas em Portugal e no Reino Unido, por

meio de profícuo intercâmbio com a Professora Isabel Barca, da Universidade do Minho – Portugal, e seu grupo de pesquisa.

Em 2003 é fundado o LAPEDUH - Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, pela Professora Maria Auxiliadora Schmidt, que se torna espaço fundamental para a consolidação do campo de investigação do Ensino de História na UFPR, bem como para a expansão das pesquisas em Didática da História e Educação Histórica no Brasil. O LAPEDUH abrange diversas áreas, incluindo extensão, pesquisa, ensino e iniciação científica, destacando-se promover o desenvolvimento de projetos de ensino de História no mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, além de ter publicado e apresentado diversos trabalhos em congressos nacionais e internacionais.

O LAPEDUH desenvolveu outras análises na primeira década do século XXI, nas mesmas escolas realizando entrevistas com alunos do primeiro ano do ensino médio, buscando entender seu grau de interesse pelas aulas e pelos conteúdos de História. De forma geral, os alunos consideraram a História um conhecimento importante, mas acreditavam que ela deveria estar relacionada com a compreensão do presente e de suas próprias vidas. Muitos expressaram preferência por aprender História através da televisão, relatos de pessoas mais velhas ou leitura de livros, pois consideravam as aulas pouco relevantes para sua vida cotidiana.

Esses resultados indicaram a necessidade de continuidade das investigações, buscando possíveis formas de ressignificação do conhecimento nas aulas de História. As conclusões finais sugeriram a criação de novas propostas para ensino, pesquisa e extensão, que, articuladas, refletiram o percurso do Grupo em direção às pesquisas com a concepção teórico-metodológica da Educação Histórica, alinhando-se à visão de pesquisa que integra a preocupação em entender os diversos sentidos que diferentes públicos constroem sobre a História.

O LAPEDUH também é central no debate sobre a necessidade de inovação e reformulação do ensino de História, especialmente diante das transformações sociais e econômicas do novo século. Ele propõe uma reflexão profunda sobre a relação entre sociedade, ciência e educação, buscando integrar a investigação científica da História à sua vertente didática. Essa abordagem permite uma compreensão mais ampla do ensino de História, que não se limita a aspectos técnicos, mas também considera suas implicações sociais, políticas e culturais.

As pesquisas do LAPEDUH abordam diversos eixos, como o processo de aprendizagem histórica, a análise da construção de narrativas históricas por alunos e professores, a constituição do código disciplinar da História, e a formação da consciência histórica, extraídos da perspectiva da Didática da História alemã, com foco no papel da Educação Histórica na formação da cidadania. Por meio dessas investigações, o laboratório contribui significativamente para a reconfiguração do ensino de História, consolidando a UFPR como uma liderança no desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas e sociais para o ensino dessa disciplina.

As atividades do LAPEDUH e suas pesquisas também são parte responsável pela aproximação do pesquisador da Didática da História, Jörn Rüsen, as interpretações de suas obras no Ensino de História, no contexto brasileiro. Desde a primeira década do século XXI, este laboratório da UFPR estabeleceu uma conexão com o renomado historiador alemão, especialmente a partir de 2005⁵⁴, quando ele participou ativamente do Congresso Internacional “Jornadas de Educação Histórica”, realizado pela UFPR. Esse evento foi crucial para consolidar a presença de Rüsen no Brasil, permitindo que suas ideias sobre a construção da narrativa histórica e a formação da consciência histórica fossem amplamente debatidas e aplicadas no contexto educacional brasileiro, a partir do contato que o autor teve com os projetos desenvolvidos pelo grupo formado por pesquisadores da Didática da História da UFPR.

A colaboração foi importante não só pela troca de conhecimento, mas também pela orientação que Rüsen ofereceu às linhas de pesquisa do LAPEDUH, influenciando diretamente o desenvolvimento de novos enfoques teóricos e metodológicos no Ensino de História. Sua abordagem sobre o papel da História na formação de consciência histórica ajudou a UFPR a se tornar um centro de referência na Educação Histórica no Brasil, promovendo uma educação cidadã mais consciente e transformadora, alinhada com as necessidades sociais e políticas contemporâneas. A interação entre Rüsen e o LAPEDUH fortaleceu a pesquisa na

⁵⁴ Nos dias 6 ao 9 de setembro de 2005, em Curitiba/PR, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), ocorreu o Congresso Internacional “Jornadas de Educação Histórica”, um evento significativo no campo da Didática da História e da Educação Histórica no Brasil. Este congresso teve um papel crucial na promoção e na disseminação de novas abordagens e teorias sobre o ensino de História, com ênfase na História como prática social, na construção da narrativa histórica e na formação da consciência histórica. Com presença de pesquisadores, professores e alunos de universidades nacionais e internacionais.

área e ajudou a consolidar a instituição como um polo de excelência na formação de professores e pesquisadores alinhados a Educação Histórica e a Didática da História.

Tal intercâmbio resultou em várias colaborações do autor em publicações do Laboratório, como livros, capítulos de livros e artigos, utilizados em suas diferentes linhas de pesquisa, utilizando conceitos basilares da Didática da História como consciência histórica, narrativa histórica, cultura histórica, pensamento histórico, dentre outros.

Ao longo das duas décadas após sua fundação, as publicações do LAPEDUH, em especial, da sua fundadora, Professora Maria Auxiliadora Schmidt, se tornaram referência nos estudos em Didática da História e Educação Histórica em todo o país, bem como tem sido fundamental para a divulgação das pesquisas brasileiras no exterior, especialmente em vários países dos continentes europeu e americano.

Destarte, a autora, pensando em como as relações entre o historiador-docente e a pesquisa em Educação e Ensino de História podem ser abordadas de diferentes maneiras, considera a investigação sobre a História da Educação, uma vertente consolidada no Brasil e em diversos países. Ademais, pontua como explorar o complexo percurso das pesquisas sobre o Ensino de História, que envolvem temas diversos e abordagens metodológicas variadas, como a História do Ensino de História, a formação de professores, as práticas escolares e os manuais didáticos, as quais devem ser conduzidas por historiadores, a fim de desenvolver o como ensinar História a partir da sua própria ciência de origem.

Esse é um caminho a ser trilhado na medida em que se busca compreender como se constroem as relações entre o historiador e um campo específico de pesquisa dentro do Ensino de História, que é a Educação Histórica. Todavia, a fim de distanciar da concepção pedagógica e psicológica atribuídas por um longo período a Educação Histórica, a pesquisadora também adotou as concepções da Didática da História alemã, utilizando conceitos como 'consciência histórica', 'cultura histórica' e 'aprendizagem histórica', próprios do repertório epistemológico proposto dentro da ciência histórica. Assim, a matriz construtiva do saber histórico permite a "[...] força motriz da aprendizagem é como uma forma de relação com o saber histórico enquanto uma forma de relação com o mundo [...]". Nesse sentido, as contribuições da Didática da História e da Educação Histórica na formação de professores e nas investigações em sala de aula, possibilitam que a cognição histórica seja situada em concepções da História. Em resumo, a partir dos preceitos

estabelecidos pela Educação Histórica, as pesquisas desenvolvidas na UFPR paulatinamente tiveram uma aproximação epistêmica com a Didática da História, tratando-as, a partir daí, de forma indissociável, nos trabalhos e pesquisas elaboradas por este grupo.

Focando nas análises especificamente, é necessário situar algumas questões em relação as fontes (ementas e currículo) e ao repertório do PPP do curso de História da UFPR. As ementas não se encontram no PPP, assim o levantamento foi através de uma busca ativa no site, o que gerou dificuldades para encontrar e catalogar o material. No entanto, quando acionados, tanto o Departamento de História, como os departamentos da área de Educação (Departamento de Teoria e Prática de Ensino - DTPEN e o Departamento de Planejamento e Administração Escolar – DEPLAE) foram solícitos para sanar esses problemas por meio da troca de e-mails e telefonemas, fornecendo todas as fontes solicitadas.

Contendo 41 páginas e seis eixos articuladores, o PPP da Licenciatura em História da UFPR⁵⁵ é claro em relação às intenções de desenvolver um conjunto de competências e habilidades na formação do profissional de História, abrangendo as funções de professor, pesquisador e disseminador do conhecimento. Esse conjunto emerge de demandas significativas oriundas de discussões e análises de entidades de âmbito nacional e regional ligadas à atuação profissional, e está fundamentado na legislação vigente.

Ademais, o PPP tem como princípio fundamental compreender o ensino como uma premissa essencial para a formação de um profissional qualificado na área de História, independentemente de sua futura atuação, seja como docente, pesquisador ou no campo da gestão do patrimônio. Esta colocação consta no trecho abaixo:

Considerando o princípio da indissociabilidade e o perfil que queremos alcançar com a formação do professor, pesquisador e difusor do conhecimento histórico, toma-se, portanto, necessário à capacitação e à qualificação do historiador, envolvido com sua formação, transformar e desenvolver os conhecimentos dentro de uma prática profissional indissociável. Para isso, são requeridos o domínio e a construção de habilidades e competências capazes de

⁵⁵ Universidade Federal do Paraná (UFPR). Projeto Político do Curso de Graduação: Licenciatura em História. Disponível em: http://www.humanas.ufpr.br/portal/historia/files/2018/08/projeto_pedag%C3%B3gico_licenciatura_definitivo.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

efetivar o processo de profissionalização mediante a sistematização teórico-reflexiva articulada com o fazer nestes três níveis: pesquisador, professor e difusor. (PPP UFPR, 2019. p. 06)

É notório como a figura do historiador é constituída pensando todas as práticas profissionais possíveis que este papel pode acender, ao menos o PPP apresenta a necessidade de entender e contextualizar sua prática, demonstrando preocupação em como formar esse futuro profissional. Aliás, é percorrido em toda a extensão do documento o princípio da indissociabilidade e do perfil desejado para a formação de historiadores-docentes como membros capacitados não a informar, mas a desenvolver o conhecimento histórico.

Para que essa prática ocorra, é essencial capacitar e qualificar o historiador em sua formação, o que implica, segundo a documentação, na transformação e desenvolvimento do saber por meio de uma prática profissional que não pode ser dissociada. Nesse sentido, convém destacar um dos trechos do currículo:

VI – EIXO ARTICULADOR DAS DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS.

- São obrigatórias aquelas disciplinas que possibilitam a articulação entre as dimensões teóricas e práticas da formação do professor de história, ou seja, que possibilitam ao professor em formação consolidar, aprofundar ou questionar a partir de sua própria prática em sala de aula os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Neste caso se incluem todas as disciplinas de conteúdo historiográfico onde a prática pedagógica constitui uma dimensão intrínseca da própria disciplina (Teoria da História, História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, América, África, Brasil, Paraná). Neste eixo também se inclui o Estágio de docência em História, Recursos pedagógicos I e II, e a disciplina prática “História do Brasil, historiografia e estudos de campo”. (PPP UFPR, p.41, 2019)

Para atingir esse objetivo, é necessário construir habilidades e competências que tornem possível a profissionalização do historiador-docente, por meio de uma sistematização teórico-reflexiva em seu curso, que deve cumprir as demandas oriundas dos pareceres do CEE do estado, demonstrando como o PPP cumpre o preconizado na legislação a fim de aplicá-las na prática de formação desse futuro historiador-docente. Vale ressaltar que as diretrizes do PPP também consideram a História regional do estado, bem como os trabalhos elaborados pelo LAPEDUH. Tais colocações são refletidas nas ementas, segundo a análise aqui desenvolvida, da seguinte forma:

**Tabela XI - Análise das ementas das disciplinas Metodológicas
(Universidade Federal do Paraná)**

Ementas Metodológicas	Descrição
Metodologia do Ensino de História – EM071 (antiga EM248)	A ementa apresenta objetivos voltados a análise dos diferentes enfoques da História e suas implicações no processo educativo, especialmente na realidade brasileira. A proposta inclui a investigação de alternativas metodológicas e elementos didáticos no ensino de História, com destaque para Jörn Rüsen, e enfoque na relação da História e a formação de identidades. A Educação Histórica também é um destaque por sua análise conjunta sobre fundamentos e métodos do ensino de História, apontado como o principal referencial teórico da ementa para a prática do historiador-docente. Estudos sobre atividades práticas e estágios supervisionados também tomam parte das referências.
Recursos Pedagógicos I e II - HH603 e HH604	As disciplinas sugerem “criar um banco de dados com os planejamentos e planos de aula desenvolvidos” (Ementa HH604 UFPR, p. 2, 2023) como forma de apresentar a relação entre a Educação Histórica e os direitos humanos, e, a partir dessa conexão, elaborar planejamentos bimestrais que estejam alinhados aos objetivos gerais e específicos, além dos conteúdos estabelecidos pela BNCC. Enfatiza a História Cultural e o Ensino de História.
Prática de docência em História - EM458	Formulada por meio do princípio de aproximar os licenciandos do espaço escolar e o desenvolvimento do que serão suas práticas docentes, tem como objetivos específicos a compreensão do espaço escolar e suas dimensões; o planejamento e a avaliação da prática pedagógica; além da produção de registros reflexivos que articulem o conhecimento pedagógico ao historiográfico. Essa relação é intermediada pelo Ensino de História, partindo dos conceitos encabeçados pela Consciência Histórica (Rüseniana) e a Educação histórica (Schmidt, Peter Lee, Cainelli). Todavia, apresenta a perspectiva de Paulo Freire sobre a pedagogia da autonomia, que enfatiza a importância da reflexão crítica no processo

	educativo. É uma ementa que combina conceitos e correntes historiográficas abrangendo a Didática da História Rüseniana, a concepção Freiriana e a Educação Histórica.
--	---

(Fonte: autora.)

Nas ementas metodológicas, é nítido como a instituição compreende a necessidade de reconhecer a sala de aula como um espaço de formação continuada. Então, é presente nas disciplinas *Prática de Docência em História* (EM458) e *Recursos Pedagógicos I* (HH603) um trabalho voltado a debates e bibliografias que rompem com a ideia de que o conhecimento histórico é apresentado de forma hermética, sinalizando a importância de se desenvolver uma concepção de historiador-docente que compreende, teórica e metodologicamente, sua prática. Observa-se, ainda, que tais componentes curriculares articulam-se com as demandas impostas pelas reformas educacionais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que influenciam diretamente a organização dos cursos de licenciatura. Assim, ao incorporar discussões sobre recursos pedagógicos e práticas docentes críticas, essas disciplinas buscam formar professores capazes de dialogar com os desafios contemporâneos do ensino de História, sem desconsiderar a complexidade da ciência histórica. Tal perspectiva se alinha à reflexão proposta pela autora Flávia Caimi (2015), que destaca a importância de uma formação docente pautada na articulação entre teoria, prática e consciência crítica sobre o fazer historiador em contextos escolares.

Além disso, as ementas são bem situadas em evidenciar o debate sobre um problema profundo e enraizado na discussão sobre educação no Brasil: a maneira com a qual o Estado e as demandas pessoais do próprio sujeito, que englobam ou não a profissão docente, sobrecarregam essa função, tornando sua atuação fragmentada e até contraditória. Essa relação desgastante afeta inúmeros setores que englobam a atuação do historiador-docente, inclusive no que tange às ferramentas disponibilizadas, as quais a princípio estariam ao seu favor. Assim, é discorrido acerca do papel do livro e dos instrumentos didáticos ao seu dispor, o rompimento com ideal de professor como locutor e até mesmo o desromantizar a profissão. Algo diferente das demais universidades analisadas.

Observando a constituição das ementas de forma geral, estas são bem elaboradas, apresentando cronograma da disciplina, descrevendo passo a passo as atividades que serão realizadas e de quais maneiras, a partir de referências bibliográficas e conjuntamente instrumentos que farão parte da formação do historiador-docente como estrutura curricular, metodologia ativa, entre outras. Esta universidade, diferentemente das demais, estipula um número de bibliografia básica, sendo um mínimo de três (3) obras e na bibliografia complementar cinco (5). Ainda que tenha essa determinação, todas as disciplinas estendem este plano mínimo proposto, ampliando o número de referências com, no mínimo, seis (6) básicas e nove (9) complementares. Além disso, a universidade, ao menos nas disciplinas metodológicas, apresenta uma repetição de alguns autores, constando até três (3) vezes obras do mesmo em uma única disciplina.

Houve outro destaque para a disciplina 'Prática de docência em História' (EM458) a qual apresenta uma das melhores estruturas dentre as ementas de estágios analisadas, assinada pelo Professor Doutor William Carlos Cipriani Barom, professor adjunto do DTPEN. A ementa destaca-se pela elaboração sobre como é realizada a distribuição das atividades, utilização dos instrumentos pedagógicos e extensão acadêmica, vasta bibliografia, critérios de avaliação, procedimentos didáticos e apresentação dos objetivos, demonstrando ser um documento coerente ao ponto de esclarecer no currículo oficial qual é o intuito da prática de forma coesa e clara, independentemente de quem acessa essa documentação ser ou não um aluno de graduação da instituição.

Apesar de ser uma das universidades que mais possuem relação com o Ensino de História, Educação Histórica e Didática da História nas ementas metodológicas, esta apresenta também um grande diálogo com a concepção do patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Isto por que o autor é constantemente citado, mas não necessariamente por suas contribuições à estrutura do pensar a educação, mas pelo seu impacto social naqueles que a compõem.

Todavia, isso não anula como a instituição trabalha a partir do preceito de que o conhecimento construído sobre o passado é resultado do processo moral que consolida a consciência histórica (Rüsen, 2010), porque o saber histórico não é apenas aquilo que é concebido cientificamente, mas a satisfação da demanda produzida pelos seres humanos na busca por respostas.

Desta forma, os trabalhos propostos pela ementa Metodologia do Ensino de História (EM071) é intermediada pela forma que a consciência histórica, mesmo que de maneira abrangente, orienta a compreensão do passado. Nesse sentido, o enfoque dessa disciplina é compreender a importância do desenvolvimento da consciência histórica, prescrito como o processo que deve ser almejado pela formação do pensamento histórico, metodologicamente possibilitada pela ciência da História. Além disso, salienta como o processo ocorrerá ao longo do curso, por meio de base conceitual que possibilite a promoção da aprendizagem, considerando quem deve ser o agente responsável por essa ação, o professor.

No entanto, o foco principal das ementas é nos estudos da Educação Histórica, alicerçados em pesquisas de estudiosos como Maria Auxiliadora Schmidt (Brasil), Isabel Barca (Portugal) e Peter Lee (Inglaterra). Estes se opuseram à concepção piagetiana sob o argumento de que a maneira que a Psicologia referenciou a construção do conhecimento histórico resultou em retrocessos para a aprendizagem histórica (Schmidt, 2020).

Da mesma forma, há uma grande influência dos trabalhos elaborados por Maria Auxiliadora Schmidt (2016) ao propor pensar nos sujeitos como agentes de transformação articulando as percepções prévias das pessoas à formação do pensamento histórico. Nota-se, assim, um curso pensado para mudar as estruturas do paradigma da transposição do conhecimento histórico que permeava o Ensino de História no Brasil, ao menos nas disciplinas metodológicas.

**Tabela XII - Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas
(Universidade Federal do Paraná)**

Ementas Epistemológicas	Descrição
Teoria da História I - HH046	Orientada segundo o estudo desenvolvido pela nomeada Nova História, pertencente à Terceira Geração da Escola dos Annales, a disciplina versa pelos estudos sobre tempo, memória, relação entre fontes documentais e a construção da verdade histórica. Além disso, apresenta questionamentos à objetividade e às verdades estabelecidas, enfatizando a subjetividade da História e sua construção social. Ela se destaca na formação historiográfica ao preparar os alunos para uma análise crítica e consciente das fontes, ajudando-

	os a entender as implicações de suas interpretações no presente.
Teoria da História II - HH305	A partir de Max Weber, Karl Marx, Friedrich Engels e Josep Fontana a disciplina é voltada para os debates filosóficos e metodológicos na formação da História nos séculos XVIII e XIX oferecendo uma análise crítica das concepções de história que emergiram nesse período, especificamente no Iluminismo, Romantismo, Positivismo e Historicismo. O foco é entender como as transformações sociais, políticas e econômicas da Europa influenciaram a escrita da história e a construção do conhecimento histórico, partindo da Filosofia da História.
Teoria da História III - HH048//HH313	A disciplina conta com um conteúdo programático diversificado. Em cada aula é realizada a leitura de uma obra 'clássica' na qual o autor representa as correntes históricas predominantes na concepção de produção do conhecimento científico. Apesar do enfoque no entendimento do Positivismo e Historicismo de forma crítica, apresenta autores consagrados como 'clássicos' em suas respectivas correntes historiográficas como Marc Bloch, Karl Marx, entre outros.
Teoria da História IV – HH318	A disciplina é dedicada ao estudo das correntes historiográficas contemporâneas, explorando tendências mais recentes da historiografia, como a Nova História Cultural e as abordagens relacionadas a História de Gênero. O curso propõe compreender as transformações no modo de escrever a História, especialmente da segunda metade do século XX e no início do século XXI. Análise como diferentes perspectivas pós-coloniais e decoloniais influenciam a narrativa histórica. A partir da História Cultural, os alunos são instigados a refletir sobre questões de poder, subjetividade e identidade.

(Fonte: autora.)

Com relação às disciplinas epistemológicas, no programa curricular é proposto que as três (3) disciplinas de Teoria da História são obrigatórias, diferentemente das demais universidades que geralmente apresentam duas (2) ou até mesmo uma (1) com caráter obrigatório. Em conjunto é elencado mais seis

disciplinas eletivas de caráter epistemológico como possibilidades voltadas ao ofício do historiador.

Outro destaque, é como o conteúdo programático é definido em todas as ementas, assemelhando-se a UNESP/Assis, com uma distribuição por aula de quais serão os elementos debatidos.

PROGRAMA (itens de cada unidade didática)

1. Introdução: A produção do conhecimento científico. A construção da História como um conhecimento científico
2. Unidade 1: G. Hegel: Dialética e Idealismo
3. Unidade 2: K. Marx: O Materialismo Histórico, Dialética Pós-hegeliana
4. Unidade 3: A. Comte: Positivismo
5. Unidade 4: L. Von Ranke; Langlois & Signobos: Escola Metódica.
6. Unidade 5: Dilthey, Croce – Idealismo e Historicismo
7. Unidade 6: Marxismo e Escola dos Annales (Ementa Teoria da História III, UFPR, p. 1. 2019).

Essa escolha é interessante por partir de um autor para entender diferentes perspectivas historiográficas e possibilitar melhor compreensão, partindo do pressuposto de que os discentes estão desenvolvendo seu repertório intelectual, todavia pode ser limitante, uma vez que muitos autores abordam o mesmo conteúdo de diferentes perspectivas. Nota-se como o curso epistemologicamente oferece uma formação crítica e reflexiva, baseado na Escola dos Annales, questionando a objetividade tradicional da História, destacando a subjetividade e a construção social da narrativa histórica. O curso também examina as contribuições das transformações sociais e filosóficas dos séculos XVIII e XIX, com ênfase em correntes como Iluminismo, Romantismo, Positivismo e Historicismo.

Além disso, aborda as correntes historiográficas contemporâneas, como a Nova História Cultural e as perspectivas pós-coloniais e decoloniais, incentivando os alunos a refletirem sobre questões de poder, identidade e subjetividade nas narrativas históricas atuais. O curso visa capacitar os alunos a analisarem criticamente as diversas abordagens da História e suas implicações sociais, políticas e culturais.

Contudo, apesar do curso ser referência em relação à produção e inserção dos estudos referenciados na Didática da História e Educação Histórica no contexto

brasileiro, as disciplinas metodológicas e epistemológicas não possuem grandes relações entre si. Tanto as metodológicas, como as epistemológicas são bem fundamentadas, construídas e possuem um objetivo claro na formação de um historiador, atento à historiografia crítica e cultural, mas há pouco diálogo entre elas.

Embora o curso ofereça uma ampla gama de abordagens teóricas e práticas, observa-se uma certa desconexão entre os autores trabalhados na teoria e aqueles abordados nas práticas docentes, refletindo também em uma estrutura de ementas distintas. Esse desalinhamento se estende à maneira de pensar e refletir sobre o curso como um todo. Não se trata de desqualificar as vertentes ou métodos que fundamentam essas abordagens, mas é relevante observar que, em muitos casos, existe uma resistência, por parte de alguns teóricos, às áreas que tangenciam o Ensino de História, devido ao receio da pedagogização excessiva da História. Essa estrutura reflete até mesmo na semântica e apresentação do dito “Historiador”, posto como principal para este curso, e o “Professor”, como uma possível consequência.

Ao historiador caberá - com postura crítica e autonomia intelectual - problematizar os processos de significação da própria área do conhecimento. Até mesmo a atuação no magistério tem uma dimensão que ultrapassa a mera tarefa pedagógica de transmitir o conhecimento. Da docência também se exige interação com a sociedade em toda a sua estrutura organizacional, a fim de poder promover junto com seus interlocutores a análise da realidade histórica e dela buscar conhecimentos e experiências para avaliação e vitalização do próprio ensino. Ademais, o professor tem que estar em constante atividade de pesquisa juntamente com seus formandos, [...] (PPP UFPR, 2019, p. 11)

Essa colocação age de forma oposta ao proposto pelos campos investigativos utilizados na presente dissertação, os quais possuem grandes nomes que os representam dentro das pesquisas da própria UFPR, uma vez que a Didática da História, ao construir o conhecimento histórico a partir da relação do aluno com sua consciência histórica e social, e a Educação Histórica, que foca nas metodologias do processo educativo dentro da própria área epistemológica da História, são essenciais para uma formação mais integrada do historiador-docente. Assim, a ausência de um diálogo mais estreito entre as disciplinas e o PPP excluindo o historiador do papel de docente e vice-versa, pode gerar lacunas na

formação, limitando uma compreensão mais aprofundada e integrada dos saberes que devem ser transitados por esses profissionais.

A prática não pressupõe o esvaziamento teórico, ao contrário, ela fortalece a aprendizagem histórica. Neste ponto, vale ressaltar que para Rüsen (2006) o sujeito pode desenvolver o pensar historicamente em contato com os vários ambientes que compõem sua realidade, mas é a partir do encontro com as instituições de ensino que a formação do pensamento histórico é vinculada à ciência orientada, resultante da Teoria da História. Esta, por sua vez, é ambientada pela historiografia, desenvolvendo a função de diretriz do aprendizado histórico, e todo esse processo, em contrapartida, é mediado pelo professor.

Em outras palavras, o levantamento de um debate plural acerca de como é constituído o diálogo da História, enquanto disciplina escolarizada com relações sólidas com a própria ciência histórica, é fundamental não apenas para constituição da aprendizagem histórica mediada do aluno em nível básico, mas também preconizada na formação do historiador. Nesse sentido, é necessário ao historiador desenvolver habilidades para analisar criticamente a realidade, problematizar os conteúdos e construir estratégias de ensino que possibilitem aos discentes uma aprendizagem significativa (Libâneo, 2004, p. 180), isso é possível apenas com uma Licenciatura que viabilize o diálogo entre todos os “polos” de sua formação.

Ademais, as disciplinas incluem bibliografias complementares que ampliam a discussão, incorporando perspectivas adicionais e abordagens epistêmicas relevantes, o que contribui para uma compreensão mais abrangente das questões subjacentes na historiografia ‘tradicional’.

Tabela XIII – Análise dos conceitos (Universidade Federal do Paraná)

Didática da História = 4	Consciência Histórica = 4	Formação Histórica = 3
Formação Docente = 4	Ensinar e aprender História = 7	Conhecimento Histórico = 0
História para conscientização política = 3	Cognição histórica situada = 2	Aprendizagem Histórica = 1

(Fonte: autora.)

Apesar das observações sobre a estrutura das disciplinas, a análise dos conceitos revela que, em termos quantitativos, a presença deles é satisfatória. No entanto, a distribuição dos conceitos dentro do currículo poderia ser mais alinhada com os objetivos formativos propostos. No caso específico, os conceitos de História para conscientização política e Formação Histórica aparecem de forma pontual, com uma única menção em suas respectivas ementas epistemológicas.

Esse fato sugere que, embora esses conceitos sejam reconhecidos como fundamentais para a formação crítica do historiador, eles não estão suficientemente integrados e desenvolvidos no corpo central das ementas epistemológicas.

Esse cenário revela uma tensão ainda presente na estrutura curricular de algumas universidades, que embora apresentem reconhecimento nacional pelas suas produções no campo da Educação Histórica e da Didática da História, observa-se certa resistência nos encaminhamentos propostos nos PPPs em reconhecer esses campos investigativos como parte do Departamento de História. Em alguns casos, como o analisado, o Ensino de História permanece vinculado somente ao Departamento de Educação, o que pode contribuir para a fragmentação entre os campos e dificultar a construção de um percurso formativo mais integrado.

Além disso, apesar de todo o repertório e do importante papel desenvolvido pelo LAPEDUH, nos campos investigativos propostos nessa pesquisa, nos cenários brasileiro e internacional, este não é citado nenhuma vez no PPP da UFPR analisado, reforçando o ponto elencado.

Em contrapartida, outros conceitos, que possivelmente abordam questões metodológicas e práticas do ensino da História, são mais frequentes nas disciplinas de caráter metodológico, o que implica em uma separação entre a reflexão epistemológica sobre o conhecimento histórico e as estratégias didáticas para sua transmissão. Uma gradação mais robusta desses conceitos nas ementas epistemológicas permitiria uma abordagem que promova a construção de um pensamento histórico mais reflexivo e situado nas práticas sociais e culturais.

No contexto em questão, observa-se que as áreas em foco foram integradas e consolidadas por meio das disciplinas metodológicas, diferenciando-se da abordagem adotada pela UFG. Todavia, ao contrário da UNESP/Assis e a UFPE, nas quais o ingresso e fundamentação se deram, sobretudo, através da Didática

da História, na UFPR, o ingresso se deu primeiramente por meio da Educação Histórica, e não pela Didática Histórica, a qual foi incorporada de maneira subsequente.

Apesar dessa distinção inicial, é importante ressaltar que os trabalhos e as abordagens vinculadas a esses campos do saber são regularmente revisitados, reformulados e assimilados ao longo do tempo. Isso demonstra que a instituição se mantém atenta às necessidades de ressignificação de seus conteúdos e práticas pedagógicas, de acordo com as exigências contextuais do recorte temporal de seus estudantes e com os desafios sociais que o ensino de História se propõe a enfrentar. Essa dinâmica reflete um compromisso contínuo com a adaptação das metodologias educacionais, visando sempre a adequação às demandas sociais e ao desenvolvimento de uma formação crítica e consciente dos futuros profissionais da área.

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Por fim, a última instituição a ter a documentação analisada é a Universidade Estadual de Londrina (UEL), cujo curso de História teve sua origem na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, fundada em 1956, pelo governo estadual do Paraná. A criação da faculdade visava atender a necessidade do município de formar professores para atuar nas escolas locais. Na década de 1960, o Departamento de História e outras faculdades de Londrina lutaram pela unificação das instituições, resultando na criação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 1971.

Contudo, a reforma universitária de 1968, que extinguiu disciplinas como História e Geografia no ensino fundamental, impactou diretamente o curso de História da UEL. Em 1975, a graduação em História foi interrompida devido à criação da Licenciatura Curta em Estudos Sociais, um curso acelerado que comprometeu a formação teórica e pedagógica dos professores. A partir de 1980, com a retomada da democracia e as lutas pela valorização da História, a UEL reabriu o curso de licenciatura em História, enfrentando desafios como a fragmentação dos currículos e a desvalorização da disciplina.

Desta forma, o curso de História da UEL sempre buscou adaptar sua grade curricular às necessidades da sociedade, conforme o texto de reformulação de 1995 (Paraná, 1997, p.14). A formação dos futuros professores de História era um ponto central, mas surgia a dúvida sobre o equilíbrio entre teoria e prática docente. O currículo passou por várias mudanças, como a reformulação de 1985, que revelou o fato de 40% das disciplinas provinham de outros departamentos, o que comprometia a identidade do curso. Esse modelo resultava em uma abordagem da História descompromissada, que reproduzia um conhecimento linear e focava em figuras heroicas ou traidoras, sem uma reflexão crítica (Paraná, 1997, p.14).

Assim, o curso de História da UEL, em sua reformulação, enfrentou desafios relacionados à carga horária destinada à pesquisa, que ocupava grande parte da grade curricular, enquanto a formação prática dos futuros historiadores-docentes era atribuída ao Departamento de Educação, gerando conflitos. A falta de integração entre os Departamentos de História e Educação foi apontada como um problema, já que as abordagens metodológicas da historiografia exigiam um tratamento específico no ensino, algo que nem sempre era contemplado nas disciplinas mais generalistas do Departamento de Educação. A solução sugerida era aproximar a historiografia das pesquisas em ensino de História, preparando os futuros professores para não apenas compreender o processo histórico, mas também dominar as técnicas de pesquisa e transmitir os avanços da historiografia aos estudantes da Educação Básica (Tomazini, 2017, p. 79).

Na década de 2000, novas reformulações no curso de História ocorreram, com a extinção da habilitação em Bacharel e o fortalecimento da pós-graduação, mas a dicotomia entre a pesquisa e a prática ainda persistiu, com a prática docente sendo realizada apenas por meio do Estágio Curricular. Todavia, cabe neste momento citar o recorte importante que acarretaria mudanças a esse cenário: o crescimento das pesquisas em Educação Histórica.

Para Barca (2012, p. 37) a “Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática”. Logo, para formar um historiador-docente, este campo apresenta-se como uma forma de superar um ensino prescritivo e não situado em estudos empíricos da ciência histórica dentro da formação acadêmica destes. Além de propiciar “[...] estudos

inovadores sobre a cognição histórica e teoricamente sustentados pela lógica da própria História” (Barca, 2012, p. 24).

A partir disso, em meados dos anos 2000, inicia-se no Brasil o ato de repensar como ensinar e o processo acerca da aprendizagem em História. Essa rede de pesquisa propiciada por núcleos acadêmicos, laboratórios de ensino e programas de pós-graduação deparam-se com grande absorção no estado do Paraná. No caso da UEL, especialmente por uma figura, a Professora Marlene Cainelli, do grupo de pesquisa denominado “História e Ensino”.

Os primeiros diálogos da universidade com a Educação Histórica surgem com indagações acerca da formação do professor. Em sua maioria, essas pesquisas permeiam a importância da formação inicial na maneira como o docente desempenha suas funções em sala de aula, tema abordado por Cainelli (2001) que, ao analisar a formação oferecida aos licenciandos do curso de História na UEL, no início do século XXI, destacou a necessidade de refletir sobre a estrutura do currículo.

A partir de sua experiência como professora da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino, no Departamento de História da UEL, Cainelli identificou que o currículo dos cursos de História possuía um caráter dualista, o que gerava várias questões, como: "Ser professor é uma profissão que se aprende? Ou acreditamos que basta ter conteúdo? Ou basta ter talento?" (Cainelli, 2001, p. 73).

A partir deste levantamento, Cainelli, líder do grupo de pesquisa História e Ensino desde 1994, não apenas iniciou uma série de debates e publicações no curso de História da UEL, como tornou-se referência ao que viria a ser um dos campos de pesquisa mais significativas do curso, influenciando as ações realizadas em Programas como o PIBID e o PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional⁵⁶ - e os futuros diálogos desta com a Didática da História na instituição.

Desta forma, nos últimos vinte anos, as pesquisas desenvolvidas na UEL estão profundamente associadas à proposta de que os estudos relacionados à Educação Histórica incorporam os conceitos da Didática da História, sendo amplamente fundamentados nas concepções de Jörn Rüsen. Nesse contexto, a

⁵⁶ Este programa visa promover a formação continuada de professores da educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de aprimoramento e atualização profissional. Na área de História, a representante do PDE é a professora Marlene Rosa Cainelli.

Educação Histórica é tratada como uma abordagem que se configura como um novo referencial teórico-metodológico para o aprendizado, com ênfase na formação da consciência histórica. Essa abordagem envolve um conjunto de operações cognitivas que são essenciais para definir o pensamento histórico e suas funções na cultura, conforme manifestadas pelos indivíduos em suas práticas sociais.

Nesse sentido, na UEL, o contexto do surgimento e a consolidação desse campo de pesquisa emergiu como forma de possibilitar o aprofundamento das discussões do ensino de História em seu método e metodologias. Paralelamente, acabou sendo um instrumento que possibilitou diminuir as lacunas que existiam na concepção do curso, afinal, segundo Cainelli (2001), a História ensinada pertence ao domínio do saber historiográfico e seu estatuto é o mesmo da Teoria da História. Por isso, é preciso entender o conhecimento histórico na perspectiva da investigação histórica para se ter condições de ensinar História.

Essa relação se expandiu ao ponto de ter uma participação no PIBID em 2011 com um subprojeto focado em Educação Histórica, envolvendo coordenadores, supervisores e bolsistas. Ao longo dos anos, novos subprojetos foram implementados, incluindo um com foco no Ensino Médio, em 2012. Em 2014, esses subprojetos foram unificados em um único programa por licenciatura, ampliando a quantidade de coordenadores, supervisores, bolsistas e escolas atendidas (Tomazini, 2017, p. 82).

Assim, a UEL tem se destacado por seu perfil diferenciado na formação de professores de História, com um foco notável na Educação Histórica, que se alinha, de maneira complementar, à Didática da História. Essa articulação trouxe reflexões sobre o processo de aprendizagem e ensino de alunos na educação básica, a ação de projetos de ensino como o PIBID, na forma que os futuros historiadores-docentes devem intervir em como os sujeitos constroem e entendem suas próprias narrativas e ideias sobre a História.

Todavia, o seu currículo tem como característica ser diversificado, possuindo um caráter de explorar os fundamentos teóricos, históricos, epistemológicos e pedagógicos de todas as premissas possíveis no que cabe a formação do historiador. Nota-se como o PPP visa proporcionar uma compreensão aprofundada dos princípios que sustentam a prática educativa na área de História, incluindo a análise das diferentes perspectivas e abordagens que influenciam o repertório

teórico do historiador, de teorias francesas, alemãs, inglesas, e com destaque perante as demais situadas na pesquisa para as concepções japonesas.

Partindo para o PPP⁵⁷, diferente das demais instituições, ele não está disponível na íntegra para download em formato PDF como documento único, mas em links diferentes. Os quais apresentam todos os pareceres e as formulações que levaram às modificações e adequações do currículo, diluído em inúmeros documentos. Além disso, é fixo no site o catálogo dos cursos de graduação contendo organização curricular, ementas, corpo docente e regulamentação do TCC e Estágios.

Figura II – Projeto Político Pedagógico UEL disponível no site oficial



(Fonte: site oficial UEL – Disponível em: <https://graduacao.uel.br/historia/projeto-pedagogico-ppc/>. Acessado em 23/03/2024)

A universidade apresenta um dos currículos mais notáveis por abarcar o contexto patrimonial através da participação assídua do Museu Histórico de Londrina (MHL) e do Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica (NDPH), os quais possuem disciplinas voltadas o interior do curso de História, uma vez que são órgãos da UEL e, com isso, totalmente voltados a atuação do historiador nos trabalhos que envolvem toda a relação de Patrimônio e Cultura, tratamento de arquivos e história local, especialmente da região norte do estado.

⁵⁷ Universidade Estadual de Londrina (UEL). Projeto Pedagógico Graduação em História. Disponível em: <https://graduacao.uel.br/historia/projeto-pedagogico-ppc/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

Há, também, uma parte do currículo voltado para a importância da interdisciplinaridade na atuação do historiador como visto nas disciplinas de 'Noções de Geografia para História' (GEO175), 'Antropologia e História' (SOC180) que, mesmo ministradas por outros Departamentos, demonstram a preocupação do curso em formar um historiador com perspectiva sobre as noções que atravessam a História. A divisão do curso também conta com disciplinas voltadas para um entendimento decolonial da História, ao abordar temas como racialidade, etnia e América de forma mais específica e menos voltada a temas geralmente a elas associados por um viés europeu. Observa-se esse trabalho nas disciplinas 'Populações e cultura Afrodescendentes no Brasil' (HIS153), 'Estudos avançados em História Cultural das Américas' (HIS176), 'Movimentos Políticos Sociais na América Latina do século XX' (HIS163). Assim, partindo das disciplinas do núcleo comum evidenciadas na presente dissertação, verifica-se:

Tabela XIV - Análise das ementas das disciplinas Metodológicas (Universidade Estadual de Londrina)

Ementas Metodológicas	Descrição
Teoria, Metodologia e Prática de Ensino de História I – HI051	Totalmente voltada e construída a partir dos conceitos estabelecidos pelo Ensino de História, pensando acerca da historicidade do Ensino de História como saber escolar. Dentre as disposições sobre o desenvolvimento da disciplina existem outras relações com o Ensino de História como compreender e analisar a natureza do livro didático e os seus usos; o saber histórico escolar e as propostas curriculares atravessadas pelas políticas públicas; entre outras. Totalmente inserida dentro da perspectiva da Didática alemã Rüseniana.
Teoria, Metodologia e Prática de Ensino de História II – HI759	A disciplina proposta foca na gestão democrática da educação, abordando seus desafios e possibilidades, além da construção de memória social por meio da história ensinada. A ementa inclui a elaboração de planos de intervenção nas escolas de ensino fundamental e a análise da complexidade dos textos didáticos, com a intenção de compreender as vertentes do ensino-aprendizagem em História. As duas correntes historiográficas mais utilizadas são a

	perspectiva Rüseniana e a abordagem do ensino histórico crítico.
Teoria, Metodologia e Prática de Ensino de História III – HI167	A ementa visa promover a discussão sobre o ensino de História no contexto do multiculturalismo, abordando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional no Brasil, especialmente no Ensino Médio. Através da análise de propostas curriculares e da natureza do saber escolar, busca-se entender como essas questões influenciam o processo de ensino e aprendizagem, incentivando a inclusão e a reflexão crítica sobre as identidades sociais. O conteúdo programático abrange temas como representações de negros e indígenas, a relação entre História e religiões, e questões de gênero e sexualidade, sendo a metodologia baseada em aulas expositivas, debates e seminários.
Teoria, Metodologia e Prática de Ensino de História IV – HI173	A exposição curricular acerca da disciplina é baseada na elaboração de projetos de ensino e textos didáticos para o Ensino Médio, enfocando a dimensão histórica dos Direitos Humanos. O objetivo é refletir sobre os fundamentos históricos e filosóficos dos Direitos Humanos, discutindo-os sob uma perspectiva social e considerando a educação como um espaço vital para essa discussão. A metodologia envolve aulas expositivas, seminários e debates, promovendo uma compreensão crítica sobre como a escola pode atuar na formação de cidadãos conscientes em relação a direitos e diversidades.

(Fonte: autora.)

Nas ementas metodológicas analisadas, observa-se um perfil claro que reflete a ideia de que o conhecimento não é mais visto como um simples produto de descobertas espontâneas, nem como algo transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelo professor. Em vez disso, ele é entendido como

o resultado de uma interação com o meio físico, social e simbólico, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver as interrogações que este mundo provoca (Caimi, 2007, p. 26).

Percebe-se como a instituição pensa o ofício do professor por um repertório de conhecimentos específicos sobre ensino, alinhada com os desafios do Ensino de História e com a construção de um conhecimento pedagógico específico a partir da

ciência histórica. Também é notória a exposição da diversidade de definições sobre o professor enquanto produtor de conhecimento, destacando a importância de reconhecer a pesquisa como um componente essencial da docência. No contexto das ementas expostas, esse reconhecimento, apoiado pelas concepções e possibilidades da Educação Histórica, adquire novos significados, reforçando seu valor e despertando maior interesse sobre como possibilitar uma formação completa.

As ementas enfatizam a importância de uma compreensão profunda do saber histórico escolar, abordando questões como a análise de livros didáticos, as propostas curriculares e as políticas públicas que atravessam o Ensino de História. A presença da Didática Rüseniana e das correntes historiográficas críticas indica um compromisso com metodologias que promovem um Ensino de História que não só transmite conteúdo, mas também desenvolve o pensamento crítico dos alunos.

Além disso, a formação do historiador-docente na UEL busca integrar a discussão de questões sociais e culturais ao processo de ensino-aprendizagem. As ementas que abordam o multiculturalismo, as questões de gênero, raça, sexualidade e religião no Brasil refletem o compromisso com uma educação inclusiva e com a construção de uma memória social que seja representativa e reflexiva. A formação propõe a análise de textos didáticos e a elaboração de planos de intervenção, além de incentivar a reflexão sobre a prática docente e a gestão democrática da educação, promovendo uma abordagem interdisciplinar que considera as diversas influências históricas e sociais na formação dos alunos e cidadãos.

Apesar disso, vale ressaltar que, atualmente, as disciplinas da UEL voltadas ao Ensino de História são ministradas, em sua maioria, por professores substitutos que não necessariamente são pesquisadores do campo do Ensino de História. Fator que evidencia, mais uma vez, o currículo como uma possível forma de orientação possibilitadora da delimitação de traços do que a instituição pretende, porém não sua totalidade efetiva na prática em sala de aula.

Assim, é nítido todo o trabalho realizado no Ensino de História na perspectiva da Educação Histórica, demonstrando porque esta instituição é referência nacional nessa vertente de pesquisa. No que concerne às disciplinas epistemológicas:

Tabela XV - Análise das ementas das disciplinas Epistemológicas (Universidade Estadual de Londrina)

Ementas Epistemológicas	Descrição

Teoria da História I - HIS143	Com o foco nos fundamentos da História e sua epistemologia, busca discutir as formulações epistêmicas do conhecimento histórico. O objetivo é compreender como essas formulações se localizam e se identificam no processo histórico, especialmente em relação às transformações sociais. A ementa abrange conceitos como o tempo histórico, a escrita da História e correntes historiográficas como o historicismo, o positivismo, a escola metódica e o marxismo, apresentando essas correntes historiográficas de forma dinâmica no decorrer do curso
História e Historiografia do Brasil - HIS128	Conduzida com o foco na historiografia, abordando seus significados gerais e específicos no contexto brasileiro, incluindo conceitos como territórios, territorialidades simbólicas, e regionalidades. A intenção é analisar a historiografia de forma diacrônica e dialética, discutindo a relação entre fontes e a historiografia brasileira, além de problematizar temas como cultura, economia e política. O conteúdo programático é dividido em unidades que abrangem tanto a historiografia clássica quanto os debates contemporâneos, culminando em um balanço sobre o período colonial. As aulas incluem discussões de textos clássicos e contemporâneos, seminários e avaliações

(Fonte: autora.)

Neste estudo, foram analisadas duas disciplinas obrigatórias teóricas do curso de História da UEL e não três, como nas demais universidades, pois estas são as citadas como obrigatórias. Enquanto na UFPE pela mesma questão, optou-se pela análise de uma eletiva, na UEL não havia uma eletiva centrada na Historiografia ou Teoria de forma erudita. Portanto, a escolha recaiu apenas sobre essas duas ementas obrigatórias que trazem discussões centrais sobre os fundamentos epistemológicos da História e sua historiografia.

A proposta curricular das ementas analisadas deixa claro que a instituição tem como objetivo fomentar uma compreensão aprofundada da História enquanto área do saber abordando o tempo histórico, a escrita da História e as diversas escolas historiográficas, como o Historicismo, o Positivismo, o Marxismo e a Escola Metódica, permitindo ao aluno perceber como essas abordagens interagem e se transformam ao longo do tempo.

As ementas analisadas indicam um curso que apresenta concepções vinculadas à necessidade de o historiador-docente compreender as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos desenvolvem seu pensamento histórico, com diferentes níveis de compreensão e propósitos, a fim de responder seus anseios, isto é, entender não apenas as teorias empíricas que formam a História e os seus contextos de construção, assimilação, mas compreender de qual maneira metodologicamente isto ocorre, refletindo o pontuado pela Educação Histórica, buscando refletir sobre os caminhos pelos quais a História é construída, aprendida e ensinada. Todavia, não há menções diretas aos campos investigativos referências nessa pesquisa, ou seja, a instituição apresenta no PPP menções a esses elementos, mas, nas disciplinas epistemológicas, as confluências restringem-se às referências bibliográficas.

No que tange aos conceitos apresentados nas ementas:

Tabela XVI – Análise dos conceitos (Universidade Estadual de Londrina)

Didática da História = 6	Consciência Histórica = 4	Formação Histórica = 0
Formação Docente = 2	Ensinar e aprender História = 8	Conhecimento Histórico = 0
História para conscientização política = 4	Cognição histórica situada = 0	Aprendizagem Histórica = 4

(Fonte: autora.)

Os conceitos de Didática da História e Educação Histórica têm presença unânime nas disciplinas metodológicas. As epistemológicas seguem o perfil das demais universidades, pois a confluência entre ambas as vertentes nas ementas é algo em desenvolvimento, no caso emergindo das disciplinas metodológicas e visitada pelas disciplinas epistemológicas, mas não através dos conceitos em si, e sim pela busca de entender como metodologicamente o saber histórico foi desenvolvido em diferentes correntes historiográficas.

Pensando que a universidade contém uma grande diversidade de abordagens, focando em todas as possíveis futuras áreas de atuação do historiador, à docência não é negligenciada, porém as disciplinas são próximas em conceitos básicos que norteiam o perfil acadêmico do curso no que tange à

abrangência da profissão e diversidade das fontes, mas não possuem grande proximidade nas abordagens teóricas propriamente ditas.

O conceito 'Didática da História' é citado duas (2) vezes, 'História para conscientização política' aparece duas (2) vezes e 'Aprendizagem histórica' uma (1) vez nas ementas epistemológicas. Todavia, Rüsen é citado duas (2) vezes na ementa Teoria da História (HIS143) onde verifica-se na descrição da aula um diálogo sobre como o exercício do historiador contará com questões de ordem social, política e econômica, as quais fazem parte da aprendizagem histórica, e de como os estudos evidenciados por este autor e as demandas temporais que este buscava compreender, possibilitaram a Didática da História ser uma subdisciplina da História. Verifica-se, dessa forma, como a perspectiva de investigação da Didática da História e da Educação Histórica contribuíram para a discussão da Teoria da História no curso da UEL, favorecendo a formação da cognição histórica situada do historiador-docente

Por fim, nestas análises buscou-se categorizar e descrever, qualitativamente, o perfil das universidades segundo seus PPPs, ementas teóricas e práticas, a historicidade do curso e o repertório de associação e produção com os campos de investigação trabalhados na presente dissertação, a fim de situar como ocorre as relações entre as disciplinas metodológicas e epistemológicas, a gradação dos conceitos pesquisados e como constituiu-se as identidades de linhas de pesquisas destas que são consideradas referências nacionais na Didática da História e na Educação Histórica, segundo o Ensino de História.

Isso posto, compreendendo que o preconizado na proposta das Licenciaturas é formar um historiador-docente, torna-se indispensável um currículo que possua diálogo e continuidades nas mais distintas áreas que o formam. Além disso, é importante notar como essas universidades compõem e entendem as documentações, desde a acessibilidade as propostas percorridas, as quais as tornam autossuficientes e constroem sua individualidade, mesmo partindo de pareceres, leis e regras básicas propostas pelos respectivos CEEs e, de forma geral, pelo CNE.

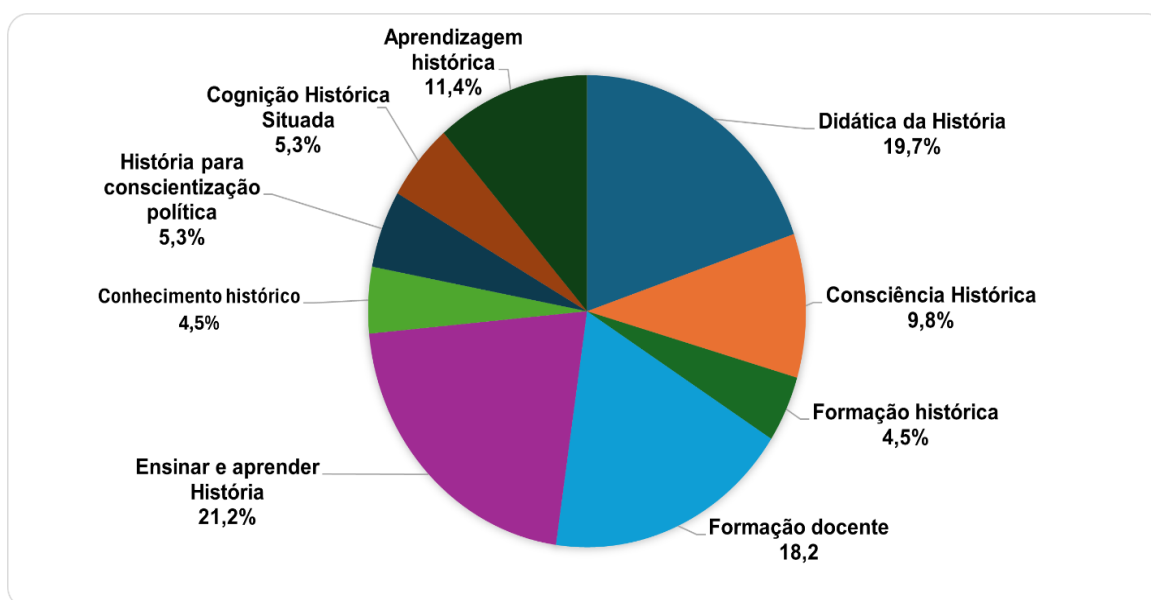
Assim, o compromisso na formação destes novos profissionais relacionando a construção do conhecimento histórico às demandas de orientação temporal e identidade apresentadas pelos alunos, possibilitará uma aprendizagem histórica como sentido de orientação para a vida, como preconizado por Alves (2021). Esta

conceituação não se aplica apenas na escola enquanto instituição, mas também à universidade como preceptora dos preceitos básicos norteadores dos futuros responsáveis na constituição desta relação.

4.2 A presença quantitativa dos conceitos da Didática da História e Educação Histórica nas instituições analisadas

Na presente dissertação, optou-se por elencar conceitos com o objetivo de compreender como as universidades que adotam os campos da Didática da História e da Educação Histórica incorporam esses elementos em seus Projetos Políticos Pedagógicos, ementas e currículos de maneira geral. Tal escolha foi motivada pela convicção de que esses conceitos atuam como instrumentos essenciais para que o historiador inicie o trabalho historiográfico de forma reflexiva, possibilitando-lhe a compreensão do passado. Assim, será analisada a frequência com que esses conceitos foram mencionados de maneira geral, além de apresentar as concepções finais sobre os diálogos e diferenças existentes entre essas universidades.

Gráfico I – Quantidade de vezes que os conceitos relacionados à Didática da História e Educação Histórica são citados nos ementários gerais.



(Fonte: autora)

Ao todo, os nove conceitos pesquisados são citados 132 vezes nas 35 ementas analisadas entre as cinco instituições escolhidas. Para discorrer acerca dos dados obtidos e apresentar brevemente o significado dos conceitos selecionados a apresentação do gráfico será realizada a partir do conceito mais evidenciado ao menos citado.

“Ensinar e aprender História”, com 21,2% na totalidade do gráfico, somando 28 referências, permeia novos rumos ao ocupar o primeiro lugar, num movimento de configuração da cientificidade histórica. Esse dado demonstra como essas universidades ao trabalharem com tais campos ressignificam os pressupostos metodológicos que antes deixavam de considerar o sujeito e o pesquisador, na esfera histórica, possibilitando a ruptura da ideia de que o passado se restringe a um discurso unificado, proveniente exclusivamente de fontes e arquivos oficiais, mas é atravessado pelas demandas humanas.

Partindo para o segundo conceito, os dados obtidos apontam que “Didática da História”, com 19,7%, sendo 26 citações do total. Tais números reforçam a ideia de que a Didática da História abordada no contexto do ensino de História no Brasil não pode ser vista apenas como um manual de técnicas de ensino, mas como um campo de conhecimento que dialoga com a epistemologia da História e as ciências da Educação. Rüsen destaca a importância de entender a aprendizagem histórica como um processo que integra a experiência do passado à formação da identidade do indivíduo.

Esta porcentagem revela o salientado até o momento, a importância de se resgatar os procedimentos científicos na prática educacional. É fundamental que o ensino de História não se limite à mera transmissão de conteúdos, mas promova um entendimento profundo das relações entre passado e presente, preparando os historiadores-docentes para pensar historicamente.

“Formação docente”, com 18,2%, possui 24 referências no total. Este conceito é um destaque, pois designa-se como um dos principais objetivos almejados nessa pesquisa, compreender a maneira que se desenvolve documentalmente a formação dos historiadores-docentes que possuem ênfase na sua formação nos campos da Didática da História e na Educação Histórica. Observa-se como exemplo da alta incidência deste termo, a tarefa enfrentada pelos

cursos de formação em História nas últimas décadas, de reestruturar seus currículos com foco em metas direcionadas para a prática do professor de História.

Nas teorias históricas, o debate sobre a funcionalidade do saber histórico está profundamente ligado às análises sobre o impacto social desse conhecimento, à consciência (ou sua ausência) em relação à sua criação e disseminação, e também às reflexões sobre o papel da consciência histórica nas mudanças sociais (De Souza, 2010, p. 730). Em outras palavras, a discussão gira em torno da função social da História.

Esses dados demonstram como essas universidades, especialmente no que tange a metodologia, estão num processo de priorizar a análise e reflexão sobre a expertise exigida para atuar como um professor e como pesquisador. Nota-se, assim, paralelamente, porque houve um crescimento de pesquisas acadêmicas voltadas para a formação docente e o reconhecimento da importância da formação dos cursos de Licenciatura em História.

"Aprendizagem Histórica" é citado em diferentes ementas metodológicas, porém nem sempre está em consonância com os princípios da Cognição histórica situada, podendo, por exemplo, ser influenciado pelo conceito de Transposição Didática. Com 15 citações, totalizando 11,4% do gráfico.

Refletir sobre o passado implica, inicialmente, considerar a experiência do tempo presente. Nesse contexto, a prática docente é influenciada por elementos contemporâneos, inclusive na interpretação do passado e na concepção da memória presente. Isso reverbera em uma compreensão do contexto histórico em que determinado elemento estava inserido. Em outras palavras, o presente atua como um determinante para as reflexões sobre o passado, orientando o processo de aprendizado histórico.

Todo conhecimento de que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daquilo em que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação (Rüsen, 2015, p. 243)

Dessa forma, a efetivação da aprendizagem histórica representa um processo significativo, no qual o ensino promove a interação entre a história científica, representada pela historiografia, e as concepções de tempo e espaço, derivadas das experiências individuais, ou seja, a cultura histórica, dos sujeitos.

Sua presença crescente nos currículos destas universidades é revigorante, pensando na complexidade envolvida na construção do conhecimento histórico.

A “Consciência Histórica” por sua vez é citada 13 vezes, totalizando 9,8% dos números. Considera-se, aqui, um dado significativo, pois se a consciência histórica é a forma pela qual a ciência histórica propõe que o passado seja acessado em prol do aprendizado do estudante, com o objetivo de que ele o relacione com sua própria experiência, conforme afirma Alves (2014), não tê-la como um dos objetivos da formação histórica trata-se de uma incongruência para com a Didática da História.

De forma coletiva ou individual, diferentes meios de transmissão, atravessam os laços temporais e afetam os indivíduos, o que resulta em várias interpretações sobre um mesmo fato. Cabe à História, enquanto disciplina, organizar essas acepções em prol da veracidade que apenas a ciência histórica pode possibilitar. Em outras palavras, é necessário orientar o ensino em direção à edificação de uma visão do mundo, de uma aprendizagem histórica que identifique as lacunas de orientação do momento atual e seja aplicada na prática de vida, isto é, promover a consciência histórica, pois

O saber histórico cumpre a finalidade de promover a consciência do sujeito na realidade histórica promovendo o encontro do sujeito consigo mesmo, com o mundo e com a práxis. Há uma práxis como função específica da formação histórica e está práxis deriva da consciência construída acerca da realidade social. Desta forma, nossas questões se dirigem agora aos conteúdos e valores pertinentes ao saber histórico na orientação da consciência histórica. (De Souza, 2010, p. 738)

A consciência histórica torna-se, assim, um elemento indispensável na formação daquele que a viabiliza conjuntamente aos sujeitos, o historiador-docente. “Cognição histórica situada” teve apenas 5,3% das menções, quer dizer, 7 citações diretas em todas as ementas avaliadas. A Cognição histórica situada surge em contraste com a abordagem unicamente pedagógica, pois sustenta a premissa de que o professor desempenha o papel de um pesquisador da História, cujo objetivo é ensinar os alunos a utilizarem aspectos metodológicos da ciência histórica para que eles possam construir concepções históricas.

Isto é, como pontuado por Maria Auxiliadora Schmidt, a Cognição histórica situada busca correlacionar, a partir da teoria da aprendizagem histórica, critérios que possibilitem a formação de categorias basilares para elencar as conexões entre os métodos e situações que levam à consciência histórica nas circunstâncias em que essas relações ocorrem (Schmidt, 2020, p. 55). O paradigma enunciado por esta teoria é a maneira pela qual se consolida a relação entre os sujeitos e a aprendizagem histórica, por meio da utilização dos instrumentos da ciência histórica.

As universidades analisadas apesar de não possuírem números significativos citando esse conceito, demonstram, na prática, um avanço significativo da sua aplicação na elaboração de seus cursos, especialmente quando são comparados os dados das décadas de 1990 e 2000 evidenciados no decorrer desta dissertação. Um exemplo disso é o estudo de Ana Cláudia Urban, que analisa a percepção dos discentes no início da formação docente. A pesquisa revela que, ao longo dos anos, os cursos de História passaram a priorizar a teoria, mas foi identificado que é essencial integrar a realidade do aluno e o contexto universitário no processo de ensino. Isso possibilita a construção de uma Didática da História mais reflexiva e adequada às necessidades e processos dos estudantes (Urban, 2017, p. 434).

A cognição histórica deveria ser vista, então, como um procedimento mental com dois polos: de um lado, um objetivo, relativo à experiência do passado previamente dado em seus vestígios, isto é, o material das fontes, e, de outro lado, um subjetivo, referente a problemas de orientação da vida prática (Rüsen, 2010, p. 129)

Vale ressaltar, conforme descrito no gráfico, que os conceitos mais citados nos PPPs - Formação docente, Didática da História e Ensinar e aprender História - são inerentes ao processo de construção dos saberes históricos baseados na ciência histórica no âmbito da formação inicial de professores. E qual é o nome dado a este processo cognitivo evidenciado? Cognição histórica situada.

“História para conscientização política”, conceito da sequência, encontra-se com o mesmo número de citações e porcentagem do anterior, sete em números gerais (5,3%). Para refletir essa ideia, primeiro é preciso tratar os processos complexos dos indivíduos de uma forma geral. Luiz Fernando Cerri (2011, p. 16-21), destaca em seu trabalho como a formação do agente histórico deve ser dinamicamente abordada considerando sua interação com a própria experiência

temporal. O autor reflete sobre o fato de que os indivíduos existem em um mundo histórico com uma orientação temporal específica, demandando, para a construção da própria identidade, a criação de uma relação orientadora a partir de suas vivências do passado, seja de maneira empírica ou por via da interpretação narrativa.

Assim, a abordagem da História para conscientização política, à luz da epistemologia da Didática da História, implica na compreensão do passado como um meio para promover a consciência política no presente através da demanda de orientação temporal construída pelo indivíduo, por meio de suas experiências (Rüsen, 2001, p. 34). A relevância deste conceito encontra-se porque sua perspectiva epistemológica enfatiza a importância do ensino da História não apenas como uma narrativa factual, mas como uma ferramenta para desenvolver a compreensão crítica dos eventos passados, visando influenciar a consciência política e a participação cívica de maneira crítica e epistemológica. Esse conceito é instigante e necessário por possibilitar a educação democrática, pois propicia aos alunos uma compreensão aprofundada do contexto sociopolítico em que estão inseridos, capacitando-os a adotar posturas críticas e responsáveis em suas interações com a sociedade.

“Formação histórica”, em dados gerais, localiza-se como último mais citado conjuntamente com “Conhecimento histórico”, possuindo, ambos, 4,5% de presença nas análises, sendo seis (6) citações no total. Na visão de Rüsen, “a formação histórica não pretende ser uma formação abrangente, mas sim uma especialização adicional” (Rüsen, 2001, p. 27), questionando, portanto, a composição excessivamente técnica e científica da História. O autor pontua a importância da dimensão cultural e reflexiva da disciplina, pois a partir da crítica ao positivismo argumenta que essa abordagem ignora a natureza complexa e multifacetada da História humana, o que leva a regressão no desenvolver a capacidade dos alunos de refletir sobre o passado e de interpretar seus significados, demonstrando, assim, uma perspectiva sensível às questões destacadas na contemporaneidade, pontuando a formação histórica na constituição dos indivíduos.

Na prática, pode-se considerar esse baixo índice de citação preocupante, já que este princípio é essencial para o desenvolvimento da consciência histórica por permitir a interiorização das experiências temporais individuais e coletivas. Rüsen

(2001, p. 32) enfatiza que essa consciência é a dinâmica entre a experiência do tempo e as intenções humanas, sendo a História fundamental para proporcionar orientações e interpretações que ajudem na construção de identidades e na ação prática.

Por fim, “Conhecimento histórico”, como citado anteriormente, possui 4,5% de participação no gráfico, julgando estritamente o conceito, há apenas 7 menções nos PPPs. Para Rüsen (2006), o conhecimento histórico transcende a mera reconstituição factual do passado, configurando-se, antes, como um instrumento interpretativo destinado a conferir significado ao presente. Nesse contexto, Schmidt (2009; 2020) corrobora, destacando a dimensão prática inerente ao referido conhecimento. Ao iluminar as complexas tramas temporais, a disciplina histórica exhibe as raízes dos desafios contemporâneos, proporcionando, assim, uma forma para a concepção e interpretação de possíveis respostas.

Nesse cenário, Rüsen (2011) ressalta a centralidade da narrativa como elemento vital para a apreensão do conhecimento histórico. A narrativa surge como um dispositivo organizador que confere coerência e significado a grande quantidade de dados históricos. Ao conceber o passado como uma sucessão articulada de eventos interligados, dotados de um início, desenvolvimento e “desfecho”, a narrativa se constrói como uma estrutura essencial para a compreensão das variabilidades temporais. Assim, ela não apenas orienta a ordenação dos fatos, mas fornece uma base cognitiva que permite a apreensão das complexidades históricas, articulando, assim, o chamado conhecimento histórico.

Além disso, o impacto social do conhecimento histórico levanta questões sobre como esse saber se integra à vida cotidiana. O estudo do conhecimento histórico não apenas levanta questões sobre seus usos e funções, mas também a respeito de como ele é aplicado na vida social, ampliando as discussões sobre a relevância da História no contexto social. Desta forma, este conceito possui tão poucas citações, mesmo que dividindo esta posição, gera alertas sobre como tais cursos vêm refletindo o seu papel na formação do historiador-docente, excepcionalmente por possuírem proximidades com o ensino de História.

Enfim, o objetivo foi analisar como as universidades públicas brasileiras, que trabalham com Didática da História e Educação Histórica, apresentam e desenvolvem esses conceitos, uma vez que são fundamentais para a formação do historiador-docente. A presença ou ausência desses conceitos serve como um

termômetro para avaliar o perfil das instituições responsáveis por consolidar esses campos no Brasil e como elas realizam este trabalho, levando em consideração suas identidades, intenções e pluralidade.

4.3 Confluências e distinções entre as instituições analisadas

As investigações realizadas revelaram semelhanças entre as universidades, tanto na forma de abordagem dos campos de estudo quanto no trabalho com os conceitos. No entanto, as diferenças destacam como é possível haver diversidade, mesmo em instituições que lidam com a mesma linha de pesquisa, uma vez que a história é interpretada conforme as demandas dos sujeitos que a constroem. Essa premissa se aplica igualmente aos cursos que visam à formação dos historiadores-docentes.

Nesse sentido, no que se refere às fontes principais deste trabalho — os PPPs e as ementas — as universidades investigadas compartilham uma valorização comum desses documentos, pois reconhecem sua importância não apenas como uma exigência no âmbito federal e estadual, mas também como uma forma de edificar e estruturar o curso. Embora apresentem documentos redigidos de maneiras distintas, as universidades convergem na ideia de que a compreensão e a fluidez desses regimentos, independentemente de quem os acessará, são essenciais para garantir a autonomia das instituições. Observa-se que esses documentos vão além da superfície do texto, revelando intenções e contextos subjacentes, o que enriqueceu a análise realizada.

Observando as similaridades entre as instituições, as ementas metodológicas da UEL e da UFPR, possuem em comum uma maior proximidade com a Educação Histórica e abordam a Didática da História de forma paralela, possibilitando grandes diálogos entre ambas, devido ao fato de que estas partem da epistemologia da História e se referem à cognição histórica. Dessa forma, o intuito dessas instituições é claro: formar um historiador-docente habilitado, capaz de abordar criticamente as metodologias que constituem o ato de ensinar História a partir do conhecimento histórico e da ciência histórica.

Vale ressaltar, contudo, que a cognição histórica situada, embora frequentemente citada nas discussões sobre Ensino de História, não possui um

único significado ou interpretação unânime entre os pesquisadores da área. No contexto do presente trabalho, adota-se a perspectiva de Schmidt (2020), a qual a compreende como uma abordagem que articula o conhecimento histórico à prática do historiador-docente de forma contextualizada e crítica. Assim, ao utilizar o conceito de cognição histórica situada, é importante entender que esta interpretação corresponde a uma das possíveis leituras do conceito adotada na presente pesquisa desta forma, e não a sua definição consensual entre os estudiosos.

Além disso, no contexto da Educação Histórica como forma de compreender as práticas pedagógicas, as pesquisas realizadas nas instituições permeiam diferentes sentidos, como o ensino e aprendizagem, os currículos, manuais didáticos, formação de professores, saberes escolares, entre outros. Mas esses segmentos investigados possuem algo em comum, estão inseridos na teoria da História, baseados em conceitos históricos, e não em áreas como a Psicologia e a Pedagogia, rompendo e ressignificando o que antes era um grande problema nos cursos de formação de historiadores-docentes.

Outra semelhança ocorre entre essas duas instituições e a UFPE, o uso do ensino de História como meio para desenvolver pesquisas e evidenciar a formação histórica sobre a história local das suas respectivas regiões. Ao longo de todo o currículo, as universidades possuem ações e projetos voltados para esse tipo de abordagem, com diferentes correntes historiográficas em vigor, enfatizando, especialmente, o campo de ensino e metodologia.

Nesse paralelo entre história local e ensino de História, na UFPR destaca-se as disciplinas Recursos Pedagógicos I e II (HH603 e HH604), pois abordam muitos trabalhos desenvolvidos pelo LAPEDUH investigando a utilização de metodologias híbridas no processo formativo de professores no Estado do Paraná, pontuando contribuições e implicações no contexto educacional atual. Para complementar, o ensino de História é destaque em pesquisas que visam compreender a percepção do patrimônio cultural em documentos oficiais nos anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando a importância do patrimônio regional na construção do conhecimento histórico.

Na UEL a disciplina Teoria, Metodologia e Prática de Ensino de História III (HI167) explora a relação entre história local e história oral, destacando a importância dessas metodologias na construção do conhecimento histórico e na

valorização das memórias locais. Além disso, o NDPH e o MHL possuem projetos de extensão voltados para as "Memórias de Londrina", buscando resgatar e preservar as narrativas históricas da cidade, contribuindo para a valorização da história do norte do Estado. A UFPE possui projetos como "Programa de Educação Tutorial (PET) História"⁵⁸ e Projeto "Ensino de História e Disputas pela Memória: Trajetórias e Narrativas"⁵⁹.

A UNESP/Assis e a UFG também contêm algumas similaridades. Ambas possuem um caráter mais voltado para a Didática da História, porém evidenciando como é fundamental seguir as normas racionais e controláveis dos procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, propiciado pela Educação Histórica. As universidades evidenciam em seus currículos que embora a Didática da História seja um ramo da ciência histórica e utilize os mesmos métodos desse campo, seus objetos de estudo não são idênticos, tanto nas disciplinas metodológicas, como epistemológicas. Isso se deve ao fato de que, enquanto a História se dedica à reconstrução do passado, a Didática da História tem como principal objetivo entender suas diversas dimensões e funções na vida prática dos indivíduos e das sociedades no presente, algo que é comum nas obras dos(as) professores(as) referências destas instituições.

‘Estágio Supervisionado I’ na UFG e ‘Metodologias do Ensino de História III’ na UNESP/Assis, destacam a formação de professores com base na cognição histórica e no conceito de Aula-oficina de Isabel Barca. Além disso, aborda a Educação Histórica, suas vertentes epistemológicas e a análise do ensino de História no contexto contemporâneo, considerando as relações com as novas

⁵⁸ O Programa de Educação Tutorial (PET) História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi implementado em 1988, com o objetivo de promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito acadêmico. A partir de 2010, com a publicação de editais pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Superior (SESU), o programa passou a enfatizar a interdisciplinaridade, permitindo a inclusão de grupos com foco em áreas específicas, como História, e incentivando a participação de alunos voluntários. O PET História da UFPE desenvolve atividades que buscam promover a formação acadêmica integrada à comunidade, valorizando a memória histórica regional e incentivando a pesquisa sobre a história local. Essas iniciativas contribuem para a formação de historiadores-docentes críticos e comprometidos com a realidade social e cultural de Pernambuco. (Fonte: https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/104/114/304?inline=1&utm_source=chatgpt.com)

Acesso em: 12 out. 2024.

⁵⁹ Desenvolvido entre 2015 e 2020, este projeto buscou analisar como diferentes narrativas históricas são construídas e disputadas, enfatizando a importância da história local na formação da identidade regional. Inclusive, tornou-se o ST047 'Ensino de História e disputas pela memória: trajetórias, perspectivas e possibilidades de pesquisa' no 32º Simpósio Nacional de História – ANPUH NACIONAL de 2023, onde os resultados dos trabalhos foram apresentados por seus pesquisadores.

tecnologias. De forma integrada, também aborda os conceitos substantivos e meta-históricos, a metodologia da ciência da história e o planejamento do ensino dentro da perspectiva da Didática da História e do Ensino de História.

No critério principal utilizado nesta dissertação, que considera os conceitos como indicadores do desenvolvimento da Didática da História e da Educação Histórica, assim como os diálogos possíveis entre epistemologia e metodologia nas universidades referência nesses campos, a UFG e a UNESP/Assis se destacam por apresentarem diálogos epistêmicos mais avançados. Essa observação surge da interação constante com os teóricos da Didática da História de ambas as vertentes de disciplinas analisadas.

Essa articulação entre os campos epistemológicos e metodológicos, observada de maneira mais sistemática nessas duas instituições, reflete um esforço histórico que vem sendo discutido desde a década de 1930 no Brasil: superar a dualidade entre a teoria histórica acadêmica e o ensino escolar. A UNESP/Assis e a UFG, nesse sentido, assumem um papel de destaque ao promoverem uma formação que reconhece a aprendizagem histórica como um campo autônomo e integrado. Ainda que instituições localizadas no Paraná possuam trajetórias reconhecidas na formação docente, a integração entre teoria e prática ainda encontra certos limites estruturais.

Embora ainda não seja possível afirmar que esses diálogos estejam completamente consolidados ou que não haja influências de outras correntes historiográficas — o que é imprescindível, já que nenhuma área deve ser considerada absoluta —, é evidente uma crescente aproximação e desenvolvimento.

Seguindo adiante, Pina (2021, p.88) compartilha como a UFG possui também similaridades com o LAPEDUH, UFPR (no caso, o autor aborda a partir do PPGH-UFG). Todavia, essa observação aplica-se no curso de graduação conjuntamente de acordo com os dados obtidos na presente dissertação. Ambas as instituições apresentam pesquisas que, embora abordem diferentes objetos de estudo, compartilham uma conexão com a vida prática e promovem o diálogo entre áreas das Ciências Humanas, como Filosofia da História, Sociologia, Antropologia e Educação (Pina, 2021, p.89). Nos dois casos, as categorias de Educação Histórica dialogam com essas áreas, e interagem, constantemente, com o campo da Didática da História, tanto no contexto escolar quanto não escolar.

A UEL e a UFPR se destacam como as instituições mais consolidadas no desenvolvimento das disciplinas metodológicas a partir da Educação Histórica e/ou da Didática da História no Ensino de História, de forma geral. Tal constatação se apresenta na UEL, no PPP como um todo, seja nas intencionalidades do curso, seja no perfil dos profissionais que objetiva formar, reconhecendo a influência das pesquisas no Ensino de História, consolidando-as como características essenciais que fortalecem os cursos, especialmente por meio do trabalho de nomes como Marlene Cainelli.

Por outro lado, a UFPR, embora seja a mais consolidada metodologicamente, partindo da ciência histórica para trabalhar o ensino de História, é 'isolada' dentro do curso. Isso se reflete no fato de que o Ensino de História é um campo 'reservado' ao Departamento de Educação, o que restringe diálogos mais amplos com outras áreas do saber, porém o trabalho realizado por essa instituição, sobretudo por meio de seu laboratório de pesquisa – o LAPEDUH - é referência para as demais universidades que se valem desses campos de investigação, demonstrando o esforço contínuo, ao longo do tempo, em solidificar essa linha de pesquisa, inclusive dentro da própria instituição, a ponto de o Estado do Paraná ser reconhecido como o principal responsável pela promoção da pesquisa em Educação Histórica no Brasil, o que, concomitantemente, fortaleceu a pesquisa na perspectiva da Didática da História Rüseniana.

Como pontuado anteriormente, embora provenientes de diferentes contextos, UEL e UFPR compartilham uma série de elementos que aproximam suas propostas de formação. Nas ementas de Teoria, Metodologia e Prática do Ensino de História (HIS051) da UEL e Metodologia do Ensino de História (EM071) da UFPR essa colocação destaca-se. Ambas se inserem dentro da reflexão sobre o Ensino de História como um processo de construção de identidade e de análise crítica do saber histórico.

Simultaneamente, a análise do livro didático e sua utilização no ensino, mencionada na primeira ementa, se conecta diretamente com a abordagem prática da segunda, que propõe a investigação de alternativas metodológicas para aprimorar o processo educativo, tendo em vista a realidade brasileira. Ambas se preocupam com as relações entre o saber histórico escolar e as políticas públicas, sendo essa a base para uma reflexão mais ampla sobre os currículos e as práticas pedagógicas.

A UFPE, por sua vez, encontra-se em um estágio intermediário dentre as instituições citadas na presente dissertação, pois tem feito uma aproximação mais recente com o campo, com pesquisas emergentes que, embora ainda em consolidação e expansão, não diminuem sua relevância em relação às demais. Ela tem estabelecido parcerias e diálogos com professores de instituições importantes no campo da Didática da História, como a Universidade Estadual de Maringá – UEM, com a Professora Márcia Elisa Teté Ramos (importante pesquisadora da Didática da História, que também desenvolveu profícuo trabalho com a Professora Marlene Cainelli na UEL); a Universidade Federal de Pelotas – UFPel - RS, com o Professor William Junior Bonete; e a Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, com o Professor Marcelo Fronza. É notável como a UFPE tem produzido trabalhos significativos em um curto período, embora o diálogo entre as disciplinas ainda pareça distante, a consolidação metodológica está em andamento e há uma clara abertura para novos avanços.

Em relação a gradação dos conceitos, a UNESP/Assis assim como a UEL, apresentam interações nas ementas epistemológicas e metodológicas vinculadas ao conhecimento histórico, ou seja, apresentam um perfil que investiga a natureza, a origem e os limites do conhecimento, considerando a Didática da História tanto como um campo de investigação, quanto como uma abordagem prática (no Ensino de História).

A UFPE busca elencar os conceitos como elementos metodológicos da prática do historiador. Com um perfil sistematizado, vinculado a elucidar questões empíricas na perspectiva do ensino de História e na prática do historiador-docente. Assemelhando-se, a UFG envolve as tipologias da consciência histórica, assim como as narrativas históricas (ou não históricas) desses sujeitos.

Conjuntamente, mesmo com enfoque na Educação Histórica ou na Didática da História e até mesmo na confluência de ambas, em todas as instituições algo é indissociável, pois todas compartilham um compromisso comum com a epistemologia da História, consolidando-se por sua aproximação com a Teoria da História e seus conceitos fundamentais como a cognição histórica, ao contrário de abordagens centradas na Psicologia ou em teorias educacionais mais gerais.

As instituições ao evidenciarem essas linhas, demonstram como a cognição histórica é situada dentro de um entendimento da História enquanto área do saber, cujo objetivo é desenvolver a capacidade de os indivíduos não apenas aprenderem

sobre os fatos do passado, mas de compreenderem os processos e as dinâmicas que o configuram. A ênfase está, assim, na construção do conhecimento histórico de forma crítica, no lugar da simples transmissão de informações. Dessa maneira, as Universidades promovem uma reflexão sobre os métodos de ensino, sem perder de vista a importância da História como um saber científico, essencial para a compreensão da sociedade contemporânea.

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação apresentou de qual forma as universidades com pesquisas exponenciais no campo de investigação da Didática da História e da Educação Histórica no Brasil realizam a construção dessas vertentes em seus respectivos cursos de Licenciatura em História. A partir da análise da historicidade destas instituições e dos seus currículos, os Projetos Políticos Pedagógicos e suas diretrizes, as ementas e suas identidades, buscou-se investigar de que maneira os conceitos relevantes para esses campos são destacados e quais os diálogos que surgem entre as disciplinas epistemológicas e metodológicas a partir deles.

Desta forma, o levantamento qualitativo possibilitou compreender melhor o perfil destas instituições e a busca por consolidar a formação do historiador-docente a partir da Ciência Histórica. A pesquisa quantitativa, por sua vez, apresentou qual a relevância conferida aos conceitos de acordo com os parâmetros de cada instituição.

A escolha por evidenciar esses campos de pesquisa surgiu devido a uma concepção que vigorou por um longo período no cenário brasileiro: a segregação entre a História ensinada e a História científica acadêmica - processo contrário à formação da História, como demonstrado ao decorrer da presente pesquisa, uma vez que a História escolar e a História de referência foram construídas em um mesmo período (Matos, 2021, p. 704) e coexistem, pois o repertório que pensa a ciência histórica vai além dos conteúdos, constatando-se, portanto, que a História jamais deve ser estática; pelo contrário, deve ser afluente.

Nesse cenário, buscou-se evidenciar quem é o historiador-docente ao se colocar em constante investigação de sua própria prática, a partir do prisma que constitui sua forma - as narrativas históricas pensadas pela ciência histórica, isto é, a conexão da prática com a teoria -, esse profissional age como orientador no

processo do ensino de história, que se encontra sempre em constante mudança. Assim, verificou-se que para essa trajetória ocorrer de forma satisfatória é responsabilidade do curso formador do profissional fornecer o arcabouço necessário para essa atuação.

Todavia, ao analisar as ementas e currículos, observa-se que, apesar do enfoque em conceitos epistemológicos fundamentais para a formação do historiador-docente, há uma preocupação pelas poucas citações do conceito “Conhecimento histórico” nas disciplinas. Essa constatação pode ser considerada preocupante, pois as ementas e as disciplinas deveriam refletir, de forma mais explícita, a perspectiva do historiador-docente. Tal ausência como referência central nas abordagens didáticas limita o diálogo entre as vertentes do campo, especialmente na formação teórica e metodológica.

Embora se observe um movimento crescente para integrar teoria e prática, ainda existem desafios para consolidar esse diálogo de forma fluida entre as disciplinas. A formação do historiador-docente precisa, portanto, ser entendida como um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica, exigindo uma formação acadêmica que promova essa integração.

Embora, a partir desse pressuposto, concluiu-se que os objetivos propostos por esta pesquisa foram alcançados. As instituições analisadas, seja em um estágio inicial ou intermediário, demonstram diálogos epistêmicos. Através das ementas, no processo de formação das diretrizes do curso ou no embasamento das disciplinas metodológicas, decorre a promoção e a interação entre teoria e práxis. Assim sendo, a formação do historiador-docente se destaca como prioridade, permitindo ao estudante reconhecer-se neste papel, o que certamente refletirá na sua atuação.

Além disso, estas evidenciam como a Didática da História e a Educação Histórica operam a partir da Ciência Histórica ao utilizarem os conceitos históricos no ensino, possibilitando, ao futuro historiador-docente, acessar e trabalhar as fontes de forma mais elaborada em decorrência dos conceitos presentes durante a sua formação. Essa abordagem é viabilizada pela Cognição Histórica Situada, que possibilita reinterpretar e redefinir o passado conforme as necessidades de

orientação temporal dos indivíduos no presente, refletindo na capacidade do Ensino de História de dotar de sentido as demandas dos sujeitos participantes da construção do conhecimento histórico.

Para alcançar os objetivos propostos, promoveu-se uma relação entre os conceitos epistemológicos da Didática da História e Educação Histórica para efetivação das análises, concluindo que apesar de partirem do mesmo pressuposto teórico, as universidades exprimem suas identidades através dos recortes selecionados, a historicidade do curso e como os conceitos são evidenciados.

Nesse sentido, a pesquisa revelou que há um processo de construção de um diálogo epistemológico e epistêmico em curso no Brasil, originado nas disciplinas metodológicas, mas que também contribui de maneira significativa para as disciplinas teóricas. Esse movimento evidencia a formação de uma conexão entre teoria e prática na História, estabelecendo uma base sólida para a futura atuação do historiador-docente. A partir dessa perspectiva, é possível perceber que a relação entre as disciplinas metodológicas e teóricas não é apenas uma simples sobreposição de conteúdos, mas uma integração fundamentada na concepção do conhecimento histórico.

Propõe-se, portanto, uma abordagem do conhecimento histórico intrinsecamente ligada à cognição histórica situada, ao entendimento da História em seu contexto específico, e não à simples transmissão de conteúdos educativos. Esse foco na cognição histórica situada destaca a importância de compreender o processo histórico de forma contextualizada e dinâmica, refletindo não apenas sobre os eventos passados, mas também sobre a construção do próprio conhecimento histórico no presente. Assim, o trabalho desenvolvido dentro desse campo não está restrito à educação formal, mas se conecta diretamente à própria essência da História e à maneira como ela é pensada, interpretada e ensinada. Programas como o PIBID e o PRP refletem essa ação na teoria do curso e na prática do processo de formação do historiador-docente.

Ao interagir com o legado da ação humana, a História se revela nos diversos espaços que moldam os indivíduos. O curso de Licenciatura em História desempenha um papel essencial nesse processo, formando os profissionais responsáveis por viabilizar o contato entre essas demandas e o conhecimento histórico. Nessa perspectiva, a Didática da História e a Educação Histórica conferem à História sua função social como geradora de sentido e pensamento crítico, correspondendo aos anseios temporais dos indivíduos, pois ao fornecer as ferramentas necessárias para que o historiador-docente cumpra essa função, as instituições realizam um trabalho valioso para a ciência histórica e para os indivíduos que dela fazem parte, ou seja, para todos nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para vida**. Editora CRV, 2021. Curitiba - Brasil. 306p.

_____. **História e vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica**. História & Ensino, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

_____. Ramos; Márcia Elisa Teté. Representações de História em Jovens da Escola Básica e da Universidade: um Estudo sobre Pensamento Histórico e Identidade, v. 9, n. 18, p. 118-152, jul./dez. 2016.

_____. **Das relações entre consciência histórica e práxis de vida: Um estudo sobre as concepções de trabalho escravo no universo escolar** In Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Porto, 2017. p. 355 a 372.

_____. **Da consciência histórica (pré) (pós) moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck**. Revista de História [30] João Pessoa, jan./jun. 2014. p. 321-339.

_____. **Entre expectativas e experiências: a gênese do laboratório de estudos e pesquisas em didática da história (LEPEDIH) da UNESP/Assis**. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 235-264, jul./dez. 2015.

ANHORN, Carmen Tereza Gabriel. **Usos e abusos do conceito de transposição didática**. 2018. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Usos_Abusos_Conceito_Transposicao_Didatica.pdf. Acesso em 07/01/2025.

BARCA, Isabel. **Aula-Oficina: do projeto à Avaliação**. In. BARCA, Isabel. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade. Centro de Investigação em Educação (CIEd); Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho: Braga, 2004. p. 131-144.

_____. **Educação Histórica: uma nova área de investigação?** In: encontro nacional de pesquisadores de Ensino de História, 6. 2005, Londrina. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005, p. 13–25.

_____. **Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades**. História Revista, v. 17, n. 1, 2012, p. 37- 54.

_____. **A História no Ensino: Ideias, Usos e Práticas**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERGMANN, Klaus. **A História na Reflexão Didática**. Revista Brasileira de História - São Paulo. v.9 n° 19. Tradução: Augustin Wernet. set. 89/fev.90. pp. 29-42.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 05 de outubro de 1988. Institui o código Civil e Penal brasileiro. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera a denominação do Conselho Federal de Educação para Conselho Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 nov. 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Art. 13. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2005.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 38**, 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) Chamamento público MEC/Capes/FNDE nº 1/2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. **Lei de Cotas**. Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação: Artigo 3º parágrafo 4º**. Brasília, DF: 2015.

BRASIL. **CAPES. Edital nº 06, de 03 de março de 2018 – Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF: CAPES, 2018.

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

_____. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Revista Tempo, Rio de Janeiro. v. 11, n. 21, 2007.

CAINELLI, Marlene Rosa. A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais da História. *Saeculum - Revista de História*, n. 6-7, 2001.

_____ ; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica.** *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 509-518, 2012.

CAVALCANTI, Erinaldo. **Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil?** Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. *Hist. Historiogr.*, Ouro Preto, v. 14, n. 36, p. 133-166, maio-ago. 2021 - DOI <https://doi.org/10.15848/hh.v14i36.1659>.

_____. **O lugar da aprendizagem histórica nos percursos de formação inicial do professor de história no Brasil.** *Antíteses*, Londrina, v.15, n. 29, p. 127-154, jan-jul. 2022.

CERRI, Luiz Fernando. **A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual.** *História, histórias*. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013. p. 167-186.

_____. **Formação do Agente Histórico: A Interação com a Experiência Temporal.** In: *Educação Histórica: Caminhos e Perspectivas*. 1. ed. Campinas: Editora Papyrus, 2011.

COSTA, Maria Lúcia de Souza. **O Ensino de História: A Formação do Professor e a Prática Docente.** São Paulo: Editora Ática, 2000.

DE SOUZA, Claudia Moraes. **A construção do pensar histórico: questões da formação histórica no Ensino.** *Antíteses*, p. 729-742, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. **Ensino de História, Didática de História e Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005).** Disponível em: [Evangelista e Triches \(2006\).pdf](#) (colar e acessar *Explorer*). Acesso em 23/01/2025.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Notas sobre a institucionalização dos cursos universitários de história no Rio de Janeiro.** In: Guimarães, Manuel Luiz Salgado (Org.). *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7Letras. p.139-161. 2006.

_____. **O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.** *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.19, n.2. abr.-jun, 2012. p.611-636.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144p.

FRONZA, Marcelo. **Consciência histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen.** *MÉTIS – história & cultura* v. 19, n. 38, jul./dez. 2020. p. 81-97.

_____. **Aprendendo história com as histórias em quadrinhos.** In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora; BARCA, I. Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 197-224

GERMINARI, Geyso. **Educação Histórica:** A constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, jun2011 - ISSN: 1676-2584

GESSER, Verônica; RANGHETTI, Diva Spezia. **O currículo no ensino superior:** princípios epistemológicos para um design contemporâneo. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.2. Agosto, 2011 <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado:** Contribuição à semântica dos tempos históricos. tradução, Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006. p. 13-133.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 86-196.

_____. **Didática e prática de ensino.** São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 17-206.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 2º reimpr. São Paulo: Editora Atlas, p. 277, 2011.

MATOS, Júlia Silveira. **Aprendizagem histórica, ensino de História e formação docente:** Identidades fragmentadas. In Epistemologias e Ensino da História. Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica / XX Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021. p. 693- 714.

MENDES, Breno. **Ensino de História, Historiografia e currículo de História.** Revista Transversos. Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020.

_____; ARRAIS, Cristiano Alencar; BERBET JÚNIOR, Carlos Oiti. **O lugar da teoria da história na formação de historiadores e historiadoras no ensino superior.** Varia História, Belo Horizonte, v. 39, n. 79, e23108, jan./abr. 2023 <http://dx.doi.org/10.1590/0104-87752023000100008>.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **A formação do professor de História no Brasil:** percurso histórico e periodização. Revista História Hoje, v. 2, no 4, p. 265-304, 2013.

NOVAIS, Fernando Antônio. **História e quantitativa:** para um debate. Revista Brasileira de História, nº 1: 1981. p. 13-32.

OLIVEIRA, Ana Maria de; MENDONÇA, José Roberto Pinto de. **A Desvalorização da Profissão Docente no Brasil: Entre Fatores Históricos e Desafios Contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 67, 2017. p. 225-243.

PACIEVITCH, Adriana. **A formação do professor de história: desafios e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2007. p. 9-39.

PARANÁ. Universidade Estadual de Londrina. **Reformulação do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina, 1997.

PINA, Max Lanio Martins. **As influências da Didática da História em Goiás: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas no PPGH-UFG (2013-2020)**. CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO (Recife. Online), ISSN: 25255649, vol. 39, Jul-Dez, 2021. <http://dx.doi.org/10.22264/clio.issn25255649.2021.39.2.5>

PRADO; Beatriz Martins dos Santos, GOMES; Marineide de Oliveira. **Programa de Residência Pedagógica/CAPES: uma boa ideia pedagógica?** Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos, V.13, N.32, set.-dez. 2021. p.1243-1261.

RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER, Verônica. **Currículo escolar: das concepções histórico-epistemológicas à sua materialização na prática dos contextos escolares**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

RÜSEN, Jörn. **História: Narrativa, Reflexão, Representação**. Trad. Sérgio S. Costa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 1993.

_____. **Didática da História: teoria e prática**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001. p. 18-89.

_____. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência da história**. Tradução de Astrid M. B. Schmidt. Brasília: Editora UNB, 2006. p. 11-84.

_____. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. Tradução: Marcos Roberto Kusnick. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006

_____. **História viva: fundamentos de uma didática da história orientada para o futuro**. Tradução de Maria José Nóbrega. 3. ed. São Paulo, 2007. p. 17-121.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história** / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins - Curitiba: Ed. UFPR, 2010. 150 p.

_____. **Didática da História: Fundamentos e Conceitos.** Tradução de Danilo Marcondes de Oliveira. Curitiba: W. A. Editores, 2012. p. 17-119.

_____. **Novos desafios para o ensino de história:** o passado em uma sociedade globalizada. Tradução de Maria José Nóbrega. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

SADDI, Rafael. **Didática da História na Alemanha e no Brasil:** considerações sobre o ambiente de surgimento da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. OPSIS, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 5–111.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **O historiador e o ensino de história.** São Paulo: Cortez, 2002. 174p.

_____; Cainelli, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004. p. 1 - 158.

_____. **Concepções Curriculares de História nas Universidades Brasileiras.** São Paulo: Editora Atlas, 2006.

_____. **Cognição histórica situada:** Que aprendizagem é esta? In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Aprender História: perspectivas da educação histórica. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2009. p.21-51.

_____; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende Martins. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

_____. **Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral:** possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. Educar em Revista, n. 42, p. 107-125, 2011.

_____. **História do Ensino de História no Brasil:** Uma proposta de periodização. Revista História da Educação, Porto Alegre, v.16, n. 37, p.73-91, maio/ago. 2012.

_____. **Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática.** Revista História Hoje 5.9 (2016): 31-48.

_____; MARTINS, Estevam. **Educação Histórica e Epistemologia da História: A Contribuição do Grupo de**

Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná. 2. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

_____. **O historiador e a pesquisa em educação histórica**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr., 2019.

_____. **Didática Reconstitutivista da História**. Editora CRV, 2020. Curitiba - Brasil, 174p.

_____. **Percursos dialógicos com Isabel Barca**: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica. In *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória Via Panorâmica, s/n | 4150-564 Porto | www.citcem.org | citcem@letras.up. Porto, julho de 2021. p. 17-32.

SOUZA, Juliana Fátima; BOSCO, Claudia Starling; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil**: o pibid e a residência pedagógica. *Formação em Movimento*, v. 2, n. 3. p. 126-145, jan./jun. 2020.

TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza Tomazini. **Aprender a ser professor**: Contribuições da Educação Histórica na formação de professores (PIBID/História UEL 2011-2013). 2017 190 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História e Formação dos Professores**: Uma contribuição para o debate na Educação Histórica. In *Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*. Porto, 2017. p. 427-444.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico**. Uma construção, 1998.

_____. **Professor: tecnólogo do ensino ou agente social**. *Formação de professores: políticas e debates*, v. 5, p. 61-86, 2002.

_____. **Educação Básica e Educação Superior**: Projeto Político Pedagógico. Papirus Editora, 5° ed. Campinas - SP, 2010. 121p.