

Epistemologia da formação docente: o saber sobre ensino nas licenciaturas em história

Erinaldo Vicente Cavalcanti
Mauro Cezar Coelho

Erinaldo Vicente Cavalcanti

Universidade Federal do Pará, UFPA,
Brasil

E-mail: erinaldocavalcanti@ufpa.br

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

Mauro Cezar Coelho

Universidade Federal do Pará, UFPA,
Brasil

E-mail: maurocoelho@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3635-4348>

Resumo

As licenciaturas em história tem sido objeto de reflexões que apontam suas especificidades, em especial suas fragilidades. Algumas delas são o descompasso entre teoria e prática, a centralidade do saber de referência, o espaço diminuto que as discussões didático pedagógicas ocupam no processo de formação e a ausência de discussões teóricas sobre os processos de ensino e aprendizagem que a História demanda e promove em crianças e adolescentes. O que se pretende discutir aqui, em diálogo com a produção já consolidada, é a natureza do conhecimento histórico que as licenciaturas professam. Se o campo educacional brasileiro tem consolidado a ideia de que a História, na Educação Básica, não tem o compromisso de formar pequenos historiadores e, considerando, que esse mesmo nível de ensino se volta para o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, que conhecimento escolar as licenciaturas encaminham? O artigo aborda a perspectiva epistemológica presente nos projetos pedagógicos de curso de licenciaturas em História, de forma a problematizar a formação sobre ensino e aprendizagem oferecida. O artigo analisa, pois, a concepção de ensinar subjacente à configuração curricular dos Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos (PPPC). A análise que oferecemos argumenta que a formação inicial de professores de história, no Brasil, desconsidera a Escola como espaço de produção de conhecimento, não reconhece a cultura escolar, as práticas dos professores e os/as alunos/as da Educação Básica como objetos de reflexão com o mesmo estatuto que o passado ocupa no rol de conteúdos e reflexões que organiza os percursos curriculares oferecidos.

Palavras-chave: História. Formação docente. Epistemologia. Ensino e aprendizagem.



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e105154>

Abstract**Epistemology of teacher training: knowledge about teaching in history degrees**

History teacher education programs have been the subject of reflections that highlight their specificities, particularly their weaknesses. Some of these challenges are as the disconnect between theory and practice, the centrality of disciplinary knowledge, the limited space dedicated to didactic-pedagogical discussions in teacher training, and the absence of theoretical debates on the teaching and learning processes that history requires and fosters among children and adolescents. This article aims to discuss, in dialogue with the existing body of research, the nature of the historical knowledge conveyed in teacher education programs. The Brazilian educational field has consolidated the idea that history, at the basic education level, is not meant to train young historians. Given that basic education is focused on the cognitive development of children and adolescents, what type of school knowledge is being promoted by history teacher education programs? This article examines the epistemological perspectives embedded in the curricular frameworks of history teacher education programs to critically assess the formation offered regarding history teaching and learning. In doing so, the article will analyze the underlying conception of teaching that informs the curricular structure of the Political Pedagogical Course Projects (PPPC) of history teacher education programs. The analysis we offer argues that the initial training of history teachers in Brazil disregards the School as a space for knowledge production, does not recognize school culture, teachers' practices and Basic Education students as objects of reflection with the same status that the past occupies in the list of contents and reflections that organize the curricular paths offered.

Keywords:
History. Teacher education.
Epistemology. Teaching and learning.

Resumen**Epistemología de la formación docente: conocimientos sobre la enseñanza en las carreras de historia**

Los programas de formación de docentes de historia han sido objeto de reflexiones que destacan sus especificidades, particularmente sus fragilidades. Algunas de estas problemáticas son la desconexión entre teoría y práctica, la centralidad del conocimiento disciplinar, el escaso espacio dedicado a discusiones didáctico-pedagógicas en la formación docente y la ausencia de debates teóricos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que la historia exige y fomenta en niños y adolescentes. Este artículo busca analizar, en diálogo con la producción académica consolidada, la naturaleza del conocimiento histórico que se imparte en las licenciaturas en historia. En el ámbito educativo brasileño, se ha consolidado la idea de que la enseñanza de la historia en la educación básica no tiene como objetivo formar pequeños historiadores. Considerando que este nivel educativo se orienta hacia el desarrollo cognitivo de niños y adolescentes, ¿qué tipo de conocimiento escolar están promoviendo las licenciaturas en historia? El artículo examina las perspectivas epistemológicas presentes en los marcos curriculares de las licenciaturas en historia, con el fin de problematizar la formación ofrecida en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la historia. De esta manera, el artículo analiza la concepción subyacente de la enseñanza en la estructura curricular de los Proyectos de Curso Político-Pedagógicos (PPPC) de los programas de formación docente en historia. El análisis que ofrecemos sostiene que la formación inicial de profesores de historia en Brasil desconoce la Escuela como espacio de producción de conocimientos, no reconoce la cultura escolar, las prácticas docentes y los estudiantes de Educación Básica como objetos de reflexión con el mismo estatus que ocupa el pasado en el listado de contenidos y reflexiones que organizan los recorridos curriculares ofrecidos.

Palabras clave:
Historia.
Formación docente.
Epistemología.
Enseñanza y aprendizaje.

Introdução: é possível falar de epistemologia da formação docente?

A discussão epistemológica tem-se ocupado, tradicionalmente, com a ciência. Os debates circunscrevem o uso de modelos, paradigmas, crises e revoluções; a emergência de programas de pesquisa (com seus procedimentos e metodologias) e a trajetória de evolução do conhecimento científico.¹ Jeppe Sinding Jensen (2013) situa a epistemologia tradicional a partir de oito perguntas-chave:

(1) O que é o conhecimento? (2) Que tipos de conhecimento existem? (3) Quais são as fontes de conhecimento? (4) Qual é a estrutura do nosso corpo de conhecimentos? (5) Quais são os limites do que pode ser conhecido? (6) Quais são os dispositivos através dos quais nós obtemos o conhecimento? (7) Como o conhecimento está relacionado à crença e à justificação? (8) Como deveríamos proceder para adquirir conhecimento? (Jensen, 2013, p. 72).

Essas perguntas informam as principais abordagens da epistemologia tradicional: o empirismo (o conhecimento provém da experiência), o racionalismo (o conhecimento decorre de categorias inatas) e o construtivismo (o conhecimento resulta de condições e forças sociais). Elas circunscrevem uma postura que assume as ciências naturais e seus problemas como parâmetros universais da discussão epistemológica. Elas são o ponto de partida para uma discussão, proposta por Jensen, acerca da natureza dos estudos da religião.

Jensen (2013) encaminha uma reflexão que busca distinguir as preocupações epistemológicas nas Ciências Naturais e nas Ciências Humanas. Para tanto, ele problematiza o lugar da explicação, nas ciências, indicando os tipos de explicação que são próprios a cada uma das ciências supracitadas, apontando a importância da interpretação nas Ciências Humanas. Nesse sentido, sua contribuição encaminha um posicionamento que amplia o debate em torno das questões epistemológicas para além de um modelo único de ciência e, por extensão, de produção e conhecimento.

Ele não está sozinho. João Arriscado Nunes (2008), por meio da reflexão em torno da proposta de uma epistemologia do Sul, abarca um conjunto de questões a serem consideradas na crítica à “epistemologia convencional”, a qual pressupõe um modelo único de ciência. Nunes situa os vínculos entre a discussão epistemológica e a conformação da ciência moderna. Nesse processo, segundo ele, a epistemologia sofreu uma inflexão de teoria do conhecimento para teoria do conhecimento científico. Teria sido a emergência dos estudos sociais da ciência que permitiram a reflexão sobre os processos de construção de conhecimento, considerando fatores contingentes.

¹ Para uma reflexão sobre este ponto, ver: Ostermann, 1996.; Silveira, 1996; Santaella, 2008.

Para Nunes, as formulações de Boaventura de Souza Santos seriam um desdobramento desse debate. Sua concepção de conhecimento parte do reconhecimento da experiência dos oprimidos. Dela, resulta um programa de estudos que busca identificar e afirmar como legítimos outros padrões de conhecimento além daquele instituído pela ciência, conforme defende Nunes (2008).

A ampliação do debate epistemológico, considerando outros saberes além do científico, tem promovido a reflexão em torno de outras epistemologias. Destacamos dois trabalhos sugestivos. O primeiro, de Tanya Saunders (2017), inserido nos debates sobre feminismo, raça e sexualidade, utiliza a categoria “epistemologia negra sapatão” para problematizar as hierarquias sociais brasileiras, as quais distinguem humanos e não humanos. Ele questiona os padrões heteronormativos e sua perspectiva excludente para situar o lesbianismo negro como possibilidade epistêmica de libertação, na diáspora, em função de seu caráter interseccional. O lesbianismo negro guardaria o potencial de crítica à normatividade como princípio organizador do mundo.

O segundo, de autoria de Bianca Freire-Medeiros e Leo Name (2019), parte do reconhecimento da relação entre cânones epistemológicos e desigualdades na “produção, circulação e legitimação do conhecimento, acadêmico ou não” para problematizar as discussões sobre urbanismo e o lugar que nelas ocupam as periferias. O trabalho opera, então, com a categoria “epistemologia da laje” para pontuar a emergência de outras formas de compreensão do espaço próprias de áreas periféricas, em particular de favelas da cidade do Rio de Janeiro. A laje, nesse sentido, subverte as distinções público/privado, casa/rua, estabelecendo outras lógicas na atribuição de valor e significado ao espaço urbano. Ela é expressão das dinâmicas sociais da favela e, ao mesmo tempo, das tensões que envolvem a favela e “a cidade formal”, assim como evidencia uma estética própria “afeita à fragmentação e, sobretudo, ao movimento e à transformação incessante” (Freire-Medeiros; Name Leo, 2019, p. 165).

A discussão epistemológica ampliou-se, portanto, para além das abordagens tradicionais, considerando outras epistemes. As questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem não escapam a esse alargamento da reflexão. São vários, nesse sentido, os estudos sobre a epistemologia de Jean Piaget (Abreu, 2010; Camargo; Becker, 2012) e de Lev Vygotsky (Vieira; Ghedin, 2012; Nascimento; Alves, 2023). Da mesma forma, a reflexão alcança as questões do ensino de história por meio de proposições que assumem a epistemologia da disciplina como a base a partir da qual os

processos de ensino e aprendizagem, na Escola (e mesmo fora dela), devem se estruturar, como defende Luiz Alberto Marques Alves (2019)².

Elas nos interessam, pois problematizam as abordagens epistemológicas e permitem a reflexão que propomos a seguir, relativamente à epistemologia presente em cursos de licenciatura em História. Não estamos sozinhos. A contribuição de Maurice Tardif foi decisiva para a conformação do debate. Sua reflexão em torno dos saberes docentes abarca as questões epistemológicas. Ao abordar os aspectos que concorrem para a profissionalização da docência, Tardif (2000) a situa como um processo de aquisição de um conjunto de conhecimentos especializados, voltados para a solução de problemas concretos. A autonomia e o discernimento estão entre as ações demandadas dos profissionais, em função do fato de que eles devem ser capazes de responder a imprevistos, acionando os saberes que considerarem necessários e pertinentes, como ressalta Tardif (2000). Os saberes docentes, como saberes profissionais, enquadram-se nessa categorização de modo que compreendem mais do que os saberes universitários, posto serem conformados por uma dimensão prática, vista como decisiva para o exercício profissional.

É em relação a essa discussão que Tardif (2000) enfrenta o que chama de *epistemologia da prática profissional*: “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 10). Essa epistemologia teria consequências diretas para as pesquisas sobre o Ensino: a primeira delas seria a consideração do contexto real de trabalho como o espaço de estudo dos saberes acionados pelos(as) docentes – assumindo, então, que os saberes profissionais são saberes do trabalho; a segunda, decorrente da anterior, é a assunção de que os saberes profissionais não se confundem com os saberes universitários; a terceira, em relação direta com a antecedente, exige que os pesquisadores substituam os seus gabinetes de pesquisa pelo ambiente escolar, onde as práticas profissionais são exercidas; nesse sentido, a quarta consequência é a consideração da Escola como espaço de produção de conhecimentos; decorre dessa última, a quinta consequência, qual seja o abandono de uma postura normativa que pretende estabelecer o que os(as) professores(as) devem fazer; a sexta e última consequência da epistemologia da prática profissional é a necessidade de considerar a prática docente de maneira “ecológica”, ou seja, perscrutando-a em todas as suas dimensões, não se limitando, apenas, ao domínio do matéria a ser ensinada ou ao controle dos conhecimentos didático-pedagógicos, como destaca Tardif (2000).

² Ver, nesse sentido, as discussões em torno da Consciência História e da Educação Histórica. Para uma situação da discussão ver, entre outros textos: Ribeiro, Ribeiro Júnior, Valério, 2017.

A reflexão de Tardif (2000) provoca não apenas um outro programa de pesquisa sobre as questões relativas ao ensino e à formação inicial, mas também instiga o questionamento acerca dos processos de formação docente. Alguns pesquisadores atenderam à provocação. Júlio Emílio Diniz-Pereira (2010) pondera sobre as dificuldades que o princípio da indissociabilidade teoria-prática enfrenta, nos processos de formação docente, nas instituições de Ensino Superior. Segundo sua reflexão, ainda que as pesquisas sobre a formação inicial se posicionem na defesa daquele princípio, ele não se materializa nos percursos curriculares para além da satisfação do que estabelece a legislação em relação aos componentes práticos da formação.

Paulo Fensterseifer (2009) se ocupa com problema análogo – a relação teoria e prática – considerando a Educação Física. Sua reflexão parte do reconhecimento de que a concepção reinante na formação de professores é a da transmissão – segundo essa postura, a natureza da ação docente é difundir um conhecimento construído alhures, o qual deve ser memorizado pelos(as) estudantes. Tal concepção, apesar de hegemônica, não é solitária. Ela se contrapõe a uma outra que pressupõe o conhecimento não como um conjunto de verdades a serem transmitidas, mas como construção original e coletiva, em situação de aprendizagem – não se tratando, portanto, de transmissão, mas de produção! Os cursos de formação, todavia, estão pautados por aquela concepção anterior. Nos cursos de Educação Física, isso tem significado, segundo Fensterseifer (2009), uma dicotomia entre teoria e prática, em que esta última dimensão assume relevância em relação à anterior. Finalmente, o autor defende a interrelação entre teoria e prática de modo que ambas enfrentem os problemas concretos que a prática profissional do professor coloca.

Ana Verena Madeira (2012) situa a emergência de um modelo da rationalidade prática em substituição ao modelo da rationalidade técnica, o qual pautou os cursos de formação docente por décadas. A análise proposta por ela verifica uma das evidências desse novo modelo – a ampliação da dimensão prática dos processos formativos, por meio da inclusão da Prática como Componente Curricular (PCC). A rationalidade prática teria sido introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos processos de formação inicial, a partir da ampliação da carga horária de estágio e da introdução da PPC. Além disso, as diretrizes para os cursos de formação de professores(as) estabeleceram a especificidade dos cursos de licenciatura, reconhecendo sua identidade própria, distinguindo-as dos cursos de bacharelado. Para Ana Verena Madeira (2012), o modelo da rationalidade prática, apesar de presente nos instrumentos normativos da formação inicial, encontra dificuldades para sua concretização em função de concepções presentes no Ensino Superior que perpetuam a dicotomia teoria/prática.

A discussão epistemológica sobre a formação inicial, portanto, é não apenas possível, como também pertinente e necessária. Ela resulta de um alargamento da reflexão epistemológica, considerando outros processos de construção do conhecimento. Ela legitima a investigação sobre os

saberes, seus pressupostos e desdobramentos acionados em diferentes áreas do conhecimento humano, espraiando-se para questões tão diversas quanto gênero e urbanismo. Ela vem pontuando a discussão sobre os processos de formação inicial, como vimos, situando a prática como o fator estruturante de uma outra concepção de docência e, por conseguinte, de formação.

Nas discussões sobre a formação de professores(as), a epistemologia da prática coloca em discussão a relação entre teoria e prática em uma outra dimensão. Ela demanda a reflexão sobre os saberes profissionais, aqueles acionados na prática do(a) professor(a) diante das questões que a Escola e a Sala de Aula apresentam. Ela ultrapassa, nesse sentido, a constatação e a crítica à defasagem entre o saber de referência e os saberes didático-pedagógicos nos cursos de licenciatura.

Sabemos que diferentes áreas de conhecimento desenvolvem distintos fundamentos epistemológicos sobre os quais alicerçam a formação de seus profissionais. Nesse sentido, cabe problematizar quais os princípios epistemológicos presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos de Curso (PPPC) que servem de base à formação do professor de História. Essa questão/problema talvez pareça demasiado óbvia para alguns colegas professores(as) formadores(as) de outros(as) professores(as) de história. Mas não o é. Mesmo se fosse, ainda caberia refletir acerca de seu processo de construção para entender em que consistiria essa “obviedade” de modo a compreendê-la como construção histórica e, assim, desnaturalizar seus significados.

As questões que envolvem ensinar história a crianças e jovens, na escola da Educação Básica, não têm sido prioridade nos percursos de formação inicial. Os saberes presentes nos PPPCs das licenciaturas que pesquisamos sinalizam a predominância das questões acerca do domínio dos conteúdos histórico-historiográficos ao passo que as questões envolvendo o ensino da História na Escola não aparecem como indicativo de interesse epistemológico naqueles documentos. Assim, é necessário refletir quais fundamentos epistemológicos servem de base à formação do(a) professor(a) de história que irá exercer a docência na escola da Educação Básica – cujos objetivos e finalidades não se confundem com aqueles da ciência histórica.

A discussão que propomos, neste texto, ocupa-se em problematizar a perspectiva epistemológica presente em cursos de licenciatura em História também em outro viés. Da mesma forma que os estudos anteriormente citados, não estamos preocupados com o espaço que eles dispensam aos componentes teóricos e práticos – questão, aliás, já consolidada pela literatura especializada. Tais espaços nos interessam à medida que informam uma perspectiva de docência em História na Educação Básica. Nos importa saber, sobretudo, como esses cursos estabelecem um programa de estudos e de apropriação de um saber profissional do(a) professor(a) de História e do

saber a ser ensinado. Também nos interessa situar o modo como esses cursos situam uma ordem de apreensão de tais saberes pelos(as) futuros(as) docentes.

Formação docente, perfil curricular e epistemologia: qual docente, qual ensino?

Já dispomos de um conjunto significativo de pesquisas e publicações que problematizam a formação inicial do(a) professor(a) de História e oferecem importantes contributos para as reflexões aqui apresentadas. As pesquisas sobre a formação docente, em especial do(a) professor(a) de História, dispõem de uma robusta literatura que versa sobre diferentes problematizações. Distintos(as) pesquisadores(as), em diferentes instituições, têm contribuído com o debate mostrando a potência das pesquisas e, ao mesmo tempo, a complexidade que envolve a formação profissional do(a) professor(a), como sinalizam alguns dos trabalhos com os quais dialogamos neste artigo. Em relação aos estudos dos perfis curriculares dos cursos de licenciatura em História, também dispomos de importantes reflexões. Inserem-se nesse movimento os trabalhos de Fonseca (2008, 2017), Fonseca e Couto (2008), Ciampi (2013), Ferreira (2014), Ferreira (2016), Freitas (2013, 2014), Monteiro (2013, 2019), Oliveira e Freitas (2013), Ribeiro (2015) e Ricci (2015). Em relação aos PPPCs de licenciatura em História, as pesquisas de Coelho e Coelho (2021, 2023) e Cavalcanti (2018, 2021, 2022) mostram que os saberes da formação inicial, apesar de sua polissemia, ainda se apresentam de forma predominante por meio dos temas histórico-historiográficos, em uma perspectiva eurocentrada e distribuídos em uma concepção linear e cronológica do tempo.

Os PPPCs e suas ementas são valiosos documentos para a reflexão voltada ao tema. Elaborados pelos(as) colegas professores(as) formadores(as) de outros(as) professores(as), em diferentes instituições, os PPPCs, quando analisados, apresentam uma constelação de saberes indicados como necessários à formação inicial do professor de História. Como indício das disputas político-epistemológicas presentes nos espaços onde são fabricados, aqueles documentos permitem compreender quais saberes têm sido considerados necessários para a formação do(a) professor(a) de História no tempo presente. Quando direcionamos a lupa de nossa atenção para aqueles documentos, é possível ampliar a compreensão sobre “quais histórias se ensina na formação inicial”. Esses documentos oferecem um “retrato” sobre quais saberes são privilegiados e quais são silenciados durante a formação inicial. Nos limites daquelas fontes, elas permitem acessar a(s) matriz(es) epistemológica(s) presente(s) na formação oferecida nas licenciaturas pesquisadas pelos autores.

É oportuno destacar que, nos processos de construção dos PPPCs, estão presentes distintas forças por meio de diferentes normativas e disputas internas aos departamentos e/ou faculdades onde são fabricados esses documentos. Assim, em cada contexto normativo, há um arranjo de

forças que permite certas mudanças ao passo que proíbe outras. Cabe ressaltar, especialmente, a força que desempenham as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), determinando as diretrizes curriculares para a formação docente e regulando um conjunto de variáveis presentes na formação inicial dos professores.

No contexto dos anos 2010, Flávia Eloisa Caimi (2013) analisou as referidas diretrizes para a formação inicial e os desenhos curriculares de 30 cursos de licenciaturas. Para aquele cenário, a autora identificou que cinco das licenciaturas não apresentavam a carga horária mínima exigida por lei e 12 deles não cumpriam as 400 horas obrigatórias para o Estágio Supervisionado Curricular. Em relação às 400 horas determinadas para as PCCs, a autora identificou um conjunto de disciplinas que, em sua maioria, epistemologicamente, poderiam ser vinculadas à Educação. Entre essas disciplinas, estavam didáticas, sociologia e filosofia da educação, assim como aquelas vinculadas à psicologia (da aprendizagem e do desenvolvimento). Em menor proporção, também foram identificadas as disciplinas de metodologias e oficinas de ensino de História e outras em menor quantidade, distribuídas em “Tópicos” sobre educação especial, tecnologia, profissão docente, educação indígena e livros didáticos.

Entendemos, então, que a urdidura daqueles documentos não obedece apenas à formação intelectual, aos interesses e às perspectivas dos(as) colegas que atuam nos respectivos departamentos, institutos e/ou faculdades. Compreendemos que os PPPCs dialogam com um conjunto de normativas federais que regulamenta, em cada experiência de tempo, os princípios gerais sobre a formação inicial do(a) professor(a) da Educação Básica. Também já dispomos de dados analisados acerca de como as diferentes normativas (como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) – e a Base Nacional Comum Curricular Formação (BNCC-Formação) – para ficarmos em dois exemplos, priorizam certos saberes, princípios e fundamentos e se desdobram em diferentes arranjos curriculares a depender da instituição. As DCNs, como mostraram Fonseca e Couto (2008), privilegiaram os fundamentos da pesquisa historiográfica sem vinculação com a docência e a escola. A BNCC-Formação, por sua vez, privilegia a perspectiva neoliberal tecnicista, como mostrou Santos (2021) e reduz ainda mais as possibilidades de efetivação dos princípios legalmente instituídos no âmbito da Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), como mostraram Coelho e Coelho (2021).

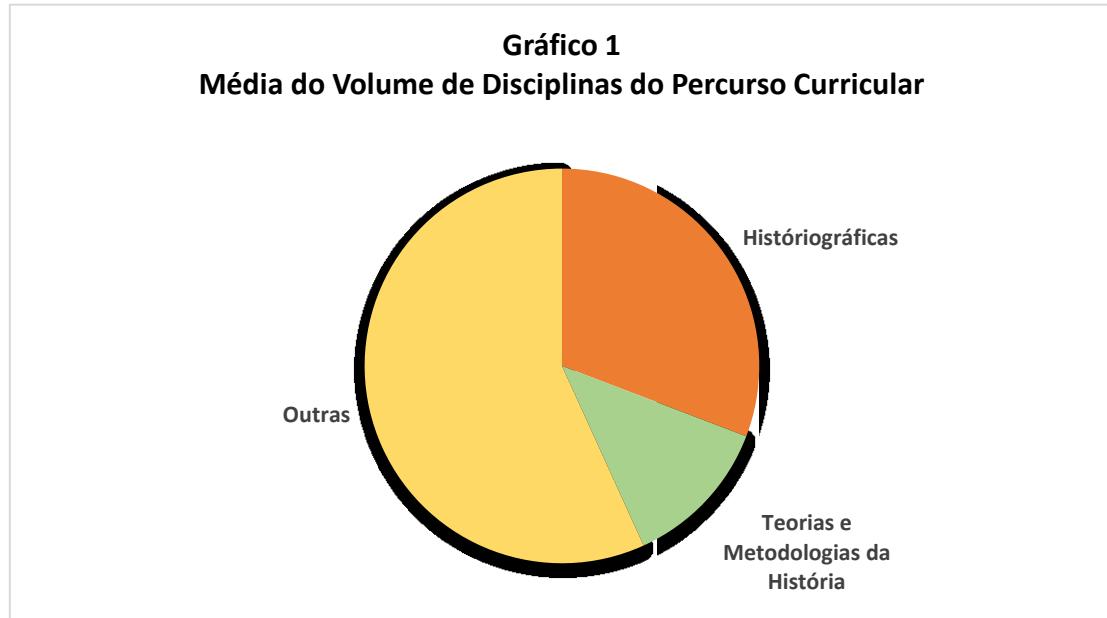
No entanto, apesar do tensionamento do contexto normativo, nem mesmo as resoluções do CNE têm força para valorar os saberes ensinados na formação inicial. Aquelas resoluções, em diferentes momentos, desempenham um poder significativo e definem os fundamentos gerais da

formação docente, determinando a carga horária total do curso e sua distribuição pelos conteúdos gerais entendidos como necessários à profissão de professor(a) da Educação Básica. A seleção de quanto tempo é destinado para os diferentes saberes do(a) professor(a) de História é, no entanto, resultado das escolhas daqueles(as) que elaboram os PPPCs. Portanto, a seleção e a manutenção dos conhecimentos ensinados em cada componente curricular de cada curso é de responsabilidade dos(as) colegas professores(as) formadores(as) responsáveis pela elaboração dos PPPCs de História. Nesse sentido, a escolha pelos “tempos temáticos” que são privilegiados, a definição da quantidade de tempo destinada a cada saber selecionado e a progressão curricular são escolhas do corpo docente de cada instituição na qual é ofertada a formação inicial.

Assim, os dados catalogados pelas pesquisas desenvolvidas pelos autores mostram a predominância dos saberes histórico-historiográficos ocupados com o domínio da experiência europeia e ocidental. Nessa configuração, a formação inicial permanece estruturada pela divisão de componentes curriculares sedimentados nos temas clássicos do modelo quadripartite. As primeiras disciplinas oferecidas são aquelas que abordam a experiência do tempo da antiguidade clássica, mesmo quando se altera o título do componente curricular. Seja “História Antiga”, “Pensamento Clássico” ou “Mundo Antigo”, é da antiguidade europeia, especialmente de Grécia e de Roma, que esses componentes se ocupam. O mesmo acontece com as disciplinas ocupadas com os “tempos medievais” – é da trajetória europeia que se trata. Na sequência, são identificados os componentes curriculares voltados aos estudos dos “tempos modernos” e, posteriormente, dos “tempos contemporâneos”. O mesmo princípio se identifica com as disciplinas de “História do Brasil” que, independentemente da denominação adotada, em suas ementas elas continuam sendo apresentadas pelos saberes acerca do período colonial, depois do período imperial e, por fim, do período republicano.

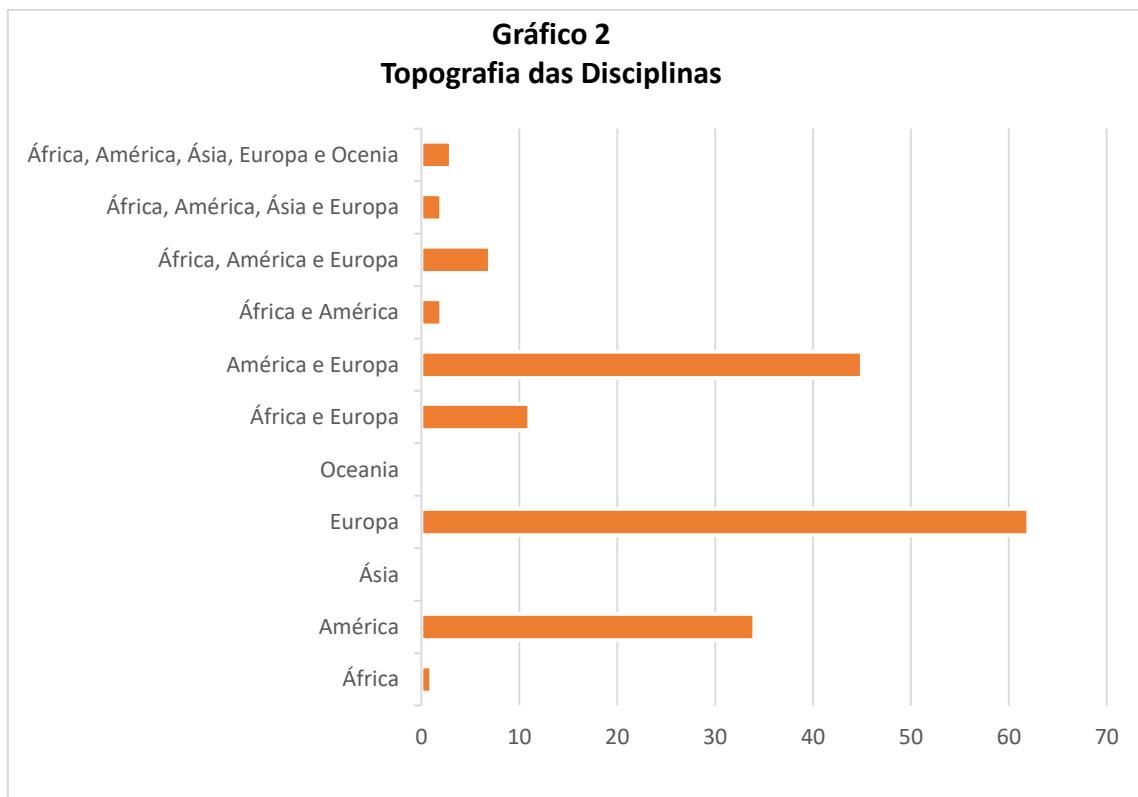
Epistemologia e formação: entre o saber historiográfico e o saber didático-pedagógico

Para fins de análise, utilizaremos os dados das pesquisas que estamos desenvolvendo há mais de uma década, problematizando os PPPCs das licenciaturas a partir de diferentes questionamentos. Mauro Coelho catalogou, em 2017, 10 cursos de licenciaturas (dois por região) para analisar o lugar que os saberes acerca da ERER ocupavam nos PPPCs. Para tanto, foram catalogadas as disciplinas por tema e o percentual na relação com o conjunto de componentes. Entre os 10 cursos analisados, as disciplinas comprometidas com a produção historiográfica acerca de espaços ou períodos e aquelas voltadas para a abordagem de questões teóricas e metodológicas da produção de conhecimento histórico ocupam lugar de destaque.

Gráfico 1 – Relação disciplina/tema por curso

Fonte- elaboração própria.

Em relação aos componentes de conteúdo histórico-históriográfico, os dados do Gráfico 2 mostram a grande predominância dos saberes que versam sobre a Europa. Ele situa uma topografia das disciplinas dos 10 cursos analisados por aqueles autores. Para tanto, as ementas das disciplinas foram investigadas, de modo a sopesar os espaços que privilegiaram.

Gráfico 2 – Relação volume de disciplina por tema

Fonte – elaboração própria.

A Tabela 1, a seguir, apresenta o panorama, em termos percentuais, do conjunto de temáticas identificado nas licenciaturas catalogadas. Ele situa as disciplinas, distinguindo aquelas ocupadas com o saber historiográfico, com as questões teóricas e metodológicas da produção de conhecimento histórico, com a ERER e com a formação docente.

Tabela 1 - Distribuição dos componentes curriculares por instituição

| Disciplinas | Instituições | | | | | | | | | |
|------------------------|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | UNIFAP | UFC | UFG | UFMT | UFMG | UFPR | UFPI | UFRJ | UFRR | UFSC |
| Historiográfica | 32,46 | 32,01 | 36,45 | 35,26 | 23,53 | 31,42 | 28,53 | 30,76 | 29,88 | 27,8 |
| Teóricas | 10,53 | 13,71 | 13,68 | 14,32 | 17,11 | 15,2 | 12,3 | 5,77 | 10,68 | 10,7 |
| Artigo 26/LDB | 3,51 | 2,29 | 7,98 | 2,2 | 2,14 | 2,03 | 3,93 | 0 | 0 | 2,14 |
| Formação docente | 8,77 | 9,14 | 13,68 | 12,48 | 8,56 | 18,24 | 17,7 | 13,46 | 8,54 | 11,59 |
| PCC | 12,28 | 13,71 | - | 1,59 | 4,28 | - | - | - | 14,23 | 8,73 |
| Estágio Supervisionado | 12,28 | 14,29 | 14,25 | 12,24 | 22,99 | 7,09 | 13,28 | 9,62 | 15,66 | 14,44 |
| Outras | 20,17 | 14,85 | 13,96 | 21,91 | 21,39 | 26,02 | 24,26 | 40,39 | 21,01 | 24,6 |

Fonte – elaboração própria

Podemos perceber, então, uma recorrência na distribuição dos saberes entre as categorias identificadas. É oportuno destacar que a carga horária destinada ao Estágio Curricular Supervisionado e às PCCs é determinada por resolução do CNE. De tal modo, a inserção de carca horária voltada aos estudos sobre ensino, aprendizagem, atuação docente e escola, por exemplo, que pode ser inserida nos estágios e nos PCCs, não necessariamente parte de iniciativas dos(as) colegas que elaboraram os referidos PPPCs. Também percebemos que, em algumas instituições, os documentos analisados não disponibilizam informações sobre monografia e PCC.

Os dados situados até aqui sugerem que a formação docente em História é conformada por saberes da ciência histórica e saberes didático-pedagógicos. A distribuição desses saberes pelo percurso curricular da formação inicial sugere, também, que os primeiros são valorados em detrimento dos segundos. Decorre daí, ainda, a compreensão, professada pelos(as) autores(as) dos percursos curriculares, de que a docência se estrutura a partir de um saber de referência, na contramão do que informa a cultura escolar – menos que um professor de História, os cursos encaminham um historiador-professor. A ordem dos fatores não é inocente. A cultura escolar e a literatura especializada sobre a docência na Educação Básica concebem a docência como profissão. A máxima “professor é profissão” assume que os professores, independentemente da área de conhecimento com a qual atuam, compartilham problemas, desafios, objetivos, práticas e um espaço que é constituído e definido em função de seu potencial pedagógico (Nóvoa, 1989, 2017; Boufleuer, 2013). A ênfase em determinados saberes em prejuízo de outros evidencia uma compreensão de docência que não configura uma profissão, mas um conjunto de domínios de ordem técnica e formal cuja única função é garantir a transmissão do conhecimento acadêmico/universitário para crianças e adolescentes inseridos(as) na Educação Básica.

Caso nos voltemos para a análise de um componente importante dos percursos curriculares das licenciaturas em história, a ênfase nas bases da ciência histórica fica ainda mais evidente. Em análise de 27 percursos curriculares, Cavalcanti (2021) observou, em primeiro lugar, as disciplinas voltadas para os aspectos teóricos da ciência história – frequentemente denominadas de Teoria da História. Em todos os 27 percursos há, pelo menos, uma dessas disciplinas. Em 70% desse universo, no entanto, constatou-se a existência de duas disciplinas ao menos: 44,45% dos percursos possuem duas disciplinas, 22,22% possuem três disciplinas e 3,7% possuem quatro. Além dessa disciplina, o autor atentou para aquelas que se voltassem para as questões do Ensino de História, que se ocupassem com as discussões em torno dos processos de aprendizagem que a história engendra, que tratassem do livro didático, o mais importante recurso disponível em escolas brasileira e, finalmente, que discutissem a Escola e suas questões.

Tabela 2 – Relação entre disciplinas teóricas da ciência histórica e disciplinas da história escolar

| Instituição (ano de aprovação do PPPC) | Hora (total) | Disciplinas obrigatórias | | | | | |
|--|--------------|--------------------------|--------------------|--------------------|------------------------|----------------|--------|
| | | Total | Teoria da História | Ensino de História | Aprendizagem histórica | Livro didático | Escola |
| Instituição (ano de aprovação do PPPC) | Hora (total) | Disciplinas obrigatórias | | | | | |
| | | Total | Teoria da História | Ensino de História | Aprendizagem histórica | Livro didático | Escola |
| Região Norte | | | | | | | |
| UFAM, 2006 | 2.865 | 41 | 1 | 1 | - | - | - |
| UNIFAP, 2007 | 3.420 | 44 | 2 | 5 | - | - | - |
| UFPA, 2011 | 3.260 | 45 | 3 | 8 | - | 1 | - |
| UFT, 2011 | 2.805 | 36 | 2 | 1 | - | - | - |
| UFRR, 2012 | 2.810 | 38 | 1 | 1 | - | - | - |
| UFAC, 2013 | 2.930 | 39 | 3 | 2 | - | - | - |
| UNIR, 2014 | 3.560 | 32 | 1 | - | - | - | - |
| Região Nordeste | | | | | | | |
| UFC, 2010 | 2.800 | 34 | 2 | 5 | - | - | - |
| UFPI, 2011 | 3.050 | 39 | 2 | 1 | - | - | - |
| UFS, 2011 | 2.865 | 40 | 2 | 2 | - | - | - |
| UFAL, 2011 | 2.830 | 48 | 1 | - | - | - | - |
| UFPE, 2013 | 2.830 | 35 | 1 | 3 | - | - | - |
| UFMA, 2014 | 2.865 | 36 | 3 | 1 | - | - | - |
| UFRN, 2018 | 3.225 | 39 | 1 | 4 | - | - | - |
| UFRB, 2018 | 3.294 | 36 | 2 | 8 | - | - | - |
| UFPB, 2020 | 3.210 | 42 | 2 | 3 | - | - | - |
| Região Centro Oeste | | | | | | | |
| UFMT, 2009 | 3.268 | 39 | 2 | 1 | - | - | - |
| UFMS, 2015 | 2.820 | 41 | 3 | 8 | - | - | 1 |
| UFG, 2019 | 3.224 | 36 | 3 | 1 | - | - | - |
| UNB, 2019 | 3.225 | 29 | 2 | 1 | - | - | - |
| Região Sudeste | | | | | | | |
| UNIFESP, 2019 | 3.270 | 35 | 2 | - | - | - | - |
| UFMG, 2019 | 3.225 | 38 | 1 | 5 | - | - | - |
| UFES, 2008 | 3.300 | 43 | 3 | 13 | - | - | - |
| UFRJ, 2018 | 3.644 | 42 | 2 | 5 | - | - | - |
| Região Sul | | | | | | | |
| UFSC, 2006 | 3.366 | 40 | 2 | 2 | - | - | - |
| UFPR, 2017 | 3.290 | 40 | 4 | 1 | - | - | - |
| UFRGS, 2018 | 3.210 | 31 | 1 | 1 | - | - | - |

Fonte – elaboração própria

A Tabela 2 evidencia que a preocupação com teoria da história (independentemente da concepção que ela assume) é recorrente nos cursos de licenciatura em História. Ela sugere, também, haver uma significativa preocupação com o ensino de História, dado o número de disciplinas presentes em quase todos os 27 percursos. Ela aponta, ainda, a inexistência de disciplinas ocupadas com as questões da aprendizagem em história, desde as perspectivas emergidas nos últimos 40 anos sobre os processos cognitivos que a história escolar viabiliza. As questões relativas ao livro didático e à Escola possuem um único registro, cada uma delas, em dois percursos curriculares distintos. Consideremos cada um desses dados separadamente.

Sobre a disciplina Teoria da História, o autor (2021) analisou as ementas das disciplinas computadas na Tabela 2. Das 51 ementas registradas, apenas seis situavam as questões do ensino de história como pertencentes à discussão sobre teoria da história. Isso representa, apenas, 11,76% do total. Ou seja, em 88,24% das ementas não se verifica o estabelecimento de nexos entre as questões teóricas da produção de conhecimento histórico na academia e aquelas que afetam a conformação da história escolar.

Sobre as disciplinas ocupadas com o ensino de História, verifica-se um volume significativo de incidências. Em 10 instituições há uma disciplina vinculada à discussão; em outras três, há duas disciplinas; duas instituições mantêm três disciplinas nos seus percursos formativos; em uma, há quatro disciplinas; em outras quatro, há cinco disciplinas; em outras duas, há oito disciplinas e, em uma instituição, há 13 disciplinas. Ocorre que grande parte dessas disciplinas conforma as Práticas como Componentes Curriculares e não disciplinas de caráter teórico que problematizam a natureza, o estatuto e as possibilidades do ensino de História.

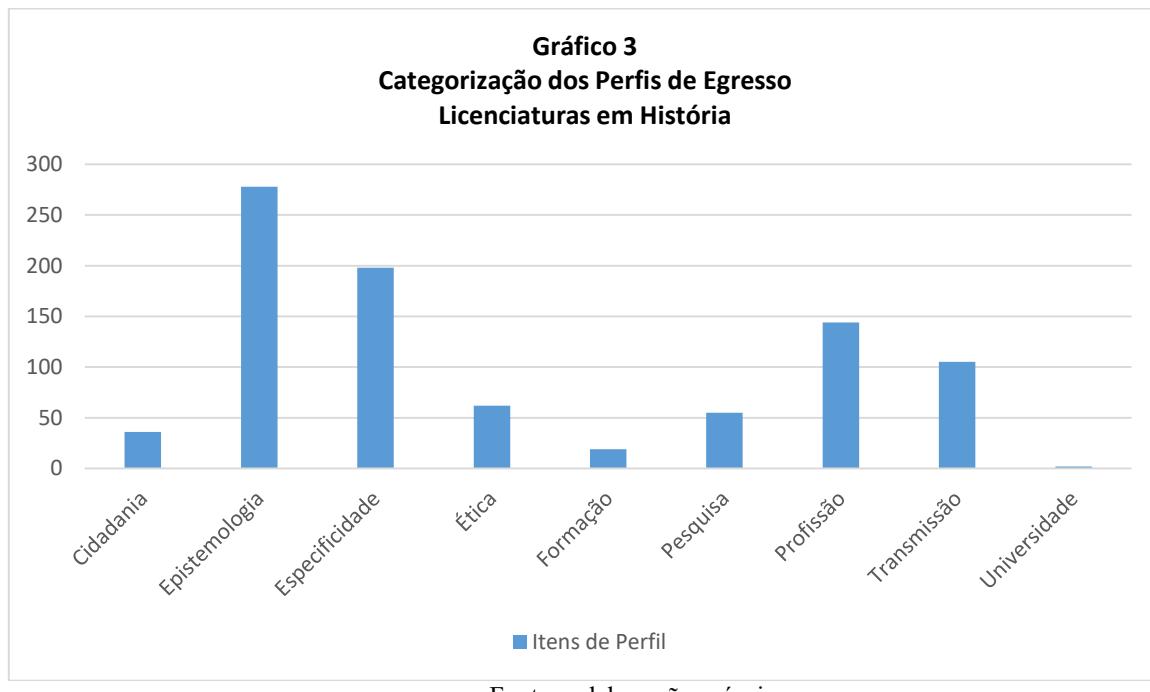
As questões relativas à aprendizagem histórica não conhecem discussão específica em nenhum dos percursos curriculares desse recorte. A questão suscita reflexões uma vez que as discussões sobre a aprendizagem em história têm conhecido um profícuo debate nas literaturas internacional e nacional. Autores com Peter Lee, Isabel Barca, Sam Wineburg, Jörn Rüsen são acionados em reflexões desenvolvidas por inúmeros pesquisadores brasileiros do campo do Ensino de História, como Maria Auxiliadora Schimdt (2007), Luis Fernando Cerri (2007), Margarida Dias de Oliveria e Itamar Freitas (2014) entre outros. Esses autores advogam teorias da aprendizagem decalcadas, em larga medida, na epistemologia da ciência histórica.

As discussões concernentes ao livro didático e à Escola conhecem apenas uma incidência cada em dois percursos distintos. Mais uma vez, verifica-se um descompasso entre os percursos curriculares e a discussão acerca dos livros didáticos na produção de historiadores, como Circe Bitencourt (1993), Kazumi Munakata (1997), Célia Cassiano (2007) entre outros(as). A escola, mesmo não sendo tema preferencial da pesquisa histórica, é o espaço por excelência de trabalho dos egressos dos cursos de licenciatura e não só deles (situar a reportagem sobre empregabilidade).

As questões apontadas, relativamente aos conteúdos e à distribuição da carga horária, nos cursos de formação inicial, são consonantes com o perfil de egresso formulado pelos mesmos cursos. Os PPPCs compreendem a indicação do perfil do(a) professor(a) que a instituição pretende formar, por meio de um dado percurso curricular. Os dados relativos ao item Perfil do Egresso,

constante dos PPPCs analisados, evidenciam consonância entre os percursos analisados anteriormente e o ideal de professor que os perfis anunciam. Neles, os autores dos percursos curriculares definem quais competências os(as) licenciandos(as) devem ter ao final da formação. Nesse caso, retomamos a análise de 894 perfis coletados de 75 PPPCs. Os perfis foram categorizados levando-se em conta as reflexões de Laurence Bardin (2016). A primeira categoria reúne os perfis que vinculam a disciplina à formação para a cidadania e, por isso, foi denominada “Cidadania”. A segunda categoria identifica os perfis que situam o domínio da base epistemológica da disciplina e, então, assumiu a denominação “Epistemologia”. A terceira categoria refere-se aos perfis que dão conta da especificidade do saber docente, em especial das questões didático pedagógicas – recebendo a alcunha de “Especificidade”. A quarta categoria agrupa os perfis relacionados a princípios de conduta e a posicionamentos de ordem política e, por essa razão, é identificada como “Ética”. A quinta categoria reúne os perfis que ressaltam a necessidade de formação continuada e permanente – sendo denominada “Formação”. A sexta categoria, que agrupa os perfis que apontam a pesquisa histórica como parte constitutiva da atuação do egresso, foi designada como “Pesquisa”. A sétima categoria especifica um conjunto de perfis presentes nos PPPCs de cursos de licenciatura que assume que a formação ofertada não habilita apenas o professor de história, mas o profissional de história – ela recebeu a alcunha de “Profissão”. A oitava categoria compreende os perfis que assumem a formação docente como o domínio de métodos e técnicas de transmissão de conhecimento e recebe o epíteto de “Transmissão”. A nona e última categoria comporta os perfis que relacionam a formação do professor de história à tríade ensino, extensão e pesquisa, os quais resumem a vida universitária, sendo intitulada como “Universidade”. Vejamos, então, como essas categorias se distribuem.

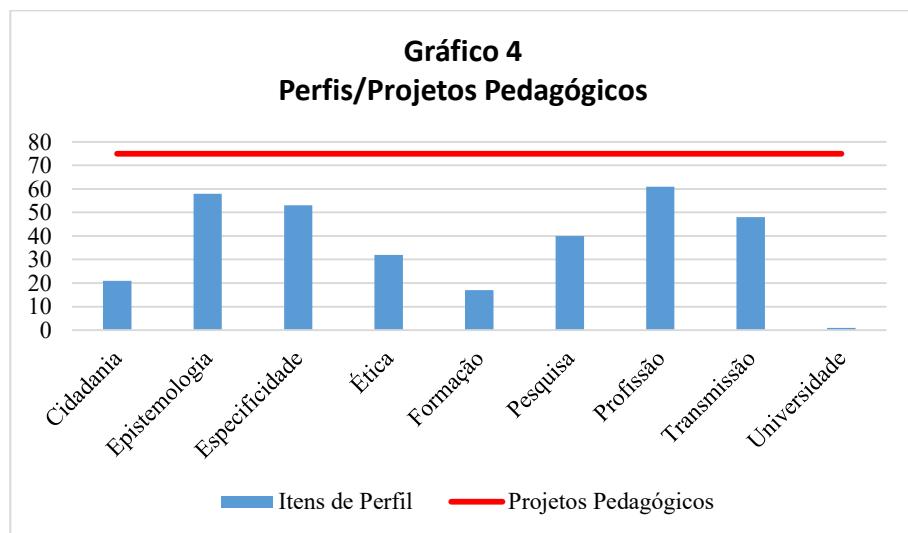
Gráfico 3 – Configuração dos perfis de egressos



Os perfis de egressos, tomados em conjunto, sugerem que os(as) docentes, autores(as) dos cursos de licenciatura nos quais atuam, consideram que a base da formação do(a) professor(a) é o domínio de competências e habilidades relacionadas ao saber de referência. Isso significa que a formação inicial é assumida como o espaço-tempo da aprendizagem da epistemologia da disciplina. Ainda que eles reconheçam a especificidade do saber docente, verifica-se que, para muitos, o saber docente se resume ao domínio de técnicas de transmissão de conhecimento – que significa dizer, nesses cursos, que a docência, na Educação Básica, é entendida como uma atividade técnica e não como um exercício intelectual.

Esse último ponto fica ainda mais evidente quando consideramos que os 894 itens não se distribuem igualmente entre os 75 PPPCs estudados. O gráfico seguinte aponta a incidência das categorias no conjunto de PPPCs.

Gráfico 4 – Relação perfil de egresso / PPPC



Fonte – elaboração própria

Como se pode observar, 80% dos PPPCs assumem a formação inicial como formação profissional do historiador(a) na qual a docência conformaria uma possibilidade. Mais de $\frac{3}{4}$ dos cursos privilegiam a epistemologia da disciplina e o domínio do conhecimento historiográfico, e mais de 60% dos cursos assumem a docência como técnica de transmissão de conhecimento. A formação inicial é assumida, na contramão da legislação, como uma dimensão da formação profissional do(a) historiador(a). Daí o privilégio à estrutura disciplinar da História e a assunção da docência como mero aparato técnico que não identifica o profissional, apenas o habilita para uma função.

Epistemologia da formação inicial em história

Os dados apresentados anteriormente permitem, finalmente, refletir sobre a epistemologia que orienta os cursos de formação inicial do(a) professor(a) de História. Os dados situam um padrão percebido no modo como são estruturados os diferentes percursos curriculares: ênfase no saber historiográfico e pouca atenção aos demais saberes docentes e, por extensão, às questões que conformam a profissão de professor. O saber historiográfico é assumido como o cerne da formação inicial do(a) professor(a). Conhecer a matriz epistemológica da ciência histórica e dominar a produção historiográfica sobre os processos eleitos pela tradição são os eixos que pautam essa formação.

Não por acaso, os PPPCs dos cursos de licenciatura que analisamos, em diferentes momentos, têm a pesquisa histórica como o eixo da formação. Os procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa histórica e, portanto, da produção de conhecimento histórico, conformam, então, a formação oferecida. Assim, é possível perceber um primeiro dado da matriz epistemológica que orienta as licenciaturas em História – a compreensão de que, na Escola, professores(as) de História operam o saber acadêmico e não o saber escolar. A literatura especializada reconhece a distinção considerando o saber escolar e, portanto, o saber histórico escolar enquanto uma construção com íntima relação com o saber acadêmico, mas com identidade própria (Bittencourt, 2018). As licenciaturas em História, todavia, priorizam a construção do saber histórico acadêmico em detrimento da reflexão sobre os processos que concorrem para a produção do saber histórico escolar. Decorre daí, então, o segundo dado sobre a matriz epistemológica desses cursos – o privilégio a uma única dimensão da profissão docente.

Flávia Eloisa Caimi cunhou a célebre expressão sobre que conhecimentos um professor de História deve dominar: “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João” (Caimi, 2015, p. 111). A expressão resume os saberes que a profissão demanda: conhecimento sobre as discussões teóricas e técnicas que concorrem para os processos de ensino e aprendizagem; domínio da estrutura conceitual e da produção acumulada de uma dada área do conhecimento; e, não menos importante, conhecimento sobre o sujeito do processo educativo para o qual o(a) professor(a) é formado(a) – o(a) aluno(a). Se, conforme a reflexão de Caimi, esses são saberes que o ofício demanda, a formação os deveria contemplar. Os percursos curriculares analisados são econômicos na oferta dos saberes de ensinar e não se ocupam dos(as) alunos(as) da Educação Básica em chave histórica. Essa postura denota o último dado que consideraremos sobre a matriz epistemológica dos cursos de formação inicial para professores/as de história – a compreensão que os percursos encaminham da ação do professor de História na Educação Básica.

Conclusões

A partir das pesquisas que estamos desenvolvendo, dos diálogos com a literatura especializada e da análise das fontes mobilizadas, não seria inverossímil afirmar que os cursos de formação docente, no Brasil, encaminham uma matriz epistêmica baseada na compreensão de que o saber docente é constituído apenas pelo saber historiográfico. Por conseguinte, a formação, nesse sentido, configura-se como um espaço de domínio do saber historiográfico constituído pelos fundamentos epistemológicos da ciência histórica, desconsiderando o que implica ensinar e aprender História para jovens estudantes da Educação Básica que não estão em processo de formação acadêmica na ciência histórica.

Uma epistemologia que não prioriza as dimensões do ensinar-aprender História (sendo essa a principal função dos profissionais licenciados), na Escola da Educação Básica (sendo esse o principal espaço de atuação docente), dente a potencializar uma formação que se fundamenta nos princípios da transmissão, uma vez que para ensinar História bastaria dominar os conteúdos histórico-historiográficos sem considerar a escola, a aprendizagem, os instrumentos usados e os estudantes que aprendem na fase de escolarização. Por conseguinte, esse fundamento corrobora uma concepção que não apreende o professor (em formação inicial ou contínua) como agente produtor de saber, mas como um sujeito que transmite, a escola como um espaço que reproduz e o estudante como um ser incapaz de interpretar seu tempo e que apenas absorve o conhecimento transmitido pelo professor; um estudante que ocupa um lugar de passividade, como se fosse uma tábula rasa que é matéria inerte no processo de construção do saberes escolares, sendo necessário apenas que memorize algumas informações acerca dos conhecimentos transmitidos.

No início de nossa reflexão, situamos uma ampliação da discussão epistemológica, a qual passa a considerar outras epistemes além daquelas das ciências. Isso significa não apenas o alargamento da noção de conhecimento, como o direcionamento da atenção para o modo como os saberes se articulam de modo a garantir inteligibilidade. A reflexão de Maurice Tardif, também acionada no início de texto, é basilar: ela situa uma outra orientação para se pensar a formação do professor a partir da Escola e não da Academia; ela assume o conhecimento acadêmico como parte integrante, mas não exclusiva, dos saberes acionados pelos(as) professores(as) no exercício do seu ofício; ela permite, finalmente, considerar a formação docente como uma episteme.

A análise que oferecemos argumenta que a formação inicial de professores de História, no Brasil, concebe a formação docente como um complemento. Mas não só. Ela desconsidera a Escola como espaço de produção de conhecimento; ela não reconhece a cultura escolar, as práticas dos professores e os(as) alunos(as) da Educação Básica enquanto objetos de reflexão com o mesmo estatuto que o passado ocupa no rol de conteúdos e reflexões que organiza os percursos curriculares oferecidos. Nesse sentido, as dicotomias teoria e prática, historiografia e saber histórico escolar e ensino e pesquisa são apenas sintomas de uma concepção construída, mantida e alimentada pelos(as) professores(as) de cursos de formação de professores de História para a Educação.

Referências

ABREU, Luiz Carlos de [et. Al]. **A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 20, n. 1, p. 361-366, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19973>. Acesso em: 28 out. 2024.

ALVES, Luís A. Marques. **Epistemologia e ensino da história. Revista História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 9-30, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/229/164>. Acesso em: 24 out. 2024.

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

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Orientadora: Raquel Glezer. 1993. 383 f. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOUFLEUER, José Pedro. **A profissão professor: crise de profissão ou profissão em crise? Linhas Críticas [online]**, Brasília v. 19, n. 39, p. 391-408, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v19n39/v19n39a08.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.

CAIMI, Flávia Eloisa. **A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. Revista Latino-Americana de História**, [S. l.], v. 2, n. 6, Edição Especial, 193-209, 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/189>. Acesso em: 14 dez. 2024.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de história? História & Ensino**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p105. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CAMARGO, Lisiane Silveira; BECKER, Maria L. Rheingantz. **O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YRKrQMGXXsvQGyFdyvCVFQM/?format=pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

CASSIANO, Célia C. de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Orientador: Kazumi Munakata. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAVALCANTI, Erinaldo. **A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. Educar em Revista**, [S. l.], v. 34, n. 72, 249-267, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BHyffbbDR6gj5xFMQGsG8pK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CAVALCANTI, Erinaldo. **O lugar da aprendizagem histórica nos percursos de formação inicial do professor de história no Brasil. Revista Antíteses**, [S. l.] v. 15, n. 29, 127-154, 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/45213>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CAVALCANTI, Erinaldo. **Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 14, 133-166, 2021. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1659>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CAVALCANTI, Erinaldo. **La formación de profesores de Historia en Brasil: entre saberes, disputas y desafíos (2006-2020). Diálogo Andino**, [S. l.], n. 74, p. 156-168, 2024. DOI:

<http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812024000200156>. Disponível em:
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-26812024000200156&lng=en&nrm=iso&tlang=es. Acesso em: 07 jan. 2025.

CERRI, Luís F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. Revista de História Regional, [S. l.], v. 6, n. 2, 2007. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CIAMPI, Helenice. Os dilemas da formação do professor de História no mundo contemporâneo. Revista História Hoje, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 109–130, 2013. DOI: 10.20949/rhhj.v2i3.74. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/74>. Acesso em: 31 jan. 2025.

COELHO, Mauro Cezar. “Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0112, 2021. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0112>. Acesso em: 02 jan. 2024.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - Percursos de formação para o trato com a diferença? Educação em Revista, v. 34, e192224, p. 1-39, 2018. Disponível: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/abstract/?lang=pt>. Acesso 25 jan. 2025.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. Desafios do combate ao racismo: a formação de professores de História em discussão. São Paulo: Livraria da Física, 2023.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! Educar em Revista, v. 37, p. e77098, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em:
<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/15/201>. Acesso em: 04 nov. 2024.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Epistemologia e prática pedagógica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Curitiba, v. 30, n. 3, p. 203-214, mai. 2009. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338538015.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. A Prática de ensino na formação do professor de História no Brasil. Revista História Hoje, [S. l.] v. 3, n. 5, p. 301-320, 2014. Disponível em:
<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/123>. Acesso em: 31 jan. 2025.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação. Revista Anos 90, [S. l.], v. 23, n. 44, p. 21-50, 2016. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/68383>. Acesso em: 24 jan. 2025.

FONSECA, Selva Guimarães, COUTO, Celia Regina. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras de nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Espaço de formação do professor de história**, p. 101-130. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor de história na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 149-156, 2017.

FREIRE-MEDEIROS, Bianca; NAME, Leo. Epistemologia da laje. Tempo Social, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 153-172, jan./abr. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ts/a/wCwQPXPpVJVSx6cYgtmS5Lr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

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

FREITAS, Itamar. **Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de História no Brasil republicano (1931–2009)**. *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 12, n. 1, 2013. DOI: 10.14393/che-v12n1-2013-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22903>. Acesso em: 31 jan. 2025.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. **Cultura histórica e livro didático ideal**: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 21, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4298>. Acesso em: 22 jan. 2025.

JENSEN, Jeppe Sinding. **Epistemologia. Rever – Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, ano, 13, n. 2, p. 171-191, jul./dez. 2013 (tradução: Eduardo Rodrigues da Cruz), p. 172. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/18418/13662>. Acesso em: 28 out. 2025.

MADEIRA, Ana V. Magalhães. **A difícil superação das dicotomias teoria/prática e formação específica/pedagógica: opções curriculares em licenciaturas de Ciências Biológicas**. In: MACEDO, Roberto Sidnei [et al] (org.). *Curriculo e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 77-91.

MONTEIRO, Ana Maria. **Formação de professores**: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013. DOI: 10.20949/rhhj.v2i3.63. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/63>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MONTEIRO, Ana Maria. **Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetória de pesquisa em Ensino de História**. In MONTEIRO, Ana Maria e RAJELLO, Adriana (org.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, pp. 271-300, 2019.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Orientadora: Mirian Jorge Warde. **Tese (Doutorado em Educação)** Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: história e filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

NASCIMENTO, Erinaldo Ferreira do; ALVES, Erinaldo. **Tecnologia de Informação e Comunicação no ensino de Matemática**: relação com a teoria epistemológica de Vygotsky. *Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/29370>. Acesso em: 28 out. 2024.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa** [online], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvcdb/abstract/?lang=pt> Acesso em: 14 dez. 2024.

NÓVOA, Antonio. **Profissão**: Professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, n. 1-2-3, série 7, p. 435-456, 1989. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5229/1/AP-1989_123_435.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

NUNES, João Arriscado. **O resgate da epistemologia**. *Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra*, n. 80, p. 45-70, mar. 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/693>. Acesso em: 28 out, 2024.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. **Desafios da formação inicial para a docência em História. Revista História Hoje**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 131–147, 2013. DOI: 10.20949/rhhj.v2i3.75. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/75>. Acesso em: 31 jan. 2025.

OSTERMANN, Fernanda. **A epistemologia de Kuhn. Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 184-196, dez./1996. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/85016>. Acesso em: 24 out. 2024.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. História & Ensino**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 151-179, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p151. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23856>. Acesso em: 31 jan. 2025.

RIBEIRO, Renilson Rosa; RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **O “Legado” da aprendizagem histórica: refazendo percursos de leituras. Antiteses**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 196–221, 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/26196>. Acesso em: 24 out. 2024.

RICCI, Cláudia Sapag. **Historiador e/ou professor de História: a formação nos cursos de graduação de História. Revista História Hoje**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 107–135, 2015. DOI: 10.20949/rhhj.v4i7.178. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/178>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Epistemologia Semiótica. Cognitio**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 93-110, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/13531>. Acesso em: 28 out. 2024.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. **Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77129, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77129>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xMVNGJvtBfYRNnnjPYDHvwN/>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SAUNDERS, Tanya L. **Epistemologia negra sapatão como vetor de uma práxis humana libertária. Periódicus**, Salvador, n. 7, v. 1, p. 101-116, mai./out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/22275>. Acesso em: 28 out. 2024.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica**. In: MONTEIRO, Ana M.; GASparello, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo S.(org). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007. p. 187-198.

SILVEIRA, Fernando Lang da. **A metodologia dos programas de pesquisa: a epistemologia de Imre Lakatos. Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 184-196, dez./1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7047>. Acesso em: 24 out. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000, p. 6-8. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

VIEIRA, Regina C. Moraes; GHEDIN, Evandro. **A epistemologia proposta por Vygotsky e suas implicações para o ensino de ciências**. In: GHEDIN, Evandro. **Teorias psicopedagógicas do ensino-aprendizagem**. Boa Vista: UERR Editora, 2012, p. 139-152.