

Ensino de História: escola e referências de leitura representadas nas ementas curriculares

History teaching: school and reading references represented in the course plans

Erinaldo Cavalcanti

Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil.

ericontadordehistorias@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-9912-5713>

Recebido em 21 de abril de 2021

Aprovado em 17 de março de 2022

Publicado em 25 de abril de 2023

RESUMO

O artigo analisa como a “escola” é representada entre os temas de estudos e quais as referências básicas indicadas nas ementas de 83 disciplinas obrigatórias, referentes ao Ensino de História, identificadas em 27 Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de licenciatura nas cinco regiões do Brasil. Como procedimento metodológico, recorri aos fundamentos quantitativos para identificar quantas e quais disciplinas obrigatórias se encarregam, especificamente, do debate sobre Ensino de História, e quantas e quais, entre essas, inserem a escola como tema de estudo. Em seguida, procedi com a análise qualitativa para problematizar as ementas dos componentes identificados, compreender como a escola é inserida entre os temas de interesse e saber quais referências básicas são indicadas nas disciplinas. A análise mostra que a escola não se constituiu como o tema de maior interesse e, entre as referências, percebe-se o destaque para as obras em formato de livros e pouca indicação de pesquisadores do campo da Educação.

Palavras-chave: Ensino de História. Formação Docente. Escola. Referências básicas.

ABSTRACT

The article analyzes how the “school” is represented among the study subjects and what are the basic references indicated in the course plans of 83 compulsory subjects of History Teaching identified in 27 Pedagogical Political Projects of the undergraduate courses in the five regions of Brazil. As a methodological procedure, I resorted to quantitative foundations to identify how many and which compulsory subjects are in charge of the debate specifically on history teaching, and among these, how many and which insert the school as a subject of study and, then, I proceeded with the qualitative analysis, to problematize the course plans of the

components identified to analyze how the school is inserted among the topics of interest and which are the basic references that are indicated in the subjects. The analysis shows that the school did not constitute a main topic of interest and among the references it is possible to notice the highlight for the works in book format and little indication of researchers in the field of Education.

Keywords: History teaching. Teacher training. School. Basic references.

PA

Considerações iniciais

Este artigo apresenta uma reflexão resultante do projeto de pesquisa “A história ensinada: saberes docentes, livros didáticos e narrativa”. O interesse central é problematizar os saberes que são priorizados nos percursos formativos iniciais dos professores de História. De tal modo, interessa-me diretamente estudar e compreender como esses documentos apresentam o debate sobre o livro didático, a aprendizagem histórica, a formação docente e o próprio ensino de História, como uma questão-problema a ser enfrentada nos desenhos curriculares analisados.

O artigo amplia as reflexões sobre o lugar ocupado pelo ensino de História em 27 Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de licenciatura espalhados por cada um dos estados da federação, mais o Distrito Federal, por meio das ementas de 83 disciplinas obrigatórias. A análise identificou quantas e quais disciplinas obrigatórias se encarregam do debate específico sobre ensino de História e, em seguida, direciona o foco de atenção para problematizar as ementas dos componentes identificados. O objetivo é compreender quais saberes são apresentados nas disciplinas.

Situando a pesquisa no campo

A professora Flávia Caimi (2015) cunhou uma expressão que condensa um universo de questões envolvendo a formação inicial do professor de História. De forma categórica, ela sentenciou que, para se ensinar História a João (e a Maria), é preciso saber de História, saber de ensino e saber de João e/ou de Maria. As pesquisas indicam que o “saber de ensino” e o “saber de João” ainda ocupam um espaço anêmico nos percursos de formação inicial do professor de História.

O campo do Ensino de História tem consolidado uma ampla e consistente produção especializada. Na interseção com áreas vizinhas do conhecimento, o Ensino de História (campo e/ou objeto de pesquisa) ganhou densidade como mostram Pacheco e Rocha (2016), Ferreira (2016) e Monteiro e Ralejo (2019).

Diferentes autores têm contribuído com importantes reflexões que tematizam o Ensino de História por meio de diferentes objetos de estudo. Caimi (2013) destacou que a distribuição das 400 horas obrigatórias para a prática é alocada, principalmente, nas chamadas “disciplinas clássicas” da educação¹. Ângela Ferreira (2014) também contribui com a discussão destacando que “[...] na maioria dos projetos pedagógicos mal se descreve como serão organizadas as 400 horas.” (FERREIRA, 2014, p. 302).

As pesquisas de Mauro Cezar Coelho e Wilma Baía Coelho (2018) mostram que as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História, por eles analisadas, privilegiam, predominantemente, as discussões historiográficas e teóricas. A distribuição hierarquizada dos saberes, durante a formação inicial dos professores, é pauta de discussão e conta com importantes contribuições. Como destacou Selva Guimarães Fonseca (2008; 2012) e Renilson Rosa Ribeiro (2015), ainda persistem os desenhos curriculares que ignoram as reflexões sobre a escola e outros tantos saberes denominados pedagógicos.

Essa leitura míope dispensada à escola é percebida por meio da completa ausência de ações que criem uma prática de salvamento dos mais variados e ricos registros resultantes das relações construídas e vividas no ambiente escolar. Os únicos registros que são considerados dignos de arquivamento são aqueles denominados “oficiais”. Os traços e vestígios das ações dos professores e alunos, principalmente, são produzidos para ser “descartados”, como analisou Dominique Julia (2001). Essa miopia pela qual a escola quase sempre é vista também se identifica dentro da própria ciência histórica, à medida em que a escola não foi considerada tema digno de pesquisa pela História (BENITO, 2017).

Assim, buscamos entender de que forma a escola é inserida, nos objetivos dessas disciplinas, como tema de estudo, além de constatar quais indicações de leituras são escolhidas nas referências obrigatórias. Antes, porém, é necessário

explicar os procedimentos metodológicos pelos quais os dados foram produzidos, catalogados e usados na presente reflexão.

PA

Procedimentos metodológicos

O primeiro passo foi selecionar as instituições que oferecem os cursos de licenciaturas em seus respectivos estados. Considerei como critério o uso das siglas dos estados nos nomes de batismo das universidades que, geralmente, são as mais antigas. Por esse crivo, selecionei uma universidade em cada estado mais uma no Distrito Federal, totalizando 27 PPPs. Em seguida, selecionei aquelas que dispõem, em seus respectivos *sites*, o PPP com as ementas curriculares. Na impossibilidade de localizar os documentos na página da instituição, pedi a amigos/as colegas/as via *e-mail*. Por esse critério, inseri na amostragem a UFMG e a UFRJ. Quando esses dois procedimentos não permitiram acesso, substituí a instituição, usando como critério a localização do documento na página da instituição.

O próximo recorte foi fazer quadros e tabelas por região, identificando ano de publicação do PPP, carga horária total do curso e quantidade de disciplinas obrigatórias. Em seguida, por meio da ferramenta de localização de palavras, passei a procurar, PDFs, onde aparecia o identificador “ensino de história”. Para afinar a busca, localizei as disciplinas obrigatórias que apresentavam o referido identificador nos registros de busca. Na etapa seguinte, copiei em *Word* as ementas de todas as disciplinas localizadas que continham, em seus títulos ou nas ementas, o identificador usado. Também copiei as referências básicas indicadas em cada uma delas. Para os documentos que não continham o identificador, alterei a busca para “prática de ensino” e, por fim, para “ensino”. Nessa análise, não contabilizei os componentes curriculares de estágio supervisionado, pois existe uma resolução específica que normatiza e define uma dada configuração para essas disciplinas. Os resultados das buscas são bastante diferentes de um identificador para outro, como explicarei a seguir. O conjunto do material produzido e catalogado permite traçar uma espécie de radiografia sobre o ensino de História nas licenciaturas analisadas.

Problematizando os documentos

É necessário dispensar aos PPPs todos os cuidados exigidos para o tratamento procedimental de análise que esses documentos necessitam. Trata-se de documentos bastante complexos e que apresentam vestígios das relações de poder tecidas nos departamentos e/ou faculdades. Inspirado em Ginzburg (2001), compreendo aqueles documentos como indícios das disputas que envolvem os docentes, as faculdades, as instituições e, inclusive, o Ministério da Educação, por meio de leis, pareceres e normas sobre os cursos de formação docente. Portanto, os PPPs não são compreendidos como sinônimos de verdade. Tampouco espelham uma realidade, como se fossem reflexos das práticas presentes em faculdades e/ou departamentos. Esses documentos são traços constituintes das relações que concorrem para criar o que se convencionou chamar de “realidade”. São registros fragmentários e representam parte das disputas que envolvem as condições que permitem ou não que neles sejam inseridas certas informações.

É igualmente importante não operar com uma concepção que atribua uma relação de determinismo entre o que está prescrito nos PPPs e a execução de cada ação neles representada. O que se encontra grafado nesses documentos não é a representação escrita das ações desenvolvidas nos percursos curriculares na oferta de cada componente curricular. Nesse sentido, o prescrito não pode ser visto como um retrato do que ocorre no cotidiano dos cursos analisados. A execução de cada PPP, portanto, é complexa e depende de muitas variáveis.

Isso não significa, todavia, que esses documentos tenham pouca importância. São ricos registros sobre o que, em cada momento, um conjunto de professores formadores selecionou por considerar importante, necessário e obrigatório na formação do professor de História. É possível analisar como esses documentos apresentam os saberes que entendem ser necessários aos professores de Educação Básica no exercício da docência. Por conseguinte, o lugar ocupado pelo ensino de História, nesses documentos, sinaliza uma interpretação de como os responsáveis pela construção de cada PPP entendiam (e entendem) o espaço que essa questão deve ocupar na formação inicial do professor de História.

Por esse ângulo de percepção, a discussão é colocada para entender a formatação do arranjo formativo representado nos PPPs. A configuração por meio

da qual as matrizes curriculares hierarquizam, classificam e nomeiam os saberes mobilizados sobre o ensino, durante a formação inicial dos profissionais, mostra e dá a ver como essa ciência entende as questões concernentes à “formação docente do professor de História”.

PA

O lugar da escola nas disciplinas obrigatórios de Ensino de História

É oportuno registrar que os dados analisados não dão conta da totalidade dos mais variados componentes curriculares que aparecem nos PPPs e que tematizam o ensino de História. Há disciplinas que, mesmo não contendo o identificador “ensino de História”, indicam, entre seus objetivos, que relacionam sua temática central com o ensino. Encontramos, por exemplo, alguns componentes curriculares, como “História Moderna”, que registram, em seus objetivos, a discussão sobre o ensino da História Moderna na Educação Básica. Para efeito de amostragem, essas disciplinas foram catalogadas e contabilizadas. Todavia, a análise das ementas se restringe apenas àquelas em que o descritor “ensino de história” aparece em seu título e/ou no texto da ementa. Essas especificidades serão sinalizadas em cada momento necessário. A Tabela 1 mostra os resultados das instituições pesquisadas.

Tabela 1 – Relação: Instituição, carga horária e disciplinas obrigatórias

Instituição (ano de aprovação do PPP)	Carga Horária (total)	Disciplinas obrigatórias		
		Total	Específica sobre ensino de história	Carga horária
Região Nordeste				
UFC, 2010	2.800	34	5	64
UFPI, 2011	3.050	39	1	60
UFS, 2011	2.865	40	2	60
UFRB, 2018	3.294	36	8	68-120
Ufal, 2011	2.830	48	-	-
UFPE, 2013	2.830	35	3	60
UFMA, 2014	2.865	36	1	60
UFRN, 2018	3.225	39	4	60
UFPB, 2020	3.210	42	3	70
Região Norte				
Ufam, 2006	2.865	41	1	60
Unifap, 2007	3.420	44	5	60
UFPA, 2011	3.260	45	8	68
UFT, 2011	2.805	36	1	60
UFRR, 2012	2.810	38	1	60
Ufac, 2013	2.930	39	2	60

Unir, 2014	3.560	32	–	–
Região Centro Oeste				
UFMT 2009	3.268	39	1	72
UFMS, 2015	2.820	41	8	68
UFG, 2019	3.224	36	1	64
UnB, 2019	3.225	29	1	64
Região Sudeste				
Unifesp, 2019	3.270	35	–	–
UFMG, 2019	3.225	38	5	60
Ufes, 2008	3.300	43	13	60
UFRJ (2018)	3.644	42	5	60–100
Região Sul				
UFSC 2006	3.366	40	2	72
UFPR 2017	3.290	40	1	60
UFRGS 2018	3.210	31	1	90

Fonte: Elaboração própria.

PA

As duas últimas colunas nos interessam mais detidamente para as reflexões aqui desenvolvidas. Tomando os indicadores usados para catalogar os dados, percebemos que não há consenso entre as matrizes sobre quantas disciplinas devem se encarregar, especificamente, do debate acerca do ensino de História. Há PPPs que chegam a sinalizar a oferta de 13 disciplinas, ao passo que outros não indicam nenhuma. Também não há consenso em relação à maneira como a questão aparece. Alguns PPPs apresentam o identificador “ensino de História” diluído em disciplinas de temáticas diversas como é o caso da Unifesp.

A partir dos dados catalogados, percebemos que prevalece uma configuração diversa acerca de como é representado o lugar ocupado pelo ensino de História nas disciplinas que se encarregam desse debate. Prevalecem percursos variados que indicam uma quantidade diferente de números de componentes voltados ao tema analisado neste texto. Também não há consenso quanto às cargas horárias dos referidos componentes. Igualmente, não encontramos um padrão na forma como as discussões são entendidas e alocadas nos percursos curriculares. Encontramos PPPs que definem disciplinas específicas para o debate, ao passo que outros sinalizam que as reflexões são diluídas durante o percurso formativo, inserindo aquelas relativas ao ensino de História nos componentes considerados os clássicos dos conteúdos historiográficos, como História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea e do Brasil.

Refletir sobre as temáticas indicadas nas ementas nos permite ampliar a

compreensão acerca dos saberes selecionados para compor o conjunto de conhecimento considerado necessário para que a docência seja exercida na Educação Básica. Nesse sentido, é oportuno problematizar como a escola aparece nos componentes aqui analisados, uma vez que ela é o espaço de atuação desses profissionais.

PA

O Quadro 1 mostra a relação das instituições que inserem a escola como tema de estudo nas disciplinas obrigatórias de ensino de História.

Quadro 1: Síntese das disciplinas e dos conteúdos “escola” inseridos nas ementas

Instituição	N. de disciplina	Tema/conteúdo nas ementas
UFPE	1	Estuda a história como disciplina escolar
UFS	1	Autonomia da escola
UFRN	4	O método histórico e o patrimônio na escola básica; recursos didáticos a serem aplicados na escola básica; A pesquisa em história na Escola Básica
UFRB	2	Análise dos conteúdos e temáticas presentes nos currículos escolares de História; Diferentes linguagens - literatura, cinema, artes plásticas, música - nas práticas escolares
Unifap	4	Práticas docentes e administrativas em escola; Atuação direta em escola; Caracterização de escola; Caracterização da área de História no currículo da Escola
UFT	1	História como disciplina escolar; analisar as diversas metodologias de ensino e recursos pedagógicos existentes na escola.
UFAC	1	Analisa a escola em suas relações com o ensino de história
UFPA	6	Saber Histórico Escolar; Estratégias de Ensino de História – 2º ao 5º ano (observação da regência de aulas); Estratégias de Ensino de História – 2º ao 5º ano (co-participativa, proposição, execução e avaliação de atividades); Estratégias de Ensino De História – 6º ao 9º ano; (Diagnóstico do ensino de História, observação da regência de aulas); Estratégias de Ensino De História – 6º ao 9º ano; (Formulação de projetos de intervenção de aprendizagem); Estratégias de Ensino de História – Ensino Médio. (Diagnóstico do ensino de História, observação da regência de aulas, seleção)
UFG	1	Ensino escolar da História e Didática da História
UFMS	2	Formas de organização escolar; Visões pedagógicas, organização do trabalho escolar e currículo da escola brasileira; Cultura e escola. Conceitos de cultura escolar. Disciplinas escolares, currículo e práticas. Cultura escolar como categoria de análise e campo de pesquisa
UnB	1	História como disciplina escolar no Brasil; Estudo e análise de aprendizagens em História no ambiente escolar
UFMG	5	História como disciplina escolar; Análise da constituição do saber histórico escolar na educação básica; Reflexões e prática de pesquisa a respeito da função social da escola; concepções de estudantes e professores das escolas; diversidade cultural nas escolas
UFES	1	História como disciplina escolar; Reflexões [sobre] a cultura escolar
		Mediação didática na história escolar; saber acadêmico e o saber

UFRJ	4	escolar; conhecimento histórico escolar; A trajetória do ensino de história na educação básica no Brasil; [História da África] nos currículos escolares; História da América na escola
UFRGS	1	Ensino e aprendizagem da história, na escola

Fonte: Elaboração própria

Como podemos perceber a “escola” como objeto de estudo aparece relacionada a um conjunto amplo e diverso de temáticas. Também fica perceptível que a inserção do termo “escola” não significa necessariamente que seja ela o objeto central de interesse. Do conjunto das ementas analisadas é possível inferir que a escola quando aparece entre os objetivos de estudos está relacionada a temas como currículo, linguagens, administração, recursos pedagógicos e aprendizagem. Também há situações em que a menção à escola está relacionada aos estudos sobre a história como disciplina escolar. Apesar da necessária reflexão dessa temática, o objetivo inserido nas ementas não indica problematizar a escola como lugar de produção de saber. Ou seja, o centro de interesse não sinaliza ser a própria escola o objeto central de análise. Quando ela é indicada, em boa parte das ementas, é na posição de coadjuvante.

Na UFPE, UFT, UnB e UFRJ a escola aparece associada ao objetivo da “história como disciplina escolar”. Com uma semântica parecida, na UFG está relacionada ao “ensino escolar da História”. Na UFS, uma das temáticas presentes na ementa diz respeito à “autonomia da escola”. Na Unifap, tal reflexão está relacionada a “práticas docentes e caracterização da escola”. Na Ufac, um dos objetivos de estudos mencionado é a análise da “escola e suas relações com o ensino de História”.

Por esses objetivos de estudo, não seria inverossímil afirmar que a escola não ocupa lugar central de reflexão nas ementas das referidas matrizes curriculares. Ela é uma espécie de corolário de uma temática de estudo. Não há indicação sobre uma proposta de componente curricular voltado a enfrentar a escola como temática principal de estudo. Não foi localizado indício de que a escola é o objeto basilar de reflexão. Essa constatação pode ter relações com a forma como a própria História tratou a escola, qual seja: abandonando-a como objeto de seu interesse de estudo. Aliás, essa é uma das contribuições instigantes e provocadoras promovidas pelo

historiador espanhol, Agustín Solano Benito (2017), em seu livro *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*.

PA

Entre as 27 instituições, três apresentam componentes curriculares que, em alguma medida, sinalizam uma maior atenção à escola como tema de estudo. A UFRN, a Unifap, UFPA, UFMS e UFMG. Há quatro disciplinas na UFRN que inserem a escola como temática de estudo; três delas, inclusive, aparece no título dos componentes². No entanto, a escola não aparece como temática central de nenhuma delas. O componente que direciona um olhar mais diretivo para esse tema é a disciplina “PCC I (A teoria da história na escola básica)”, que elenca, entre seus objetivos:

[...] O método histórico e o *patrimônio na escola básica*. Criação e desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas, instrumentos educacionais e recursos didáticos a serem aplicados na escola básica, privilegiando o uso de tecnologias digitais e a perspectiva interdisciplinar na promoção de aprendizagens significativas. (UFRN, 2018, p. 9). Grifos meus.

Das outras três disciplinas, duas não fazem menção à escola, propriamente dita, no enunciado das ementas, apesar da inserção do nome “escola” no título dos componentes. A quarta disciplina insere a temática, propondo entre seus objetivos “a pesquisa em história na Escola Básica” e a “criação e desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas, instrumentos educacionais e recursos didáticos a serem aplicados na escola básica”. Na Unifap a escola aparece relacionada no âmbito dos estudos sobre as práticas docentes, a administração e a caracterização da escola. Na UFMG ela é tema de estudos nos diálogos sobre a história como disciplina escolar, a função social da escola e as concepções dos estudantes e professores da escola. O interesse em compreender as concepções de docentes e discentes da escola só aparece nesta instituição.

A escola é inserida como tema de interesse dos componentes analisados a partir do conceito “cultura escolar” nos PPP da Ufes e da UFMS. A disciplina “História da História ensinada”, oferecida na Ufes, apresenta seis amplos objetivos de estudo, conforme consta em sua ementa:

1. Análise crítica da história, sentido, função e perspectivas do ensino de História no mundo contemporâneo e especificamente no Brasil. 2. Estudos sobre a História como disciplina escolar; 3. *Reflexões sobre os processos*

de didatização da História, sua história, sujeitos, práticas, saberes, experiências, e suas relações com a cultura escolar; 4. Debates sobre o ensino de História enquanto processo formativo no contexto histórico, social, político e filosófico de sua produção; 5. Relações entre as práticas constitutivas do ensino de História em diferentes épocas e a construção da memória histórica; 6. Projetos de práticas de ensino junto ao Laboratório de Ensino de História” (UFES, 2008, p. 116). Grifos meus.

A UFMS é a única que apresenta um componente curricular cuja temática central é direcionada para problematizar a escola. Trata-se do componente “Prática de ensino em história IV”, com carga horária de 68 horas, ofertado no quarto período do curso. Segundo sua ementa, essa disciplina aborda:

Cultura e escola. Os conceitos de cultura escolar. As categorias espaço e tempo. Disciplinas escolares, currículo e práticas. Reformas educativas brasileiras e cultura escolar. Cultura escolar como categoria de análise e campo de pesquisa. Documentos oficiais e fontes ordinárias. (UFMS, 2015, p. 17).

Ainda no âmbito da inserção da escola como tema de interesse, a UFPA e a UFMG são as únicas instituições a inserir o “saber histórico escolar” como um dos objetivos de estudo dos componentes voltados às reflexões sobre o ensino de História. Em relação aos objetivos de estudo da disciplina “Didática específica da História”, com carga horária de 68 horas, consta em sua ementa: “Metodologias de ensino em História. Transposição didática em História. *Saber Histórico Escolar*. Literatura didática de História: produção e usos. Avaliação em História”. (UFPA, 2011, p. 14). Grifos meus. Na UFMG, a disciplina “História e Ensino II” menciona que entre seus objetivos consta a “Análise da constituição do saber histórico escolar na educação básica e suas relações com o saber histórico” (UFMG, 2018, p. 5)

É oportuno destacar que no PPP da UFPA há outras disciplinas que sinalizam diálogos com a escola. Uma parte dos componentes voltados à reflexão sobre ensino de História é dividida por temáticas, levando em consideração as especificidades das séries escolares que compõem o currículo da Educação Básica, como descrito no Quadro 1.

Como se percebe, é um tanto inexpressiva a presença de componentes curriculares que se encarreguem, especificamente, das reflexões sobre a escola. Ignora-se ou não se prioriza problematizar a escola como universo de práticas e relações culturais; espaço de sociabilidades entre os estudantes; lugar de relações

de poder e disputas, e, principalmente, espaço de produção de saberes. A escola, mesmo quando tematizada entre os objetivos de estudo, continua sendo o lugar que recebe as informações, as proposições vindas da academia. Ela não é representada como espaço construtor e propositor de ações. Nesse sentido, conforme também ressalta Renilson Ribeiro (2015), essa interpretação atribuída à escola, “[...] em parte decorre de uma forte tradição de pensamento que toma a escola como um espaço incapaz de criar algum tipo de produção intelectual própria, como se ela fosse apenas um receptáculo de ideias de uma cultura que lhe é externa [...]” (ROSA, 2015, p. 154).

Essa tradição, que ignora a escola como lugar de potência e de vida, é identificada na ausência de ações culturais que privilegiem os acervos das mais variadas ações desenvolvidas dentro desse espaço, com exceção dos considerados documentos oficiais, como bem destacou Dominique Julia (2001). Também é possível perceber essa leitura torpe e míope dentro da própria História, uma área de conhecimento que, pelo abandono quase absoluto, não apreende a escola como objeto de pesquisa, como bem ressaltou Agustín Escolano Benito (2017).

Na semântica gramatical, identificada nos enunciados das ementas, a escola é o sujeito passivo da oração. Trata-se de um espaço onde se deve aplicar uma técnica, um método ou um recurso didático, construídos em outros espaços. De acordo com André Chervel:

[...] a concepção da escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina” (CHERVEL, 1990, p. 182).

Esse panorama nos permite refletir sobre muitas questões e problematizar o lugar ocupado pelo ensino de História nos desenhos curriculares analisados. Da mesma forma, também são fornecidos elementos para ampliar as reflexões sobre quais saberes têm sido priorizados na formação inicial desses profissionais. Tal cenário sugere o que essa área de conhecimento, como lugar de formação de professores, tem definido como necessário para o exercício da docência na escola básica. Pelos dados catalogados, continua sendo necessária a reflexão acerca da

configuração curricular que permanece fundada na égide dos grandes blocos temáticos. Não se identificam componentes curriculares voltados aos estudos de saberes que envolvem a escola, por exemplo, como *locus* de atuação dos profissionais formados pelas matrizes curriculares pesquisadas.

Por certo que os critérios usados para localizar e selecionar as disciplinas têm suas limitações. Como sinalizado, os PPPs que diluem a temática entre os componentes que não são voltados especificamente ao ensino de História não entraram na amostragem. No entanto, temos um *corpus* documental significativo com representação de todas as regiões do País. Apesar dos limites — inerentes a qualquer pesquisa — é possível refletir como o ensino de História é representado nos percursos formativos pesquisados e quais saberes são priorizados nos referidos desenhos curriculares.

A amplitude temática identificada no conjunto de questões presentes nas ementas também se percebe em casos específicos quando em um único componente curricular é indicado uma grande quantidade de questões a serem estudadas. A UFT oferece apenas uma disciplina sobre Ensino de História. De acordo com o texto da ementa, o componente curricular intitulado “Metodologia do ensino de História” tem por objetivos de estudo:

Analisar a história da disciplina e as implicações colocadas pelas transformações do mundo contemporâneo. Consolidar o valor da relação teoria/prática na construção da “práxis” docente. Introduzir a reflexão sobre a pesquisa de ensino e aprendizagem da História, enquanto disciplina. *Conhecer e analisar as diversas metodologias de ensino e recursos pedagógicos existentes na escola.* Objetiva a formação de professores de História através da reflexão sobre a atuação docente, com ênfase nos métodos de ensino e nos materiais didáticos, específicos para o ensino de História. (UFT, 2011, p. 72). Grifos meus.

Outros PPPs localizados nas universidades UFRB, UFRJ, UFG, Unifap, UFMS e UnB também apresentam disciplinas semelhantes nesses aspectos. É oportuno destacar que os componentes curriculares das licenciaturas, via de regra, têm duração média de quatro meses por semestre, com quatro encontros mensais, o que equivale a um encontro por semana. Com essa formatação, é possível conjecturar o desafio temporal de cumprir com todos os objetivos para disciplinas como essas. Se alguns componentes apresentam uma grande quantidade de

temáticas, outros, por exemplo, não apresentam nenhum tema que dialogue com o ensino de História, como identificamos duas disciplinas no PPP da UFMS).

PA

O que se deve ler sobre ensino de História?

A despeito da provocação que a pergunta no tópico pode levantar, ela é colocada para refletir sobre as referências indicadas nas ementas analisadas. Assim como procedi com a identificação dos enunciados das ementas, também elaborei listas com as referências indicadas em cada disciplina.

Os componentes curriculares dividem as referências em duas categorias: “básica” e “complementar”. As reflexões, aqui desenvolvidas, usam apenas os dados catalogados com autores/as e textos indicados na primeira categoria. A primeira constatação que fica perceptível diz respeito à quantidade de indicações de textos nas disciplinas. Não há padrão. Temos alguns componentes que indicam três ou quatro referências. Outros inserem mais de 20.

Também foi possível perceber uma significativa diversidade de autores/textos indicados nos PPPs aqui analisados. Essa diversidade se estende, inclusive, à menção de autores/textos que não tem nenhuma vinculação com o Campo do Ensino de História. Dada a indicação de muitos autores, cataloguei as três indicações mais recorrentes nas referências básicas de todas as disciplinas analisadas. A escolha por essa variável (as três indicações mais citadas) se deu em virtude de que, por esse critério, foi possível construir um panorama das principais referências mencionadas, sem que fosse necessário apresentar listas infindáveis dos autores indicados³. A partir desse critério, identifiquei quais foram os três autores/textos mais indicados em cada uma das regiões, como mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Relação de autores/as mais indicados por região

Autores/as mais indicados	Regiões/nº de indicações					
	Norte	Nordeste	Centro Oeste	Sudeste	Sul	Totais
Circe Bittencourt	20	15	5	4	2	46
Selva Guimarães Fonseca	11	8	7	-	-	26
Celso Vasconcellos	16	-	-	-	-	16
Margarida Dias de	8	5	-	-	-	13

Oliveira						
Marieta de Moraes Ferreira	-	-	-	5	-	5
Pierre Nora	-	-	-	3	-	3
Maria Auxiliadora Schmidt	-	-	2	-	1	3
Ana Maria Monteiro	-	-	-	2	1	3
Leandro Karnal	-	-	-	-	1	1
Tatiana Lensku	-	-	-	-	1	1

Fonte: Elaboração própria

Os dados desse quadro precisam ser relativizados em virtude da quantidade de disciplinas identificadas por região, o que incide diretamente no número de referências básicas que compõe o substrato da amostragem. Conforme mostrado nas tabelas construídas, a região Norte tem 18 disciplinas, a Nordeste, 27; a Centro Oeste, 11; a Sudeste, 23, e a Sul, quatro. Sobre a região Sul, ainda é preciso mencionar que não identificamos as referências da disciplina localizada no PPP da UFSC. Assim, as quatro indicações que se encontram nas últimas linhas desse quadro receberam uma menção cada, ocorrendo, portanto, empate entre os nomes indicados.

Além dos autores/as mencionados no Quadro 2, o fazer a catalogação dos dados, foi identificada a indicação de autores que não têm inserção no campo de Ensino de História. Sob esse aspecto, aparece como indicação básica Robert Darnton com a obra *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução* no PPP da UFPB; René Dreifuss, com o livro *1964: a conquista do estado, ação política, poder e golpe de classe* em uma das disciplinas da UFMS; Eric Hobsbawm, com o livro *A era dos extremos*, em uma das ementas da UFRJ. Ainda nessa instituição, foi localizado o nome de Pierre Nora, que, mesmo não sendo um autor do campo do ensino, aparece com três indicações entre as ementas. Em contrapartida, também foi identificada uma significativa quantidade de autores que não apareceu no quadro em virtude dos critérios adotados. Nomes como Helenice Rocha, Jörn Rüsen, Conceição Cabrini, Marta Abreu, Thais Nívea de Lima, Marcos Silva e Ernesta Zamboni aparecem como indicação nas referências básicas.

Tomando por base os dados catalogados, percebe-se que algumas indicações estão presentes apenas em uma região ou até mesmo em uma única instituição. Esse é o caso das indicações do nome do professor Celso dos Santos

Vasconcelos, que aparece apenas na região Norte e, de maneira específica, nas ementas do PPP da UFPA. Em situação análoga, há o nome de Marieta de Moraes Ferreira, que consta como indicação na região Sudeste, especificamente, nas ementas da UFRJ. Indicados em duas regiões foram os nomes de Margarida Dias de Oliveira (Norte e Nordeste), Maria Auxiliadora Schmidt (Centro Oeste e Sul) e Ana Maria Monteiro (Sudeste e Sul). O nome da professora Selva Guimarães Fonseca se encontra como indicação em três regiões (Norte, Nordeste e Centro Oeste).

PA

O nome da professora Circe Bittencourt se diferencia com menção presente em todas as regiões. Não apenas é indicada nas cinco regiões, mas seu nome é o mais mencionado no total das indicações e entre as regiões. Apenas no Centro Oeste o número de indicação ficou na segunda posição. Por esses dados, percebe-se que as indicações registradas são predominantemente regionais, ou seja, os nomes indicados se configuram mais regionalmente do que nacionalmente. A exceção é a professora Circe Bittencourt e, em menor proporção, a professora Selva Guimarães.

Outro dado importante mostra que, entre os nomes indicados, a presença de mulheres é significativa. Se subtrairmos o nome de Pierre Nora — por não estar vinculado ao campo do ensino — dos nove nomes, sete são de professoras. Outra questão importante diz respeito à nacionalidade. Pelo mesmo critério, com exceção de Pierre Nora, todas as indicações são brasileiras. A partir disso, não seria inverossímil dizer que o campo do Ensino de História tem, entre suas referências, majoritariamente, mulheres brasileiras. Ainda é oportuno destacar que, no total da catalogação dos nomes, além dos três mais indicados, também figuram, predominantemente, nomes de autoras brasileiras.

Sobre as obras indicadas, o Quadro 3 apresenta o panorama catalogado.

Quadro 3 – autor/a, obra, editora

Autor/a	Obra	Editora
Circe Bittencourt	Ensino de história: fundamentos e métodos	Cortez
	O saber histórico na sala de aula	Contexto
Selva Guimarães	Prática e Didática de História	Papirus
	Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido	
Celso dos	Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto	Libertad

Santos Vasconcelos	Educativo	
	Construção do conhecimento em sala de aula	Libertad
	Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação	Libertad
	Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar	Libertad
Margarida Dias de Oliveira	Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços	EdUFRN
	O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino	EdUFRN
Marieta de Moraes	Usos e Abusos da História Oral	FGV
	Aprendendo história: reflexão e ensino	FGV
	O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil	Revista Manguinhos
Ana Maria Monteiro	Professores de História: Entre saberes e práticas.	Mauad X
Pierre Nora	Entre a memória e a história: a problemática dos lugares	Revista Projeto História
Maria Auxiliadora Schmidt	Ensinar História	Scipione
Leandro Karnal	História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas	Contexto
Tatiana Lensku	A memória e o ensino de História	Edunisc

Fonte: Elaboração própria

O livro *Ensino de história: fundamentos e métodos*, de Circe Bittencourt, é a principal referência encontrada nas ementas de todas as instituições pesquisadas. Também se encontra menção à obra organizada por essa mesma autora: *O saber histórico na sala de aula*. Da professora Selva Guimarães, a obra indicada é *Prática e Didática de História*⁴. De Celso dos Santos Vasconcelos, há quatro indicações de cada um dos livros descritos no Quadro 2. O nome da professora Margarida Dias de Oliveira aparece associado a obras em que é organizadora e autora de capítulos. Das referências indicadas com o nome de Marieta de Moraes, encontram-se duas obras coletivas e uma de autoria única. A obra indicada da professora Ana Maria Monteiro é o livro resultante de sua tese de doutorado. Da produção de Maria Auxiliadora Schmidt a obra mencionada é o livro com quem ela compartilha autoria com Marlene Cainelli. Leandro Karnal e Tatiana Lenski também compartilham a organização das obras citadas.

É interessante registrar que todas as autoras citadas têm vasta produção no campo do Ensino de História. Uma olhada rápida em seus currículos *lattes* é

suficiente para mostrar a diversidade de publicações com significativa quantidade de artigos em periódicos eletrônicos. Entretanto, entre as obras indicadas nas referências básicas, nota-se a predominância absoluta de livros como indicação. Entre as obras descritas no Quadro 2, apenas duas delas são artigos publicados em revistas eletrônicas.

PA

Para termos uma percepção mais detalhada, elaborei um quadro por cada região com todas as referências básicas localizadas nas disciplinas em análise. Para fins de sistematização, agrupei os resultados pela tipologia “livros e/ou capítulos”, “artigos em revistas eletrônicas”, “dissertações e/ou teses” e “anais de eventos acadêmicos”. Desconsidere, na catalogação, as indicações de documentos oficiais que aparecem entre as referências. O Quadro 4 mostra o resultado dos dados.

Quadro 4 – Relação do tipo de obra indicada por região

Região	Tipo de obra citada				
	Livro ou capítulo	Artigo em revista	Dissertação ou tese	Anais de eventos	Total de indicação
Norte	104	6	6	1	117
Nordeste	113	5	5	1	124
Centro Oeste	41	3	-	-	44
Sudeste	99	21	-	-	120
Sul	6	-	-	-	6

Fonte: elaboração própria.

É oportuno destacar que a diferença quantitativa do número de indicações entre as regiões se dá, sobretudo, pela quantidade de disciplinas voltadas, especificamente, aos estudos sobre ensino de História. De tal modo, o importante é refletir (em cada região) sobre a relação entre as indicações de livro ou capítulo e artigos publicados em periódicos eletrônicos.

A partir dos dados catalogados, é possível afirmar que as referências de textos em livros ainda imperam entre as indicações localizadas. Para os dados da região Norte, 88% das referências estão entre livros e/ou capítulos, ao passo que as indicações de artigos ocupam apenas 5,1%. Para a região Nordeste, essa diferença é ainda maior. As indicações apresentam 91% para livros e/ou capítulos e 4% para artigos. Na região Centro Oeste, identificam-se 93 e 7%, respectivamente. Na região Sudeste, apesar de localizar as ementas das instituições analisadas, só foi possível

encontrar as referências no documento da UFRJ. Os dados mostram que, entre as indicações, a presença de artigos em periódicos acadêmicos é de 17,5%, ficando, portanto, 82,5% para livros/capítulos. Para as instituições do Sul, só localizamos indicações de livros/capítulos.

Os dados aqui analisados se referem apenas às disciplinas obrigatórias identificadas pelos critérios de seleção adotados, conforme já mencionado. Assim, eles apenas mostram traços de uma parte dos registros localizados sobre algumas disciplinas obrigatórias. No entanto, não parece que esses registros sejam diferentes daqueles que estão nos demais componentes dos cursos de licenciatura. Portanto, a despeito desses limites, podemos refletir sobre o lugar ocupado pelo livro na cultura acadêmica da área em que estamos inseridos. Esses dados sugerem que ainda se atribui ao livro um lugar de maior legitimidade da produção especializada. Esses dados podem ser interpretados como indício de uma prática que atribuiu reconhecimento a um determinado formato de obra; nesse caso, o livro impresso. Nele reside, portanto, um conhecimento considerado válido.

O número bastante reduzido de indicação de textos em formato de artigo pode sinalizar que algumas questões importantes devem ser colocadas. Talvez, ainda resida sob o artigo um reconhecimento de menor importância quando comparado ao livro. Certamente, as indicações de cada referência que aparece nas ementas dependem de muitas variáveis, como aquelas ligadas às trajetórias acadêmicas dos profissionais responsáveis pela elaboração de cada documento, ou até mesmo a disposição das obras citadas nos acervos das bibliotecas, uma vez que essa é uma questão analisada quando os cursos são avaliados.

Por certo que ainda precisamos de pesquisas para entender as relações de forças que condicionaram (e condicionam) a indicação inexpressiva de artigos em periódicos acadêmicos. Entretanto, é inegável o crescimento da produção intelectual disponibilizada nas revistas eletrônicas. Outra questão que se pode colocar para debate diz respeito à dimensão de acesso e circulação do saber especializado. As revistas eletrônicas disponibilizam, por meio do livre acesso, os artigos que publicam. De tal modo, a possibilidade de contar com uma vasta biblioteca com variados artigos de diferentes autores/as — tudo de forma gratuita — é infinitamente

maior. Nesse sentido, também é oportuno destacar a importância que os periódicos têm no que tange à circulação do saber acadêmico.

PA

Em relação à área da História, é significativo que tenhamos um número relativamente pequeno de revistas cuja política editorial tenha foco no ensino de História. Vinculada à Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil), temos a *Revista História Hoje*, criada em 2003. Contudo, apenas em 2011 passou por uma reestruturação a partir da qual seu foco foi direcionado ao ensino de História. Merece destaque, também, a *Revista História & Ensino*, um periódico vinculado ao Laboratório de Ensino de História do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Ademais, é oportuno destacar que a produção especializada em ensino de História encontra-se majoritariamente vinculada a revistas, departamentos e/ou grupos de pesquisa da Educação, como mostrou Mauro Cezar Coelho e Taissa Bichara (2019).

Essa vinculação substantiva à área da Educação, em alguma medida, tem sido obstáculo para que os diálogos não ultrapassassem os muros “entre área”? A menor produção vinculada à História — tomando por base os dados levantados por Coelho e Bichara — tem alguma interferência no número reduzido de indicações de obras de pesquisadores vinculados à Educação, ou até mesmo na ausência de indicação de nomes reconhecidos no campo do Ensino de História? Essas questões sinalizam traços dos diálogos existentes entre esses campos? Ou esses limites e escolhas são vestígios que indicam um desconhecimento da produção especializada em Ensino de História, dentro da área da História, como ressalta Itamar Freitas (2014)?

Se as reflexões pontuadas por Freitas (2014) interferem ou não na indicação de autores/obras que são considerados referência no campo do Ensino de História, essa é uma questão que ainda precisa ser pesquisada. Mas, à medida que vamos esquadrihando os enunciados encontrados nos PPPs, vão-se ampliando as análises acerca do lugar ocupado pelo Ensino de História nesses documentos. Mais do que apontar que o ensino ainda ocupa um lugar magro e anêmico nesses espaços — a despeito dos avanços — é possível fazer um raio X para compreender

como se encontra representado nesse lugar e, principalmente, como está configurado esse lugar.

PA

As indicações dos nomes que aparecem nas referências abrem a possibilidade de muitas reflexões que ainda precisam ser feitas. A obra mais indicada entre todas as referências identificadas é o livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, da professora Circe Bittencourt. Sabemos que esse livro fez parte do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), sendo produzido e distribuído em grande quantidade para inúmeras bibliotecas espalhadas pelo Brasil. Essa especificidade, em alguma medida, interferiu no maior número de indicação registrada? Ainda precisamos pesquisar para saber. No entanto, se considerarmos hipoteticamente que sim, abrem-se condições para pontuar que as políticas públicas desenvolvidas pelo Estado, na produção, gestão e promoção do conhecimento especializado, ainda continuam sendo de grande importância.

Conclusões iniciais

À medida que avançamos com a reflexão sobre os desenhos curriculares da formação inicial do professor de História, percebe-se que ainda temos muito a discutir. É necessário que se ampliem e fortaleçam as pesquisas que coloquem no centro do debate os percursos curriculares pelos quais continuamos a formar os professores de História. Não se trata de problematizar os PPPs para denunciar lacunas. A questão não reside em apontar vazios ou ausências; diga-se à exaustão. Trata-se de tensionar as relações de poder dentro dos departamentos e/ou faculdades onde são praticadas as disputas pelas quais os desenhos curriculares são configurados. Trata-se de continuar — e muitas vezes repetir o óbvio — e insistir na necessidade em problematizar o modelo de formação do professor de História.

Não podemos naturalizar os percursos formativos que definem uma dada configuração pela qual são formados os professores de História. As disciplinas permanecem — com algumas poucas exceções — configuradas de maneira que os saberes são distribuídos hierarquicamente e os conteúdos historiográficos ocupam a maior parte do tempo destinado à formação inicial. O tempo continua sendo fatiado de forma linear, com uma reduzida parcela destinada aos debates que envolvem

outros saberes. Ainda se identifica um arranjo curricular colonizado pela concepção eurocêntrica da História.

PA

No que tange às referências indicadas nas ementas, percebemos um campo com a presença destacada de mulheres entre os nomes mencionados. Da mesma forma, identifica-se a presença de pesquisadoras brasileiras com inserção regional a partir das indicações das obras listadas. A exceção é o nome da professora Circe Bittencourt, presente em todas as regiões pesquisadas.

Precisamos, insistentemente, problematizar a quem interessa a permanência desse modelo de formação do professor de História, que segue, predominantemente, formando os profissionais a partir de uma matriz curricular alheia às demandas do tempo como construção histórica. Sim, o tempo representado nos desenhos curriculares continua formatado como se fosse a-histórico: começa-se pelo ensino de um tempo passado antigo, passa-se a um passado medieval, segue-se a um moderno e chega-se um contemporâneo, mudando, apenas, as nomenclaturas das disciplinas. Percebe-se uma concepção de tempo linear, cronológica, sequencial e evolutiva. Um tempo sem vida, sem luta, sem história. O que continua configurando cada um desses passados ensinados permanece sendo o modelo eurocêntrico quadripartite. Por esse arranjo, o tempo se apresenta morto, determinado, distante e sem vinculação com as disputas de cada temporalidade. Como esperar que professores formados por esses percursos curriculares se identifiquem com um ensino de História mobilizador e promotor de forças capaz de construir outras práticas, outros saberes, outros dizeres, e por que não, outras histórias?

Referências

BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

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

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**, v. 2, n. 6, p. 193-209, 2013.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

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

COELHO, Mauro Cezar e BICHARA, Taissa. Ensino de história: uma incursão pelo campo. In MONTEIRO, Ana Maria e RAJELO, Adriana (org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. A Prática de ensino na formação do professor de História no Brasil. **Revista História Hoje**, v. 3, n. 5, p. 301-320, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação Marieta de Moraes Ferreira. **Revista Anos 90**, v. 23, n. 44, p. 21-50, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras de nosso tempo. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. (Org.). **Espaço de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papyrus, 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. (orgs.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, pp. 149-156, 2007.

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

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

JULIA, Dominique. Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, 2001, 9-43.

MONTEIRO, Ana Maria e RAJELO, Adriana (org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

Notas

¹ Segundo a autora as disciplinas “didática geral, psicologia da educação, filosofia da educação, políticas, estrutura e funcionamento da educação básica [e] história da educação” (CAIMI, 2013, p. 203) condensam a maior parcela da carga horária definida na legislação.

² São: “Prática como componente curricular I (A teoria da história na escola básica)”, “Prática como Componente Curricular II (O Mundo Antigo na Escola Básica)”, “Prática como Componente Curricular III (O mundo medieval na Escola Básica)” e “Prática como Componente Curricular IV (A pesquisa no ensino de História)” todas com carga horária de 75 horas.

³ Ao mudar a variável para as quatro indicações mais citadas, por exemplo, entraria uma relação grande de referências a mencionar, sendo necessário apresentar uma lista grande nomes e obras correndo o risco de deixar enfadonha a presente reflexão.

⁴ Também há indicação da obra *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido* organizada pela autora e pelo professor Marcos Silva.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)