

ARTIGO

TEORIZAR O ENSINO PARA
ENSINAR HISTÓRIA
*teoria, formação docente
e ensino de história*

ERINALDO VICENTE CAVALCANTI
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém | Pará | Brasil
ericontadordehistorias@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9912-5713

O artigo resulta do projeto de pesquisa *A história ensinada: saberes docentes, livro didático e narrativa* e se insere no movimento de reflexão que problematiza os saberes docentes oferecidos na formação inicial do professor de História no Brasil. De maneira específica, analisa quais saberes são apresentados nas disciplinas obrigatórias de Teoria da História, nos cursos de licenciaturas ofertados em universidades estaduais, para compreender o lugar que o ensino de História ocupa entre os referidos saberes nas respectivas disciplinas. Como metodologia recorreremos aos procedimentos quanti-qualitativos para analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de 10 universidades estaduais, (duas por região geográfica). Pelos dados da amostra se conclui que as licenciaturas analisadas apresentam grande variedade de disciplinas com temas, carga horária, quantidade de componentes curriculares e momentos distintos na oferta, durante a formação inicial, e que o ensino de História praticamente não aparece como um saber a ser problematizado pelos componentes curriculares de Teoria nos percursos de formação do professor de História.

*Teoria da História. Formação docente. Ensino de História.
Licenciatura. Universidades estaduais*

ARTICLE

THEORIZING TEACHING
TO TEACH HISTORY
*theory, teacher training
and history teaching*

ERINALDO VICENTE CAVALCANTI

Universidade Federal do Pará UFPA

Belém | Pará | Brazil

ericontadordehistorias@gmail.com

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

This article is the result of the research project History taught: teaching knowledge, textbooks and narratives and is part of a movement of reflection that problematizes the teaching knowledge offered in the initial training of History teachers in Brazil. Specifically, it analyzes what knowledge is presented in the compulsory History Theory subjects on degree courses offered at state universities in order to understand the place that History teaching occupies among the aforementioned knowledge in the respective subjects. As a methodology, we used quantitative and qualitative procedures to analyze the Political Pedagogical Projects (PPP) of 10 state universities (two per geographical region). From the sample data, it can be concluded that the undergraduate courses analyzed have a wide variety of subjects with different themes, workloads, number of curricular components and times during initial training, and that the teaching of History hardly appear as knowledge to be problematized by the curricular components of Theory in the training of History teachers.

*Historical Theory. Teacher training. History teaching.
Degree courses. State universities*

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de mais de uma década de pesquisas focalizando os saberes docentes oferecidos nos cursos de licenciatura em História no Brasil. Quais são, afinal, os saberes presentes nos percursos de formação inicial entendidos como necessários para o exercício da profissão docente em História na Educação Básica? Ou dito de outra maneira: o que precisa saber um/a professor/a de História para exercer sua profissão na sala da Educação Básica? Essa pergunta/questão tem mobilizado diferentes reflexões e acionado distintas análises por diferentes pesquisadores.

A pergunta pode até parecer óbvia, mas não é. Mesmo que fosse, seria necessário historicizar sua “obviedade” para compreender sua configuração e não naturalizar sua construção. De maneira específica as reflexões aqui apresentadas se voltam a compreender os saberes docentes, com foco nas disciplinas obrigatórias de Teoria da História, oferecidas nos cursos de licenciaturas de 10 universidades públicas estaduais, localizadas nas cinco regiões do Brasil. Com esse recorte, a reflexão é direcionada a problematizar quais saberes são indicados nas disciplinas de Teoria da História. Por conseguinte, pretendemos compreender se o ensino de História se encontra entre os interesses de estudos dos respectivos componentes curriculares.

As reflexões que venho desenvolvendo sobre ensino de História e formação docente, desde 2010 (e sobre os saberes docentes, desde 2015), têm possibilitado ampliar a compreensão sobre quais saberes são entendidos como necessários para a formação inicial do professor. Nessas pesquisas tenho utilizado como corpus documental prioritário os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) dos cursos de licenciatura no Brasil. Essa escolha tem resultado em diferentes desdobramentos. A começar pela escassez de pesquisas – desenvolvidas por colegas historiadores/as situados/as em departamentos e/ou programas de pós-graduação em História –, que utilizam esses documentos. Aprendemos, desde muito cedo, na ciência histórica que nada é natural. Assim, não podemos naturalizar a constatação de poucas pesquisas que fazem uso dos PPP's como fontes para problematizar a formação docente dos profissionais formados nessa área.

A escassez de pesquisas que efetivamente se apropriam dos PPP's como fonte principal de estudo é, ao mesmo tempo, potência e desafio. Potência porque, diante dos poucos trabalhos, os estudos que enveredam por esse caminho começam a abrir uma vereda na floresta da historiografia. Desse modo, de forma gradativa tem sido possível a abertura de algumas trilhas que constroem possibilidades de rotas analíticas para focalizar a formação do professor de História como uma questão/problema situada nessa ciência, onde se forma esse profissional.

No percurso ao qual se vincula esse artigo, se somou a experiência da criação de um programa de pós-graduação acadêmico com uma linha de pesquisa em Ensino de História. No referido programa¹ uma das disciplinas obrigatórias, comuns às duas linhas, é Teoria da História. Durante o período em que estive vinculado ao programa, fiquei responsável por aquele componente curricular. Sendo a mesma disciplina ofertada para a duas linhas de pesquisa, entendia e entendo que as discussões sobre teoria da História também deveriam contemplar as questões ligadas ao Ensino de História. Assim, iniciei um movimento de busca sobre publicações (em artigos, livros e capítulos de livros)

¹ Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

de colegas da área de teoria que estabeleciam diálogos entre teoria e ensino. Também enviei mensagens a alguns colegas que ministravam (e ministram) disciplinas daquele componente curricular consultando se conheciam publicações sobre o assunto. Os resultados das buscas e das mensagens foram muito tímidos, sinalizando uma questão que precisava (e precisa) ser analisada, estudada, compreendida pela historiografia e pela própria Teoria da História.

Os desafios são muitos. Com a reduzida quantidade de pesquisas sobre essa temática fazendo uso dessa documentação, temos poucos aportes para estabelecer os diálogos e as trocas necessárias. Esse não é um desafio de menor monta, afinal, quais historiadores/as têm se debruçado a problematizar esses documentos em suas pesquisas? Mas, como defende o historiador francês Dominique Julia (2001), nós podemos transformar um galho de madeira em uma flecha e dela nos apropriarmos para as ações necessárias no desenvolvimento de nossas pesquisas.

SITUANDO O DEBATE – FAREJANDO OS DIÁLOGOS

A Teoria da História como uma área constituinte do campo da História tem crescido e se consolidado no Brasil. Há linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação, há associação, revistas especializadas e eventos acadêmicos regulares voltados especialmente aos debates acerca da Teoria da História. Igualmente o Ensino, também como uma área pertencente à História, tem se consolidado no Brasil. Atualmente dispõe de eventos nacionais regulares, associação, revistas, linhas de pesquisas em programa de pós-graduação *stricto sensu*, assim como da rede ProfHistória, que oferta mestrado e doutorado profissional com área de concentração em ensino de História. Contamos, portanto, com uma farta produção tematizando diferentes questões na área da Teoria e na área do Ensino de História. No entanto, pesquisas e publicações que focalizem efetivamente as relações entre teoria e ensino, de forma substanciada, ainda são poucas, menos ainda sobre como a teoria da História ensinada nos cursos de formação inicial problematizam o ensino de História.

Em uma das últimas produções de Manoel Salgado Guimarães (2009), ele chamou a atenção para a necessidade do estreitamento entre História e ensino. Defendia que a ciência histórica efetivamente deveria se preocupar com o ensino, deveria apreendê-lo como uma questão central. Em suas palavras:

[...] Falar em ensino de história traz consigo implícita a ideia de que ela, a história, é matéria de ensino e, portanto, já se constitui num corpo de conhecimento – em uma matéria efetivamente organizada sob um sistema que prevê seu ensinamento, sua transmissão (Guimarães 2009, 36).

A primeira sentença gramatical, expressa na citação, já deveria ser suficiente para que a História como ciência e a teoria dessa ciência destinassem atenção especial ao ensino. Afinal, a História é um campo de saber que se constitui também por ser um conhecimento ensinado na academia e, principalmente, em milhares de escolas da Educação Básica. Trata-se de uma matéria de ensino que produz – e não que transmite – um saber a partir do conteúdo ensinado.

Nesse movimento interpretativo, Guimarães, de forma categórica, compreendia que alçar o ensino aos proscênios das discussões situadas na ciência histórica era (e é) refletir acerca da “história da história”.

[...] Pensar, portanto, a relação entre ensino e história é já se colocar em certo momento da história da história, perceber suas particularidades e as demandas que estão na base de um projeto que veio a se tornar comum para as sociedades modernas: a necessidade de ensinar história e torná-la parte obrigatória de um currículo (Guimarães 2009, 37).

Refletir acerca do ensino de História é (ou deveria ser), portanto, uma das demandas da Teoria da História, que se preocupa em problematizar os diferentes fundamentos epistemológicos dessa área, cujo ensino se tornou uma das demandas da sociedade moderna e uma das matérias obrigatórias, cujos fundamentos e conteúdos são ensinados a milhões de jovens em fase de escolarização.

Ao analisarmos o percurso de construção da História como ciência, Jörn Rüsen (2006) mostrou como o ensino não esteve entre as demandas entendidas como necessárias para a consolidação da ciência histórica. Para ele,

[...] durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. [...] antes que os historiadores viessem a olhar para seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa e antes que se considerassem ‘cientistas’, eles discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem (Rüsen 2006, 8).

Sabemos que no século XIX o modelo de ciência que desfrutava legitimidade era aquele fundamentado na primazia do método, que atribuía reconhecimento, principalmente, nas chamadas ciências exatas e, portanto, a História, se desejasse ser reconhecida, não poderia se distanciar daqueles princípios. No entanto, passados dois séculos, não seria inverossímil afirmar que um dos fundamentos que atribuem legitimidade à História é seu ensino. Afinal, como afirmou Guimarães, o ensino desta área se tornou uma demanda dos estados modernos e continua sendo disciplina obrigatória em diversos países em nossa experiência de tempo presente.

Se concordarmos com a assertiva de que o ensino é parte constituinte de nossa ciência, podemos refletir acerca de como a Teoria da História, como área estruturante da ciência histórica, tem enfrentado o debate sobre o ensino da própria área e sobre o campo de atuação profissional.

Temos presenciado alguns diálogos sendo construídos entre Teoria e Ensino. Em recente publicação, Breno Mendes, Cristiano Arrais e Carlos Berbert Junior (2023) analisaram o lugar da teoria ensinada na formação do historiador/a no Brasil. Os autores destacam a importante função que a teoria desempenha, bem como a necessidade de uma articulação entre teoria e ensino, através das discussões situadas na didática da História, de modo a potencializar as contribuições da teoria no e para o debate sobre o ensino de História. Benito Schmidt, Mara Rodrigues e Natália Méndes (2023) refletiram sobre suas experiências como docentes que ensinam disciplinas de Teoria da História. Os autores chamam a atenção para questões ligadas às temporalidades presentes nos trabalhos de conclusão de curso, às trajetórias dos discentes e à emergência de temas sensíveis como demandas atuais vinculadas ao ensino da teoria da História. Seguindo essa rota de reflexões, Carmen Gil e Jonas Eugênio (2018)

analisaram alguns desafios teórico-metodológicos envolvendo o ensino de História e os temas sensíveis, a partir das experiências no estágio de docência e nas pesquisas desenvolvidas no Mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória). Os autores destacam a necessidade de operarmos nossas atividades (de ensino e pesquisa) por meio de registros diversos, o que permite ampliar de forma plural a diversidade de autores, sujeitos e temas que envolvem nosso exercício profissional. Ana Carolina Barbosa Pereira (2018), por sua vez, chama a atenção para a necessidade de se pensar a teoria usada, citada e ensinada, a partir de outras lentes para refletir acerca do “lugar epistêmico” ocupado pela teoria da História no Brasil.

A necessidade de repensar os fundamentos epistêmicos e os cânones da ciência histórica tem sido apontada como uma das demandas de nossa experiência presente do tempo. Nesse sentido, Arthur Lima Ávila (2019) considera que

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

É oportuno frisarmos que este artigo não tem por objetivo apresentar o estado da arte sobre as discussões envolvendo Teoria, Ensino ou Teoria e Ensino. Nesse sentido, algumas reflexões foram selecionadas de modo a estabelecer um diálogo mais próximo ao que se pretende aqui analisar. Durante muito tempo o ensino de História continuou (continua?) não despertando interesse de uma parte significativa das faculdades e/ou departamentos de História, como mostrou Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco (2008). Para esses autores:

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

Contudo, atualmente temos presenciado um crescimento significativo das pesquisas sobre ensino de História, por exemplo, na pós-graduação – *stricto sensu* acadêmica –, como mostraram Ricardo Pacheco e Helenice Rocha (2016). Apesar disso, ainda se percebe uma visível desproporcionalidade, uma vez que 87% dos programas não tinham, até 2015, linhas de pesquisas sobre ensino de História.

Mesmo com o crescimento das pesquisas na pós-graduação (acadêmica e profissional), o lugar que o ensino de História ocupa na formação inicial continua marcado pelas disputas em termos de carga horária e de temáticas, como mostraram Ângela Ferreira (2014) e Erinaldo Cavalcanti (2022). Para este autor, “[...] 80% dos PPPs analisados pelos identificadores usados na pesquisa indicam que o principal saber a ser construído, e, portanto, problematizado no âmbito dos estudos sobre ensino de História são as questões ligadas à metodologia” (Cavalcanti 2022, 264). De acordo com as ementas das disciplinas obrigatórias dos cursos de licenciatura de 27 universidades federais, ainda prevalece uma concepção de “técnica-método-metodologia” associada ao ensino de História.

Em outro artigo, especificamente focalizando o lugar que o ensino ocupa nas disciplinas obrigatórias de Teoria da História das universidades federais, Cavalcanti (2021) destaca:

A contar pelos enunciados das ementas das disciplinas, definitivamente, o ensino de História não é uma questão a ser debatida na área da Teoria da História. De acordo com os documentos disponíveis nos sites dos institutos e/ou das faculdades, refletir sobre o ensino da própria área não compete à Teoria da História. Das 49 disciplinas analisadas (nas 26 instituições pesquisadas), apenas seis mencionam o ensino como um tema a ser debatido também no âmbito da teoria. Ou seja, em termos percentuais, 87,7% dos componentes curriculares oferecidos nas instituições entendem que não é do interesse da teoria refletir questões ligadas ao ensino. (Cavalcanti 2021, 149).

Talvez o pouco diálogo da Teoria com e sobre o Ensino seja sintoma de como o ensino ainda é percebido no âmbito da epistemologia da ciência histórica. O pouco diálogo, de forma efetiva com e sobre o ensino, talvez também tenha contribuído com certa assimetria entre os saberes entendidos como necessários para a formação inicial, em que prevalecem os conteúdos históricos-historiográficos distribuídos na perspectiva eurocêntrica e quadripartite, como mostram as pesquisas de Coelho e Coelho (2018). Nesse movimento de reflexão, Itamar Freitas (2014) ressalta que,

[...] em vários estados do Brasil, percebemos que a ignorância, ou a presunção de domínio sobre a literatura que trata de ensino de História, tem resultado em desenhos curriculares que enfatizam a aquisição de técnicas, instrumentos ou — como contemporaneamente se costuma dizer, linguagens. (Freitas 2014, 6).

Seguindo essa rota de reflexão, é oportuno analisar como efetivamente o Ensino de História tem sido objeto de interesse dessa ciência, especialmente durante a formação inicial. Também é oportuno refletir como têm se construído os crescentes diálogos de modo a evitar leituras hierarquizadas que tendem a apreender o ensino apenas como questões técnicas, por meio das quais deveriam ser discutidos métodos e metodologias a serem aplicadas na sala de aula. Portanto, teorizar o ensino é um momento necessário e precisa ser construído de forma horizontal apreendendo-o como espaço que também produz saberes, e não como lugar de aplicação de uma técnica.

Teorizar o ensino implica apreendê-lo como saber construído de forma processual e em diferentes espaços. Implica reconhecer que o Ensino de História produzido na escola — espaço de atuação do profissional formado nessa área — não tem os fundamentos da ciência histórica como referente primeiro, pois os estudantes que ali estudam não estão se formando nessa área de conhecimento. Este ensino se constitui e se legitima a partir das demandas daquele espaço onde é fabricado, qual seja, a escola. Portanto, a Teoria precisa considerar, compreender e analisar esse espaço de produção do ensino de História na Educação Básica, e promover esse debate durante a formação inicial. Nesse sentido, é oportuno refletir quais saberes têm sido teorizados nas disciplinas de Teoria dos cursos de licenciaturas das universidades estaduais? Antes de problematizar essas questões, se faz necessário apresentarmos os procedimentos teórico-metodológicos acionados na pesquisa e na escrita do presente artigo.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS A PRODUÇÃO DOS DADOS

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) são as fontes principais mobilizadas na pesquisa. Esse *corpus* documental ainda não tem despertado muito interesse entre os colegas historiadores no Brasil. Esses documentos se constituem em ricas fontes de pesquisas para analisar diferentes temas ligados à formação inicial do professor de História. Talvez a lida com eles no dia a dia de nossa atuação nos cursos onde lecionamos, tenha, em alguma medida, contribuído para sua não problematização como fonte documental.

Eles possuem uma dinâmica própria de construção. A depender de cada departamento e/ou faculdade, com as singularidades de seu corpo docente, os PPP's podem adquirir diferentes configurações em termos de tamanho, enunciados, explicações, tópicos temáticos, referências bibliográficas, conceitos e fundamentos epistemológicos. Em seu processo de fabricação, a depender dos membros da equipe responsável, determinadas dimensões podem ganhar mais ou menos atenção e informações. Assim, encontramos PPP's com variedade de tamanho significativa. Alguns com mais de 200 páginas; outros, com menos de 70. Por certo que não se trata de uma questão, meramente, numérica. Mas um documento com 200 páginas naturalmente tem mais informações, elementos e enunciados do que um com 70 páginas.

O tempo e o espaço (sempre plurais) são variáveis fundamentais para compreendermos esses documentos, e, não apenas porque todo documento é fabricado em um tempo/espaço históricos. Mas o lugar onde são fabricados (departamentos, institutos ou faculdades) e para onde são encaminhados (Pro-Reitorias de ensino e Ministério da Educação), bem como as normativas em vigor em cada experiência de tempo, imprimem marcas e deixam vestígios muito específicos nesses documentos. Ainda deve-se somar às singularidades constitutivas dos PPP's às ações de atualização por que passam em diferentes momentos. Se desejássemos compreender todas as relações de forças pelas quais são forjados os PPP's, seria necessária uma pesquisa longa e densa para cada um deles. Para os limites de um artigo, o foco será refletir sobre os saberes apresentados nas disciplinas obrigatórias de Teoria, com vista a compreender quais são teorizados e qual o lugar que ocupa o ensino nesse campo de disputas e enunciações epistemológicas.

Para este artigo a análise se limita a dez PPP's, dois por região geográfica². A escolha de cada um se deu levando em consideração dois critérios: o PPP do curso com maior duração de existência e a disponibilidade do documento no site da faculdade (ou departamento). Esse último critério prevaleceu na escolha da maioria dos PPP's analisados.

² São os PPP's dos cursos das seguintes universidades: Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Universidade de Pernambuco (UPE, campus Garanhuns); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Universidade Estadual de Goiás (UEG, Morrinhos); Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, São Gonçalo); Universidade do Estado de Minas Gerais (Unid. Passo), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A seleção e catalogação dos dados iniciais ocorreram em janeiro de 2024. Isso significa a possibilidade de que alguns deles já tenham sofrido mudanças, motivadas por diferentes objetivos e perspectivas político-epistemológicas, sobretudo, após aprovação da Resolução CNE, 04/2024³.

Metodologicamente, passei a catalogar o ano de aprovação de cada um dos PPP's, a carga horária completa, o número de disciplinas obrigatórias. Em seguida, quais e quantas disciplinas de Teoria da História e em qual período elas são ofertadas. Desse procedimento elaborei tabelas para melhor mobilizar os dados na análise subsequente.

Na etapa seguinte recortei as ementas das disciplinas de Teoria para analisar seus enunciados e refletir sobre quais saberes eram teorizados naqueles componentes curriculares na formação do professor de História. Com esse mapeamento e estudo foi possível verificar quais fundamentos teóricos são entendidos como necessários, no âmbito da Teoria da História, para a formação inicial do professor e assim compreender o lugar ocupado pelo ensino, como tema de interesse da Teoria da História, nos respectivos documentos.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ANÁLISE DOCUMENTAL

Aprendemos com os estudos teórico-metodológicos que o documento não é o acontecimento. Esse princípio é mobilizado aqui para evitar análise determinista envolvendo os PPP's e as experiências vivenciadas na oferta de cada disciplina, objeto/tema de reflexão dos cursos analisados. Não existe qualquer relação de determinismo entre o que consta em cada documento e os estudos vivenciados em cada disciplina de Teoria oferecida. A relação é indireta, fragmentária, indiciária. Por esses fundamentos, as discussões de Carlo Ginzburg (2001) são mobilizadas e ajudam a entender a complexidade exigida na análise dessas fontes; documentos que são forjados por diferentes relações de poder urdidas nas disputas em cada departamento (ou faculdade). Por conseguinte, seu processo de gestação é atravessado por diferentes forças e intencionalidades. Por essa leitura interpretativa, são acionadas as contribuições de Jacques Le Goff (1990), para quem “[...] o documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem” (Le Goff 1990, 427). Os diálogos com esse autor permitem ampliar a problematização dispensada aos PPP's como documento de pesquisa, entendendo-os como “documento-monumento” eivados de intencionalidades.

Reconhecer essas singularidades não diminui a relevância dessas fontes para a pesquisa, como se eles não representassem o que supostamente acontece no interior dos cursos. Nenhum documento é espelho da realidade. É parte constituinte dela. Nesse sentido, os PPP's não são reflexos da realidade ensinada e estudada nos cursos de formação inicial. São vestígios das complexas relações de poder que concorrem como forças em disputas na e sobre a formação dos professores de História. Entender tais documentos por essas lentes interpretativas, significa compreendê-los como construções históricas. Mobilizados por essas reflexões, cientes dos limites e possibilidades que elas permitem, a Tabela 1 apresenta o universo da amostragem que abarca a análise neste artigo.

³ Trata-se da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 04/2024, que estabelece as novas diretrizes para a formação inicial do professor.

Tabela 1. Relação dos cursos analisados por região

Região	Instituições, ano aprovação PPP	Carga horária total	Disciplinas obrigatórias	
			Total	Teoria da História
Norte	UEPA (Belém, 2008)	3.840	50	2
	UEA (Parintins, 2013)	3.080	44	1
Nordeste	UPE (Garanhuns, 2017)	3.280	50	1
	UEMA, 2019	3.315	46	1
Centro Oeste	UEG (Morrinhos, 2015)	3.550	42	3
	Unemat (2012)	3.080	46	3
Sudeste	UERJ, (S. Gonçalo, 2013)	3.470	51	2
	UEMG (Unid. Passos, 2016)	3.210	46	1
Sul	UDESC, 2014	3.402	39	3
	UEL, 2018	3.200	68	2

Fonte: elaboração própria.

Essa é apenas uma pequena amostragem de um universo muito mais amplo, diverso e complexo que envolve os cursos de licenciaturas oferecidos nas universidades estaduais. De acordo com os documentos disponíveis nos sites das respectivas instituições, os PPP's passaram por atualizações e foram aprovados em um recorte de tempo que abarca onze anos. O recorte de tempo mais recuado é o do curso da UEPA, em 2008, e o mais recente é o da UEMA, com data de 2019. Nesse recorte de tempo é importante assinalar que tivemos duas resoluções do CNE alterando as diretrizes para a formação inicial.⁴

Em relação à carga horária total se percebe que oito, dos dez cursos, apresentam um total superior a 3.200 horas, o que indica estarem em consonância com a legislação, que define um mínimo de 3.200 horas; a exceção acontece no curso da Unemat e da UEA. Ao analisar a quarta coluna, se percebe que o montante da carga horária se desdobra em um número de disciplinas obrigatórias que vai de 42 componentes curriculares (UEG) a 68, na UEL. Essa configuração em termos de número de disciplinas já é um indício de como, em cada espaço, o corpo docente responsável pela elaboração dos PPP's entende a distribuição e a apropriação política do tempo a ser vivenciado, tendo em vista a carga horária total oferecida em cada curso.

Na última coluna estão os registros sobre o número de disciplinas identificadas de Teoria da História nos respectivos cursos. Em relação à quantidade de componentes curriculares de Teoria que deve ter um curso de licenciatura, não há consenso, pelo que é possível verificar nos documentos aqui analisados. Nos PPP's da UEA, UPE, UEMG e UEMA aparece uma disciplina em cada um deles; nos cursos da UEPA, UEG, UEL e UERJ constam duas disciplinas em cada, e nos da Unemat e UDESC são oferecidos três componentes curriculares, somando um total de 18 disciplinas.

Esses números podem ser lidos de diferentes maneiras. A quantidade de disciplinas (ou do conjunto de disciplinas com os saberes a serem estudados) deveria ser uma questão epistemológica nos cursos de formação. Deveria. A discussão não é de ordem numérica, como se fosse uma questão matemática. Senão, vejamos: o que implica uma formação docente com 3 disciplinas de 68 horas cada, voltadas aos saberes de Teoria da História? Qual impacto tem, na

⁴ Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, e Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.

formação, um curso que oferece apenas uma disciplina de 68 horas e outro que oferece três vezes mais tempo/espaço para esses saberes? Ainda não sabemos e, precisamos, pela honestidade intelectual que nos move, reconhecer. Por isso, talvez, prevaleça a oferta de disciplinas em quantidade e temáticas que atendem às disputas de poder de cada departamento, de cada faculdade, de cada contexto legislativo. Mas, afinal, quais são as disciplinas de Teoria e em que período do curso elas são oferecidas? A Tabela 2, a seguir, apresenta os dados desse panorama.

Tabela 2. Relação das disciplinas de teoria por curso e período

Região	Instituições, ano aprovação PPP	Disciplinas obrigatórias de Teoria	Período de oferta
Norte	UEPA (Belém, 2008)	Teoria da História I	1º
		Teoria da História II	2º
	UEA (Parintins, 2013)	Metodologia da História	2º
Nordeste	UPE (Garanhuns, 2017)	Teoria da História	5º
	UEMA, 2019	Teorias da História	2º
Centro Oeste	UEG (Morrinhos, 2015)	Teoria e metodologia da História I	6º
		Teoria e metodologia da História II	7º
	Unemat (2012)	Teoria e Método da História I	2º
		Teoria e Método da História II	3º
		Teoria e Método da História III	7º
Sudeste	UERJ (S. Gonçalo, 2013)	Teoria da História I	2º
		Teoria da História II	4º
	UEMG, (Unid. Passos, 2016)	Teoria da História	8º
Sul	UDESC, 2014	Teoria da História I	2º
		Teoria da História II	4º
		Teoria da História III	5º
	UEL, 2018	Teoria e História I	2º
		Teoria e História II	3º

Fonte: elaboração própria

Os dados da Tabela também podem ser analisados por diferentes perspectivas. Uma leitura possível é a de que não sabemos (ou não dispomos de consensos mínimos) em que momento, durante a formação inicial, devemos promover as discussões em torno da Teoria com os futuros professores. Pelos dados é possível percebermos que não sabemos, ainda, em que período do curso seria “mais apropriado” começar as discussões sobre Teoria. Teríamos implicações na formação inicial, se as discussões teóricas fossem iniciadas nos primeiros semestres? Essa possibilidade ofereceria mais elementos para os professores em formação inicial problematizarem os saberes construídos ao longo da formação? Ou seria “mais adequado” primeiro munir os formandos com outros saberes (necessários à formação) e só depois oferecer as reflexões acerca da teoria? Também não temos respostas para essas questões. Seria de grande relevância um projeto amplo que acompanhasse os professores em formação (e formados) com diferentes discussões e tempo de estudo sobre Teoria. Entender em que medida a Teoria da História se torna força e potência na formação docente deveria ser de interesse maior da área da Teoria e da própria História.

Para analisar os textos das ementas, estabeleci uma aproximação com as reflexões de Michel Foucault sobre enunciado. Para esse filósofo, “[...] o enunciado aparece como elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele [...] como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso” (Foucault 2005, 90). Por essa escolha, se apreende as ementas como enunciados que oferecem e dão a ver uma grande diversidade de saberes indicados para os estudos. Os enunciados são entendidos, assim como as ementas, “não como o resultado de uma ação ou operação individual, mas como um jogo de posições passíveis para um sujeito; não como uma totalidade orgânica, autônoma, fechada em si mesma e suscetível de – sozinha – construir um sentido, mas como um elemento em um campo de coexistência” (Foucault 2009, 137).

Como um grão que constitui e é constituinte de um tecido formado por muitas sementes e resultante das ações de muitos sujeitos, as ementas apresentam temáticas, conceitos, procedimentos metodológicos, fundamentos epistemológicos e referências a historiadores de diferentes matizes, que são mencionados como objeto de estudo nos referidos componentes curriculares. De acordo com o PPP da UEPA, entre os saberes da disciplina de Teoria da História I, encontram-se:

História, narrativa, mito e poesia: dos povos sem escrita aos gregos e romanos. Aspectos da história na História Augusta. Santo Agostinho e São Tomás de Aquino: os conceitos de história na idade média. Humanismo, filosofia e história no Renascimento. A emergência da historiografia contemporânea. Romantismo, idealismo, positivismo e marxismo: aspectos da historiografia na Europa do século XIX, um debate sobre evolução, existência, substância, religião, ciência e revolução. (UEPA 2008, 39).

A disciplina Teoria da História II, da mesma instituição, indica como temas:

Estudo dos “domínios” da História, de acordo com as escolas historiográficas do século XX: história social, história política, história econômica, história das mentalidades, história das ideias, história cultural e história demográfica, história oral, história das sensibilidades (UEPA 2008, 44).

A UEA oferece apenas uma disciplina. De acordo com seu PPP, ela tem em vista:

Discussões sobre a natureza, os limites e possibilidades do conhecimento histórico. Explicação e narrativa histórica. A construção dos campos e objetos de estudo da História. Modelos e métodos de investigação histórica. A questão das fontes na História. Objetivo: Identificar e refletir sobre as principais questões envolvendo a produção do conhecimento histórico. Elucidar a construção dos percursos e dos métodos da pesquisa história, tendo em vista a formação de um professor pesquisador (UEA 2013, 85).

Pelas ementas estudadas não seria fácil identificar quais seriam os principais saberes a serem ensinados nas disciplinas de teoria, dada a pluralidade de temáticas que são mencionadas. Algumas delas indicam as escolas, as correntes ou as perspectivas historiográficas do século XX (como história social, política, econômica, demográfica, cultural, das mentalidades e história oral), assim como questões como humanismo, renascimento, positivismo e a emergência da historiografia contemporânea.

Os saberes identificados nas disciplinas localizadas nos cursos da UEPA e da UEA, não diferem, de forma substancial, daqueles encontrados na UPE e UEMA. Vejamos: no curso da UPA, a disciplina de Teoria da História, com 60 horas, é oferecida no 5º período, e tem como proposta:

Estudar as correntes do conhecimento histórico desde o século XIX até a atualidade, abordando os diversos desdobramentos historiográficos dessas correntes no campo teórico-metodológico e temático. Na discussão crítica às diversas formas contemporâneas da escrita da história. Reconhecer os campos com os usos de fontes na história na compreensão do processo do fazer histórico (UPE 2017, 197).

Na UEMA, por sua vez, a disciplina é denominada Teorias da História. Em sua ementa, consta: “Novas linguagens, abordagens e metodologias de Pesquisa Histórica. Linhas de Pesquisa: História econômica, política, social e cultural; nova história; metodologia da História Oral. História comparada; Análise do discurso” (UEMA 2019, 64).

O curso da UEG oferece três disciplinas. Uma delas não é denominada Teoria da História, mas, em virtude dos temas que indica, foi contabilizada para a presente análise. Em suas ementas constam:

Teoria e metodologia da História I.
Métodos e técnicas da pesquisa histórica. Objetividade e subjetividade no conhecimento histórico. O processo metodológico e a documentação histórica. Conceitos, imaginação histórica e atribuição causal. Os campos e abordagens da história. Projeto de pesquisa em história. Desenvolvimento de atividades de prática curricular que enfatizem o ensino e a pesquisa em Teoria e Metodologia da História (UEG 2015, 116).

Teoria e metodologia da História II.
Filosofias da história, Historicismo e a profissionalização da historiografia no século XIX. Hermenêutica e História. A historiografia marxista e a Escola dos Annales. O giro linguístico e o problema da narrativa. História e Ética. Desenvolvimento de atividades de prática curricular que enfatizem o ensino e a pesquisa em Teoria e Metodologia da História (UEG 2015, 117-118).

Pelos enunciados que constam nas ementas, percebemos que as disciplinas se propõem a estudar os fundamentos constituintes da História como campo de conhecimento. Assim, categorias como tempo, memória, imaginação histórica e fundamentos epistemológicos, por exemplo, variação de escala, procedimentos metodológicos e tratamento documental são mencionados como saberes a serem ensinados nas respectivas disciplinas.

É oportuno destacar que as reflexões apresentadas são limitadas aos vestígios que os documentos oferecem e são por eles que os cursos são analisados. Portanto, as experiências vivenciadas nos cursos sobre teoria não são determinadas pelo que consta nos registros formais dos PPP's. Da mesma forma que os estudos sobre teoria não estão limitados às disciplinas específicas aqui analisadas, pois outros componentes curriculares, a depender dos docentes que

os ministram, também podem oferecer reflexões sobre teoria da História. Na UEL, por exemplo, se identifica disciplinas com outros títulos como “epistemologia da História”, cuja ementa sugere trabalhar questões que são temas presentes nos componentes curriculares de teoria nos cursos de outras instituições que compõem a amostra.

No curso da Unemat consta a oferta de três disciplinas, mas só foi possível identificar a ementa de duas delas. A disciplina Teoria e Método da História II se propõe a estudar os discursos historiográficos constituintes do fazer historiador, focalizando as rupturas epistemológicas e as principais tendências historiográficas. Teoria e Método da História III menciona que “tem como objetivo fundamental analisar os paradigmas da História Social e História Cultura, bem como a ressonância das linguagens historiográficas na prática de ensino de história” (Unemat 2012, 37-38).

A UEMG, por sua vez, na disciplina Teoria da História, propõe:

Estudo epistemológico da História. Discussão dos paradigmas que norteiam a produção histórica ao longo dos tempos. Apresentação das diversas correntes historiográficas. Natureza e fundamento do conhecimento histórico. A constituição da história como disciplina científica. Compreender, explicar, narrar: argumento e explicação histórica. O uso do argumento histórico na linguagem comum e na científica. História, cultura e práxis social: a construção das identidades e a consciência social do passado (UEMG 2016, 105).

Nas disciplinas da UERJ assim aparecem suas ementas:

Teoria da História I.

OBJETIVOS: Caracterizar as principais correntes e concepções sobre o conhecimento histórico.

EMENTA: As principais concepções e perspectivas teóricas sobre o conhecimento histórico: iluminismo, romantismo, materialismo histórico, positivismo e historicismo. Tendências historiográficas contemporâneas: o movimento dos Annales, a produção marxista, a história cultural (UERJ, 2013, 23).

Teoria da História II.

OBJETIVOS: Analisar os fundamentos e princípios que determinam o conhecimento histórico e as tendências atuais.

EMENTA: Fundamentos e princípios que determinam o conhecimento histórico, do ponto de vista da pesquisa e da narrativa, como campo científico específico de saber. Tendências atuais: história e pós-modernismo (UERJ 2013, 24).

Os últimos dois cursos que compõem a amostra também não diferem em termos de indicativos das temáticas sugeridas nas disciplinas identificadas. Na UDESC temos:

Teoria da História I

Mito, memória e história da Antiguidade Clássica ao advento da modernidade. A instituição da História como campo disciplinar no contexto da modernidade Ocidental. A relação da História com a filosofia no século XIX. Os grandes historiadores do oitocentos (UDESC 2014, 4).

Teoria da História II

A crítica ao positivismo e ao marxismo no século XX. A tradição historiográfica dos *Annales*. A controvérsia foucaultiana. O neomarxismo inglês. A micro-história italiana. A nova história cultural e a História do Tempo Presente (UDESC 2014, 4).

Teoria da História III

A produção de caráter histórico na América portuguesa. A instituição de uma História do Brasil no século XIX. A historiografia brasileira no século XX: as grandes sínteses interpretativas. A historiografia brasileira contemporânea: a renovação nas últimas décadas do século XX e início do XXI (UDESC 2014, 4).

No curso da UEL temos duas disciplinas: Teoria e História I, que, segundo sua ementa, seus estudos se voltam para “Tempo histórico: crônica e narrativa histórica; cosmogonias e temporalidades (UEL 2018, 15); e Teoria e História II, sinalizando que as reflexões são sobre “Espaço e a formação do pensamento histórico: cultura, nação e meio ambiente” (UEL 2018, 16).

A diversidade de temática inserida nas ementas mostra também como é diverso o entendimento acerca do que é a própria teoria e a que ela se propõe a estudar. Desse modo, se verifica questões como “produção historiográfica” em diferentes períodos e espaços, bem como diferentes escolas ou correntes historiográficas, como os *Annales*, a micro-história, entre outras já mencionadas. Talvez, por diferentes categorias, seja possível apontar que os temas que aparecem com mais recorrência dizem respeito a questões sobre os fundamentos epistemológicos e os procedimentos metodológicos constituintes da ciência histórica em diferentes tempos e espaços.

Não existe um modelo padrão para os textos das ementas. Assim, seus enunciados aparecem configurados em diferentes estruturas gramaticais. A maioria dos textos das ementas são constituídos por um parágrafo com uma média de quatro a seis linhas. Mas também tem ementas com apenas uma frase, apresentada em uma linha de texto. Outras, em seus enunciados também inserem “objetivos” e/ou os “conteúdos programáticos” e detalham as informações apresentadas no texto da ementa propriamente. Assim, no tópico “conteúdo programático” da disciplina Teoria e Método da História II, da Unemat, consta: “a produção do saber historiográfico no século XX e os seus efeitos no ensino de história” (Unemat 2012, 23); e, na disciplina Teoria e Método da História III, consta “Subjetividade, escritura e poder no ensino de história”, entre os conteúdos programáticos (Unemat 2012, 38).

Se refinarmos as lentes interpretativas para observar a semântica político-historiográfica dos enunciados das ementas, percebemos que somente dois, dos dez cursos analisados, inserem nominalmente o Ensino como tema de interesse. Ou seja, das 18 disciplinas analisadas, 4 indicam verbalmente que os saberes indicados aos estudos da Teoria devem também refletir questões sobre o Ensino. Em termos percentuais, isso significa que, na amostragem usada neste artigo, 78% das disciplinas analisadas não mencionam o Ensino como uma temática a ser teorizada nos componentes obrigatórios dos referidos cursos. Sabemos que

a amostra aqui é reduzida, mas ela pode ser interpretada como indício de uma questão a ser problematizada.

As análises assinalam um movimento semelhante com os resultados indicados nas pesquisas sobre as licenciaturas nas universidades federais, como demonstrou Cavalcanti (2021). A reflexão colocada não é de ordem numérica como se a questão/problema se resolvesse com a inserção de mais conteúdos discutindo as relações entre Teoria e Ensino. Não se trata de uma questão de adição, subtração ou substituição dos saberes teorizados nos respectivos componentes curriculares. Trata-se, antes, de problematizar a existência e a permanência deles, como se fosse uma construção natural e, portanto, não precisaria ser questionada. Trata-se de colocar no centro do debate a discussão sobre o porquê desses saberes e não de outros. Sendo eles invenção e construção temporal dessa ciência, quais tensões e demandas de tempo, hoje, nos impelem a repensar essas escolhas e suas permanências. Nesse sentido, a crítica não é sobre um ou outro PPP simplesmente inserir ou não as discussões envolvendo Teoria e Ensino. É, antes, pensar acerca de a quem atende essa configuração que prioriza esses saberes e silencia outros. Por essa perspectiva analítica, não se trata de compreender os PPP's como se eles apresentassem uma configuração lacunar, que seria resolvida preenchendo-se um vazio ou uma ausência, como se fosse possível existir um Projeto Político Pedagógico completo. Não. O movimento é de tensionar a existência de certos saberes e de, assim, disputar as possibilidades de experimentar outros arranjos teóricos.

Acredito que as discussões sobre Teoria e Ensino também podem estar presentes em outras disciplinas, nos cursos analisados, que indicam possibilidades de diferentes diálogos acerca dessas temáticas. Na UEL, por exemplo, se identificam disciplinas específicas, voltadas à reflexão envolvendo ensino e teoria, como “Teoria do ensino de história” e “Teoria, metodologia e prática do ensino de história”. Situação semelhante, localizada no PPP da UEMA, que dispõe da disciplina “Teoria e metodologia do ensino de história”. No entanto, para esses casos, ao que nos parece, são as disciplinas “de Ensino” que sinalizam diálogos entre Ensino e Teoria. Constatação que não se identifica em relação aos saberes catalogados na maioria das disciplinas de Teoria da História.

As discussões aqui apresentadas têm seus limites. São fragmentárias e os dados ainda incipientes, talvez porque dispomos de poucas pesquisas desenvolvidas por historiadores que problematizam os saberes docentes e fazem usos dos PPP's como fonte documental. No entanto, não podemos ignorar os indícios que essas reflexões apresentam. O que implica uma formação docente, cujos saberes da Teoria praticamente ignoram os diálogos com e sobre o Ensino? Deve a Teoria da História (em suas diversas acepções) se preocupar em problematizar o Ensino de sua área?

Essas discussões entre ensino e teoria e/ou entre Teoria e Ensino, mais uma vez nos levam às reflexões de Manoel Salgado Guimarães. Para ele:

[...] Pensar o ensino de história implica necessariamente, segundo meu juízo, articular escrita e ensino como parte da produção do conhecimento histórico. É bem verdade que não estou supondo que esses procedimentos são os mesmos, submetidos a regras e procedimentos da mesma natureza, com objetivos e finalidades semelhantes. Afirmar suas diferenças igualmente não traz como pressuposto hierarquizar-los segundo critérios de maior ou menor importância. *Mas pensá-los como campos autonomizados traz enormes prejuízos para a história como campo disciplinar e de conhecimento, cujos impasses me parecem hoje claros, sintomatizados por uma percepção de falência do ensino de história, do desprestígio do papel do professor, mesmo nos espaços sagrados da academia [...]* (Guimarães 2009, 38. Destaques inseridos).

Em consonância com Guimarães, parece ser fundamental pensar o Ensino e a Teoria, assim como a Teoria e o Ensino, de forma articulada. Mas não se trata de uma articulação que ganha forma apenas em um discurso elogioso, quando é vazia, desprovida de ações que se desdobram em perspectivas e diálogos menos hierarquizados. Não basta dizer o que Ensino é importante se continuarmos a ignorá-lo como tema de interesse e necessidade da(s) teoria(s) da ciência histórica, que formam o professor/historiador. Também parece bastante certa a sentença de Guimarães sobre evitar pensar Ensino e Teoria (e Teoria e Ensino) como campos autônomos. É por essa chave analítica que compreendo – ou compreendemos – a necessidade de teorizar o ensino. Não numa perspectiva de uma teoria que apreenda o Ensino como campo de transmissão do saber historiográfico. Não uma teoria que enxergue o ensino como uma atividade de método a ser aplicado nas escolas da Educação Básica, como se ali residisse apenas a aplicação de uma técnica e não a produção de um saber. Teorizar o ensino implica apreendê-lo como espaço de produção que necessita do diálogo da Teoria, e esta, se desejar compreender sua inserção social na principal atividade laboral dos profissionais formados nessa área, precisa polir suas lentes, lapidar suas sensibilidades, problematizar seus saberes e horizontalizar seus diálogos de modo a contribuir com a desnaturalização de seus cânones.

Teorizar o ensino significa apreendê-lo como elemento estruturante da função para a qual se forma esse profissional. Alçado a esse lugar – numa relação a mais horizontal possível com os demais saberes – a Teoria pode e precisa teorizar o ensino, não saindo do seu castelo e ditando como e o que dever ser o ensino. Teorizar o ensino significa que é necessário que a Teoria da História reconheça que o Ensino não foi e ainda não é um tema de seu interesse. Reconhecer essa questão é indicativo da possibilidade de um diálogo menos hierarquizado. As temáticas de estudo que têm despertado o interesse da área da Teoria não são efetivamente problematizações que envolvem o Ensino. Como se a teoria ofertada nos cursos de História servisse apenas aos interesses da parte da pesquisa historiográfica, que não está ligada ao ensino.

Uma teoria da História que não problematiza o Ensino não apenas silencia a principal dimensão da atividade laboral do profissional formado nessa área, que é ensinar História. Ao desconsiderar o Ensino como tema de seu interesse, ela está também, paradoxalmente, sinalizando que é desnecessária para o Ensino. Está também indicando que, para ensinar História não precisa de teoria; assim, em alguma medida, ela está sinalizando que é descartável. E sabemos que não o é. Muito pelo contrário. A Teoria é uma prática estruturante da ciência onde se forma o professor de História.

CONCLUSÕES INICIAIS

Sim. Não se trata de conclusões ou considerações finais, mas, de conclusões iniciais. As pesquisas envolvendo Teoria e Ensino, na e sobre a formação docente inicial, estão apenas iniciando. Da mesma forma como são iniciais os estudos que efetivamente problematizam os PPP's como fontes documentais prioritárias nas pesquisas.

Nesse sentido, as reflexões apresentadas neste artigo se inserem nesse movimento que analisa os saberes docentes da formação inicial do professor de História, inseridos como tema de estudo situado nessa ciência. Defendo (e pesquiso), tal como alguns colegas, que as questões acerca do ensino, da formação docente, da aprendizagem histórica (para citar apenas alguns) são temas da mesma ciência onde se forma o professor. Pelos dados produzidos e analisados na pesquisa, ainda se percebe que essas questões não despertam o interesse da Teoria da História na maioria dos cursos analisados.

Mas, como aprendemos com a própria Teoria, tudo na História é construção, é relação de disputas. Por conseguinte, os saberes da Teoria também são (e foram) invenções disputadas e, como tal, podem ser tensionados, problematizados; e, nesse movimento, quem sabe, possam ser desnaturalizados, ressignificados e, por que não, alterados. Nesse sentido, “[...] repensar a história e seu ensino, nesses termos, pode nos ajudar a refazer nossa humanidade esgarçada, [...] para nossa ação no mundo (Guimarães, 2009, 50).

Que esse movimento de pesquisa e reflexão possa experimentar outros tempos. Que outros presentes sejam vivenciados, outros futuros projetados, outras teorias experienciadas, outros ensinamentos saboreados, outros saberes degustados, outros tempos criados e narrados.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Arthur Lima de. O que significa indisciplinar a História? In: ÁVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo (org.). *A História (in)disciplina*. Vitória: Milfontes, 19-52, 2019.
- BARBOSA PEREIRA, Ana Carolina. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 24, 88–114, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180310242018088>
- CAVALCANTI, Erinaldo. O lugar do ensino de História nas licenciaturas em História no Brasil: saberes, reflexões e desafios. *Revista História Hoje*, v. 11, n.º 22, 247-272 – 2022. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i22.779>
- 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: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 14, n. 36, 133–166, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v14i36.1659>
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e192224, 1-39, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698192224>
- FERREIRA, Ângela Ribeiro. A Prática de ensino na formação do professor de História no Brasil. *Revista História Hoje*, v. 3, n. 5, 301-320, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v3i5.123>

- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, 79–93, 2008.
- FREITAS, Itamar. *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*. Aracaju: Criação, 2014.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*, v. 7, n.º 13, 139-159 – 2018. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.430>
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, Michel. Enunciado. In CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza e CONTIJO, Rebeca (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 33-55, 2009.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- MENDES, Bruno; ARRAIS, Cristiano Alencar, BERBERT JÚNIOR, Carlos Oiti. O lugar da teoria da história na formação de historiadores e historiadoras no ensino superior. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 39, n. 79, e23108, jan./abr. 2023 <http://dx.doi.org/10.1590/0104-87752023000100008>
- PACHECO, Ricardo de Aguiar, e ROCHA, Helenice. Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de história na pós-graduação em história. *Anos 90*, vol. 23, n. 44, 51–84, 2017. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.65880>
- RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, 07-16, 2006.
- SCHMIDT, Benito; RODRIGUES, Mara Cristina; MÉNDES, Natalia Pietra. “A última aula das nossas vidas”: inquietações de docentes de teoria e metodologia da história. In GONÇALVES, Marcia de Almeida. *Teorizar aprender e ensinar história*. Rio de Janeiro: FGV, p 237-270, 2023.

Teorizar o ensino para ensinar história

Artigo recebido em 10/08/24 • Aceito em 10/11/24

DOI | doi.org/10.5216/rth.v27i2.81011

Revista de Teoria da História | issn 2175-5892



Este é um artigo de acesso livre distribuído nos termos da licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja citado de modo apropriado