

O lugar da teoria e metodologia da História na formação de historiadores-docentes: o ensino de História como prática histórica na formação docente

*The Place of Theory and Methodology of History in the Training of Historian-Teachers:
History Teaching as a Historical Practice in Teacher Education*

Márcio André Martins de Moraes

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8738-0485>
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Arnaldo Martin Szlachta Junior

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5839-8224>
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Resumo: O artigo analisa o lugar da teoria e da metodologia da História na formação inicial de historiadores-docentes a partir da experiência da disciplina Metodologia do Ensino de História 3, no curso de História da Universidade Federal de Pernambuco. O problema central consiste em compreender de que modo o ensino de História pode ser concebido como prática histórica e não como aplicação de técnicas pedagógicas. As fontes da pesquisa são os objetivos gerais e específicos dos pré-projetos e projetos finais elaborados pelos licenciandos, bem como as atividades formativas das oficinas realizadas ao longo do semestre. Metodologicamente, o estudo realiza uma análise qualitativa comparativa das versões iniciais e finais dos projetos, articulada a referenciais da Teoria da História e da Didática da História. A análise evidencia deslocamentos epistemológicos significativos, nos quais objetivos pedagógicos são reformulados como problemas históricos. Conclui-se que o ensino de História constitui um espaço legítimo de produção de sentido histórico e de formação historiográfica.

Palavras-chave: Ensino de História; Teoria da História; Didática da História; Consciência histórica; Cultura histórica.

Abstract: The article analyzes the place of theory and methodology of History in the initial training of historian-teachers, based on the experience of the course Methodology of History Teaching 3, in the History program at the Federal University of Pernambuco. The central problem consists in understanding how History teaching can be conceived as a historical practice, rather than as the application of pedagogical techniques. The sources of the research are the general and specific objectives of the preliminary and final research projects produced by undergraduate students, as well as the formative activities of the workshops carried out throughout the semester. Methodologically, the study conducts a qualitative comparative analysis of the initial and final versions of the projects, articulated with theoretical references from the Theory of History and History Didactics. The analysis reveals significant epistemological shifts, in which pedagogical objectives are reformulated as historical problems. It concludes that History teaching constitutes a legitimate space for the production of historical meaning and for historiographical training.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Keywords: History Teaching; Theory of History; History Didactics; Historical Consciousness; Historical Culture.

Ao ministrar a disciplina de Metodologia do Ensino de História 3 (MEH3), no primeiro semestre de 2025, no curso de História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), estabelecemos como norte de debates compreender como o processo formativo da disciplina pode contribuir para que os estudantes entendam que o ensino de História é um campo próprio da ciência histórica e não um espaço destinado à aplicação de técnicas pedagógicas. Essa discussão permanece relevante na Didática da História contemporânea, principalmente aquela alinhada a perspectiva alemã.

Nessa perspectiva, compreender o ensino de História como prática histórica implica deslocá-lo do campo da mera aplicação pedagógica para situá-lo no interior daquilo que Michel de Certeau definiu como operação historiográfica, isto é, o conjunto de mediações que articulam lugar social, prática e narrativa/escrita na produção de sentido histórico (CERTEAU, 2002). Ensinar História, portanto, não consiste apenas em transmitir conteúdos estabilizados, mas em participar ativamente do processo de construção de inteligibilidade sobre o tempo histórico, operando seleções, interpretações e narrativas que reconfiguram o passado a partir das demandas do presente.

Apesar dos avanços teóricos acumulados nas últimas décadas, ainda persiste, na formação inicial de professores, a compreensão de que ensinar História equivale a aplicar técnicas pedagógicas, instrumentos metodológicos ou recursos didáticos direcionados a facilitar a transmissão de conteúdos previamente estabilizados. Essa percepção separa artificialmente o trabalho do historiador e o trabalho do professor, como se a docência operasse fora da lógica historiográfica e epistemológica do campo. Essa realidade persiste nas estruturas dos currículos, que mantêm o que Selva Guimarães (2003) chamou de formação “três mais um”, em que depois de cursar durante os primeiros anos disciplinas relacionadas à História, os alunos são encaminhados no último ano para os departamentos ou centros de Educação. Nesse processo, o ensino de História é percebido como algo a parte, alimentando uma percepção de chegou o momento do curso em que eles vão deixar de estudar História para debater sobre educação, como se fosse necessário migrar de uma área para outra a fim de obter legitimidade para atuar como licenciados.

O percurso formativo da disciplina MEH3 foi estruturado para tensionar essa dicotomia que marca a formação dos licenciandos em História. No início do semestre, os estudantes, todos concluintes da licenciatura, foram informados de que deveriam confeccionar projetos de pesquisa no campo do ensino de História, mas que essa elaboração não seria imediata. Ela se desenvolveria ao longo de um processo formativo que envolvia leitura teórica, debates, oficinas e reescritas sucessivas. O primeiro passo, depois das leituras e debates dos textos, consistiu na produção e apresentação em sala de objetivos gerais e específicos de um pré-projeto de pesquisa vinculados à temática do ensino de História.

Essa primeira etapa exigiu a formulação de problemas, a definição de objetos, recortes temporais e escolhas teóricas, evidenciando que a construção de um projeto não é uma prática meramente técnica, mas uma operação intelectual e historiográfica. Ao longo das semanas seguintes, a turma realizou leituras e debates de textos fundamentais sobre



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

memória, cultura histórica, consciência histórica, literacia histórica e narrativa, aproximando-se das reflexões de autores como Koselleck (2006); Hartog (2021); Rüsen (2001; 2015), Schmidt (2014; 2021), Barca (2004; 2006), Saddi (2012), Bonete (2015; 2024), Szlachta (2021; 2023; 2024) e Abreu (2015). Essas leituras funcionaram como um eixo de deslocamento conceitual que permitiu reconhecer o ensino de História como espaço de produção de sentido histórico, e não como prática instrumental subordinada à pedagogia.

A disciplina também integrou oficinas conduzidas por mestrandos e doutorandos com pesquisas consolidadas no campo do Ensino de História. Esse movimento aproximou os licenciandos das práticas reais de pesquisa, demonstrando que o campo possui objetos, métodos, fontes e problemas próprios. Ao observar investigações sobre representações, usos sociais do passado, análises narrativas, cultura histórica escolar e formação da consciência histórica, os estudantes puderam identificar que pesquisar ensino de História significa operar dentro da racionalidade histórica. Para a elaboração dos projetos, tornou-se necessário mobilizar conceitos, selecionar fontes, construir análises e elaborar interpretações orientadas pelo tempo e pela formação de sentido. Assim, a pesquisa em Didática da História se apresentou como uma forma de trabalho histórico, e não como um desdobramento secundário das ciências da educação.

Ao final do processo, os estudantes reescreveram ou reafirmaram seus objetivos e elaboraram seus projetos finais de pesquisa, o que possibilita analisar as mudanças conceituais, metodológicas e epistemológicas ocorridas ao longo do semestre. As transformações observadas entre as versões iniciais e finais, bem como as permanências e deslocamentos de perspectiva, constituem o material empírico que fundamenta este artigo. Relevante destacar que os discentes estavam no processo de elaboração de trabalhos de conclusão de curso e a disciplina tornou-se um espaço de debates sobre pesquisas e essa dinâmica ajudava na sociabilização das pesquisas e experiências de escritas. Considerando que muitos dos estudantes não possuíam, por diversos fatores pessoais e sociais, experiências de projetos e pesquisas acadêmicas.

O texto está organizado em três momentos, em que o primeiro discute a elaboração dos objetivos iniciais como um exercício de pensamento histórico e não apenas como uma etapa formal de um projeto. O segundo analisa o impacto dos textos teóricos debatidos em aula na reconfiguração das concepções dos estudantes sobre o ensino de História. O terceiro examina as oficinas de pesquisa e as versões finais dos projetos, destacando mudanças de foco, amadurecimento conceitual e aproximações ou distanciamentos da Didática da História. A partir desses elementos, argumenta-se que a disciplina operou como um espaço de formação epistemológica, evidenciando que ensinar História é sempre produzir História.

A construção dos objetivos de pesquisa como operação histórica

A elaboração dos objetivos gerais e específicos dos pré-projetos de pesquisa constituiu o primeiro movimento formativo da disciplina Metodologia do Ensino de História 3 (MEH3). Longe de configurar uma atividade burocrática ou meramente técnica, essa etapa inicial evidenciou que definir objetivos exige mobilizar elementos próprios do pensamento histórico. Como discutido nos textos de Jörn Rüsen (2001; 2015), a produção de conhecimento histórico envolve articular experiências, interpretar acontecimentos, atribuir



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

sentido e orientar-se temporalmente por meio de narrativas; essas dimensões estruturam a consciência histórica e constituem o núcleo da racionalidade histórica.

Ao formularem seus primeiros objetivos de pesquisa, os licenciandos foram levados a selecionar temas, identificar problemas, esboçar recortes e antecipar sentidos possíveis para os fenômenos que pretendiam investigar, aproximando-se, ainda que de modo preliminar, das estruturas narrativas e temporais que organizam o pensar historicamente. A disciplina, então, buscou justamente tornar visível esse caráter epistemológico do ato de elaborar um projeto de pesquisa.

No início do semestre, cada licenciando foi orientado a produzir objetivos gerais e específicos para um projeto de pesquisa vinculado ao ensino de História. Esse momento inicial expôs um fenômeno recorrente na formação docente: a tendência de compreender o ensino de História como campo subordinado à pedagogia. Como resultado dessa concepção, nos primeiros momentos, diversos estudantes conversavam durante as aulas sobre o que estavam pensando em produzir e, com muita frequência, as ideias estavam alicerçadas em práticas didáticas, metodologias de ensino ou estratégias de sala de aula, sem articulação explícita com problemas e concepções teóricas e metodológicas do campo da História.

Isso ficou evidente, por exemplo, no caso de alguns estudantes que formulavam objetivos como “propor práticas pedagógicas que tornem as aulas mais dinâmicas” ou “identificar métodos que facilitem a aprendizagem dos conteúdos”. Embora legítimas enquanto preocupações educacionais, tais formulações reproduzem a separação entre teoria histórica e prática pedagógica e reforçam a percepção de que pesquisar ensino de História significa apenas adaptar métodos para melhorar a transmissão de conteúdos.

Ao analisarmos a atividade de um dos estudantes, observamos que formulou inicialmente o seguinte objetivo geral: “Investigar e desenvolver estratégias didáticas para o ensino de História que promovam o debate sobre a colonialidade de gênero e a valorização das epistemologias indígenas, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica crítica, plural e decolonial.” Embora já houvesse uma aproximação com elementos históricos, a formulação revelava forte ênfase na dimensão pedagógica, sem delimitação clara do objeto histórico, das fontes, do recorte temporal ou da problemática. Assim como esse estudante, outro discente redigiu o seguinte objetivo geral: “Analisar a dimensão do Frevo enquanto elemento colaborativo na formação da identidade regional no âmbito escolar, a partir da narrativa museal do Paço do Frevo”, evidenciando novamente uma concepção de ensino centrada na prática pedagógica.

Essa tendência inicial pode ser compreendida à luz das reflexões de Marc Bloch (2001) sobre o modo como o conhecimento histórico é produzido. Em *Apologia da História*, texto que debatemos em aula, a discussão sobre a legitimidade da disciplina, Bloch lembra que nenhum conhecimento histórico está dado de antemão. Ao contrário, ele exige que o historiador formule perguntas, pois é sempre a questão que orienta o caminho da investigação: “toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção” (2001, p. 74). Partindo da elaboração de problemas que norteiam as leituras das fontes, que o historiador constrói seus métodos de pesquisas e interpretações possíveis. Como escreveu Paul Ricoeu: “É armado de perguntas que o historiador se engaja em uma investigação dos arquivos” (2007, p.188). Assim, a história não se reduz à transmissão de um conteúdo previamente estabilizado, mas nasce da problematização, da



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

dúvida e do esforço de compreender o passado por meio de indagações.

Essa compreensão dos objetivos de pesquisa como momento constitutivo da investigação histórica pode ser aprofundada à luz da teoria do tempo histórico de Reinhart Koselleck. Para o autor, toda produção de conhecimento histórico se estrutura na tensão entre espaço de experiência e horizonte de expectativa, categorias que articulam passado e futuro a partir das demandas do presente (Koselleck, 2006). Formular objetivos de pesquisa significa, portanto, delimitar analiticamente quais experiências do passado serão mobilizadas e sob quais expectativas interpretativas elas serão interrogadas. Nesse sentido, os objetivos não apenas orientam o percurso metodológico, mas operam como uma verdadeira mediação temporal, definindo os limites do dizível, do investigável e do historicamente possível em cada contexto de produção do conhecimento histórico.

Além disso, ao conceber a teoria da história como uma reflexão sobre as condições de possibilidade da própria História, Koselleck desloca o foco da mera sucessão cronológica dos acontecimentos para a análise das estruturas temporais que tornam a experiência histórica inteligível (Koselleck, 2014). Nessa perspectiva, a definição dos objetivos de pesquisa participa daquilo que o autor denomina estratos do tempo, isto é, da articulação entre acontecimentos singulares, estruturas de repetição e durações que transcendem a experiência individual. Assim, ao estabelecer seus objetivos, o pesquisador não seleciona apenas um recorte empírico, mas posiciona sua investigação em determinados estratos temporais, reconhecendo que toda escrita da história resulta do entrelaçamento entre singularidade, repetição e expectativa.

À medida que a disciplina avançou, os estudantes foram sendo confrontados com leituras que deslocaram progressivamente a compreensão inicial do ensino de História como mero espaço de aplicação de métodos pedagógicos. As discussões em torno dos textos de Koselleck (2006); Hartog (2021); Rüsen (2001; 2015), Schmidt (2014; 2021), Barca (2004; 2006), Abreu (2015), Bonete (2015; 2024) e Szlachta (2021; 2023; 2024), desempenharam papéis decisivos nesse processo. Ao se debruçarem sobre categorias como tempo histórico, experiência e expectativa; consciência histórica, literacia histórica e cultura histórica, tornou-se evidente para os licenciandos que pesquisar o ensino de História implica produzir saber histórico, e não simplesmente adotar metodologias preexistentes. Assim, compreenderam que investigar o ensino demanda operar no interior da racionalidade histórica: formular problemas, analisar narrativas, interpretar usos do passado e construir sentidos, e não apenas selecionar estratégias de transmissão de conteúdos. Nesse sentido, elaborar um objetivo geral e específicos para um projeto de pesquisa implica em escolher um momento e/ou fenômeno histórico que se deseja compreender, formular uma problemática, selecionar fontes e justificar sua relevância, compreendendo todas essas ações como práticas historiográficas.

Esse movimento de deslocamento epistemológico não ocorreu da mesma maneira para todos os estudantes, em um dos casos, um aluno sinalizou um percurso distinto dentro da turma. Diferentemente daqueles que iniciaram o semestre com objetivos centrados em práticas pedagógicas, esse discente já apresentava, na primeira versão do pré-projeto, uma formulação historicamente orientada. Seu objetivo geral inicial estabelecia: “Analisar representações indígenas no livro didático de História para o ensino fundamental, anos finais.”

Desde o início, portanto, sua proposta continha os elementos estruturantes de uma



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

investigação historiográfica: a definição de um objeto (“representações indígenas”), a delimitação de uma fonte específica (o livro didático) e o enquadramento em um campo temático consolidado na Didática da História. Os objetivos específicos prévios reforçavam essa perspectiva ao articular marcos legais, como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o PNLD e a análise das imagens e textos presentes no material escolar. Não se tratava de propor metodologias ou estratégias de ensino, mas de compreender como discursos sobre os povos indígenas são produzidos, regulados e difundidos na cultura escolar.

Na versão final, esse mesmo discente reescreveu o seu objetivo geral da seguinte forma: “Analisar representações indígenas no livro História, Sociedade e Cidadania (2022), direcionado ao 7º ano do Ensino Fundamental, à luz do PNLD e das leis 10.639/2003 e 11.645/2008”. O que se observa é menos uma mudança epistemológica e mais um refinamento metodológico significativo. O objetivo geral foi reescrito para delimitar com precisão a edição do livro analisado, o ano escolar e sua vinculação explícita ao PNLD, resultando em uma formulação mais rigorosa e operacionalizável. Os objetivos específicos também foram reorganizados, incorporando o PNLD 2024 e incluindo o guia do professor como fonte complementar, o que ampliou a profundidade analítica da investigação.

O caso desse mesmo aluno evidencia, portanto, outro efeito importante da disciplina: não apenas provocar deslocamentos conceituais, mas também consolidar e aprimorar estruturas de pensamento histórico já presentes. Em vez de migrar de uma lógica pedagógica para uma lógica historiográfica, a estudante reafirmou e aprofundou sua compreensão de que pesquisar o ensino de História é investigar as formas de produção e circulação de narrativas sobre o passado. Sua trajetória demonstra que o campo da Didática da História não se restringe a corrigir equívocos conceituais, mas também a fortalecer práticas investigativas que já se articulam com a racionalidade histórica.

Outro exemplo significativo é o de outro aluno, que inicialmente formulou um objetivo centrado na dimensão pedagógica do museu, mas cujo objetivo final passou a ser: “Analisar como a narrativa museal do Paço do Frevo, em sua versão virtual, pode ser utilizada como recurso didático para promover a consciência histórica no ensino de História”. Lembremos que na sua primeira escrita, como exposto anteriormente neste texto, o estudante estabeleceu como meta: “Analisar a dimensão do Frevo enquanto elemento colaborativo na formação da identidade regional no âmbito escolar, a partir da narrativa museal do Paço do Frevo”. Observa-se aqui um movimento de mudança relevante, pois a preocupação inicial de tornar as aulas espaços de colaboração no contexto escolar dá lugar à análise das construções narrativas e dos sentidos históricos que emergem da narrativa museal. Esse movimento revela a incorporação da lógica da cultura histórica discutida por Rüsen (2015) e Schmidt (2014), que compreende a experiência temporal como algo que ultrapassa a dinâmica interna das instituições de ensino. O museu, antes percebido apenas como recurso didático, passa a ser entendido como produtor e mediador de narrativas históricas capazes de influenciar a formação da consciência histórica dos sujeitos.

Outro discente, por sua vez, exemplificou outra dimensão relevante no processo formativo: a mobilização consistente de fontes e a transição de uma abordagem descritiva para uma problematização de caráter historiográfico. Seu objetivo inicial apresentava um delineamento amplo ao propor: “Analisar as possibilidades de ensino sobre a Ditadura Civil-Militar a partir das resistências indígenas impressas no Jornal Porantim, destacando seu potencial como fonte primária para o ensino de História.” Embora já houvesse ali a indicação



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

de uma fonte e de um tema historicamente pertinente, o foco permanecia mais próximo da aplicabilidade pedagógica do que da investigação histórica propriamente dita.

No projeto final, contudo, o estudante definiu um recorte muito mais preciso e metodologicamente sólido: “Investigar as potencialidades e limites do uso do jornal *Porantim* (edição no 8, 1979) e do dossiê do SNI como fontes históricas para o debate, no Ensino Básico, acerca da ditadura militar brasileira, com foco na resistência indígena e na análise crítica das mesmas”. Essa reformulação sinaliza uma mudança epistemológica, pois o ensino de História deixa de funcionar como justificativa principal e passa a emergir como desdobramento de uma pesquisa histórica fundamentada em fontes, problemas e categorias analíticas. Assim, o estudante evidencia que a prática docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas pode se constituir como extensão da própria investigação histórica, articulando produção de sentido, crítica documental e formação da consciência histórica.

Como observa Isabel Barca, o desenvolvimento da literacia histórica exige que estudantes sejam capazes de “comparar e seleccionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado”, exercitando operações cognitivas que envolvem interpretar mensagens, identificar perspectivas, avaliar critérios de validade e compreender por que diferentes versões são possíveis (2006, p. 95-96). Nesse sentido, mais do que apenas utilizar textos ou documentos como portadores de informação, trata-se de promover a capacidade de distinguir explicações historicamente mais ou menos fundamentadas, avaliando aspectos como viés, contexto de produção e consistência lógica das narrativas (2006, p. 99-107).

Assim, quando analisamos os movimentos epistemológicos dos estudantes da disciplina, observamos que muitos passaram a operar justamente com esse tipo de raciocínio descrito por Barca: reconhecer divergências interpretativas, mobilizar critérios históricos e justificar escolhas explicativas, o que sinaliza um avanço na direção de uma consciência histórica mais elaborada. Da mesma forma, Peter Lee (2006) acrescenta que a literacia histórica exige compreender que explicações sobre o passado são construídas e dependem da seleção e avaliação de evidências, o que implica superar interpretações intuitivas ou de senso comum. Ao reelaborarem seus objetivos, os estudantes demonstraram esse movimento ao tratar suas temáticas como interpretações situadas que precisam ser justificadas historicamente.

Como consequência do processo formativo, os estudantes abandonaram objetivos pedagógicos genéricos e passaram a formular problemas históricos, articulando-os com práticas de ensino. Essa mudança evidencia aquilo que Bonete chamou de “uso social da História” (2015, p.173), isto é, o papel do ensino como espaço de produção de sentidos históricos no cotidiano. Assim, as análises das versões iniciais e finais dos objetivos revelam que as escritas dos projetos funcionaram como espaços privilegiados para tensionarem dicotomias entre História e pedagogia. Nesse processo, os estudantes compreenderam que elaborar um projeto em Ensino de História não é um exercício de técnica educativa, mas uma atividade historiográfica, que envolve formular problemas, compreender narrativas, seleccionar fontes, delimitar objetos e produzir interpretações. Em síntese, escrever objetivos é fazer História. E foi precisamente essa tomada de consciência que marcou o primeiro grande deslocamento epistemológico promovido pela disciplina MEH3.

As leituras teóricas e as oficinas como dispositivos de deslocamento epistemológico



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Ao demonstrarmos que a elaboração dos objetivos de pesquisa mobilizou os estudantes para operações próprias da ciência histórica, agora vamos aprofundar a análise sobre como as leituras e as oficinas da disciplina MEH3 provocaram reflexões conceituais decisivas, permitindo que os licenciandos deixassem de compreender o ensino de História como aplicação pedagógica para reconhecê-lo como espaço de produção de sentido histórico. Essa passagem só foi possível porque a disciplina foi estruturada de modo a integrar autores e debates basilares da Didática da História, oferecendo um repertório teórico robusto que fundamentou a reescrita dos objetivos e dos projetos.

A sequência das leituras, discussões e oficinas teve função estratégica, viabilizando a constituição de um projeto de formação epistemológica, cujo objetivo era introduzir os estudantes no campo da Didática da História a partir de seus pilares conceituais: cultura histórica, consciência histórica, literacia histórica, usos sociais do passado, narrativa histórica, memória e mediação. Assim, os licenciandos foram levados a compreender que o ensino de História não se reduz a metodologias, técnicas ou atividades de sala de aula, mas se organiza como prática historiográfica, que opera com problemas, fontes, narrativas e sentidos.

Essa compreensão aparece com clareza nas leituras de Jörn Rüsen, especialmente nos textos sobre cultura histórica e na obra *Razão Histórica* (2001). Para o autor, a cultura histórica é o conjunto de modos pelos quais uma sociedade produz sentidos sobre o tempo, e a consciência histórica é o modo como indivíduos orientam a experiência temporal por meio de narrativas. Ao debater esses conceitos, os estudantes passaram a perceber que a escola é um dos principais espaços de produção dessa cultura histórica e que, portanto, o professor não é um aplicador de conteúdos, mas um produtor e mediador de narrativas históricas. Em termos da disciplina, isso significava compreender que elaborar um projeto de pesquisa em ensino de História não é pensar em como ensinar melhor, mas investigar como os sujeitos produzem sentidos para o passado, como interpretam narrativas, como acionam memórias e como transformam experiências em compreensão histórica.

A leitura de Maria Auxiliadora Schmidt, especialmente no texto *Cultura histórica e aprendizagem histórica* (2014), reforçou essa compreensão ao enfatizar que a aprendizagem histórica deve ser entendida como parte da própria cultura histórica, pois envolve a articulação prática da consciência histórica na vida social. Em diálogo com Jörn Rüsen, Schmidt critica a concepção de ensino como mera transmissão de conteúdos e defende que aprender História implica desenvolver competências cognitivas específicas da disciplina, como a identificação e análise de fontes, a construção de evidências, a elaboração de narrativas e a produção de explicações históricas argumentadas.

As reflexões desenvolvidas a partir dessas leituras podem ser relacionadas aos debates da Teoria da História sobre a natureza narrativa do conhecimento histórico. Como argumenta Hayden White (2008), toda explicação histórica implica escolhas narrativas, enquadramentos e operações de sentido que não são neutras. Nesse horizonte, compreender o ensino de História como espaço de elaboração de projetos, seleção de fontes e construção de percursos investigativos significa reconhecê-lo como um lugar de produção de narrativas sobre o passado, no qual também se disputam os sentidos do tempo histórico.

Esse contato teórico possibilitou que os estudantes reconhecessem a necessidade de



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

seus projetos de pesquisa dialogarem com problemas históricos e com operações próprias da racionalidade histórica, e não apenas com estratégias pedagógicas previamente concebidas. Tal deslocamento tornou-se visível no avanço conceitual observado nas versões finais dos trabalhos. Em um dos casos, por exemplo, um discente passou a compreender o jornal *Porantim*, inicialmente concebido apenas como um recurso educativo, como uma fonte histórica capaz de narrar a resistência indígena durante a ditadura militar, aproximando sua análise das discussões sobre os usos sociais do passado e sobre a aprendizagem histórica orientada por narrativas.

Os textos de Isabel Barca (2001; 2006) e Peter Lee (2006) complementaram esse deslocamento ao discutir a literacia histórica como capacidade de operar com evidências, comparar versões, analisar perspectivas e construir explicações fundamentadas. Esses textos levaram os estudantes a perceber que o ensino de História exige operações cognitivas complexas e que qualquer projeto de pesquisa precisa considerar os níveis de interpretação histórica que os sujeitos ativam diante de fontes, documentos e narrativas. O impacto dessas leituras se materializa, por exemplo, no projeto final de um dos graduandos, que passou a investigar “como as narrativas museal do Paço do Frevo, em sua versão virtual, pode ser utilizada como recurso didático para promover a consciência histórica no ensino de História”, articulando análise histórica e potencial pedagógico sem reduzir o museu a recurso didático.

A leitura de Marcelo Abreu e Marcelo Rangel (2015), sobre memória e cultura histórica, e a de Ulpiano Meneses (1992), sobre os limites da memória como categoria totalizante, contribuiu para que os estudantes entendessem que o ensino de História precisa operar uma mediação crítica entre memória, narrativa e experiência histórica. Essa compreensão surge claramente no projeto de outro discente, que inicialmente desejava apenas ensinar a Insurreição Pernambucana, mas que, após as leituras, reformula o objetivo para: “Promover a compreensão crítica da Insurreição Pernambucana como evento histórico e como construção simbólica, articulando suas dimensões políticas, sociais e culturais ao processo de formação da identidade pernambucana e ao ensino de História local”. Aqui, vemos um deslocamento da transmissão de conteúdo para a problematização historiográfica do passado e de suas narrativas concorrentes.

A disciplina também incorporou a leitura de textos sobre o historiador docente, especialmente o de Júlia Matos e Adriana Senna (2011), que defende que o professor de História não exerce uma prática distinta do historiador, mas uma variação do mesmo ofício em outro espaço social. Esse texto foi fundamental para desfazer a dicotomia historiador da universidade versus professor da escola, permitindo aos estudantes situarem seus projetos dentro de uma perspectiva de produção de conhecimento histórico em contexto escolar. Essa ideia aparece de modo contundente no projeto final de um dos alunos, que passou a analisar o mangá *Rosa de Versalhes* como narrativa histórica situada, reconhecendo que produtos culturais podem e devem ser tratados como objetos históricos, algo impossível de ser compreendido se o ensino for concebido como mera transmissão.

Outro conjunto de leituras relevantes foram os textos de D’Assunção Barros (2008), sobre elaboração de projetos de pesquisa, e de Marc Bloch (2001), sobre formulação de problemas históricos. Esses textos foram fundamentais para que os estudantes entendessem que a pesquisa em ensino de História não nasce de perguntas pedagógicas do tipo “como dinamizar a aula?”, mas de problemas historiográficos. Após esse contato,



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

observou-se que diversos projetos passaram a explicitar problemas históricos claros, como em um dos casos, que o estudante delimitou “Investigar as representações da África e da liderança de Patrice Lumumba no Diário de Pernambuco (1960-1969) e propor estratégias para a inserção desse conteúdo no ensino de História, utilizando metodologias ativas e uma abordagem antirracista”. Aqui, a operação histórica de seleção de fonte, recorte temporal e problema é evidente.

As oficinas ministradas por mestrandos e doutorandos aprofundaram esse movimento ao mostrar pesquisas reais do campo do Ensino de História. Eles apresentaram análises narrativas, estudos sobre cultura histórica escolar, investigações sobre usos sociais do passado, análises de imagens e debates sobre epistemologia da Didática da História. Ao testemunhar práticas concretas de pesquisa, os licenciandos perceberam que o campo possui métodos, objetos e problemas próprios, que convergem com a historiografia, mas que não se reduzem a ela. Essa vivência consolidou a compreensão de que o ensino de História é um espaço legítimo de produção de conhecimento e que seus projetos precisavam ser fundamentados teoricamente, empiricamente e metodologicamente conforme os parâmetros das ciências históricas.

Dessa forma, as leituras e as oficinas atuaram como dispositivos de deslocamento epistemológico, fazendo com que os estudantes reformulassem suas concepções iniciais sobre o ensino de História. Ao final desse percurso, eles compreenderam que o ensino não é mera aplicação de técnicas pedagógicas, mas prática histórica orientada pela produção de sentido, pela problematização de narrativas e pela mediação crítica entre memória, cultura histórica e consciência histórica. Assim, nesse momento do texto, evidencia que o contato com os textos e com pesquisas em andamento foi determinante para que os estudantes reformulassem seus objetivos e reorganizassem seus projetos sob a perspectiva da Didática da História como campo da ciência histórica.

A reescrita dos projetos e as oficinas de pós-graduação como evidências de transformação epistemológica

A etapa de reescrita dos projetos, realizada após o ciclo de leituras e as oficinas conduzidas por mestrandos e doutorandos, constitui o momento em que se torna mais nítida a transformação epistemológica vivida pela turma de Metodologia do Ensino de História 3. Os objetivos iniciais revelavam, em grande medida, uma compreensão do ensino de História como campo de aplicação pedagógica, a comparação com as versões finais, à luz das experiências proporcionadas pelas oficinas, mostra um deslocamento em direção à compreensão do ensino como prática histórica. Desse modo, o ensino de História como forma específica de produção de sentido sobre o passado inscrita no interior da cultura histórica contemporânea. Nesse sentido, a reescrita dos projetos e o contato com pesquisas em níveis mais avançados da formação acadêmica constituíram um mesmo processo: não apenas refazer textos, mas reformular modos de ver o ensino de História.

Sob esse aspecto, a reescrita dos projetos pode ser compreendida como uma prática reflexiva análoga àquilo que Michel de Certeau descreveu como a operação de escrita da história, na qual o historiador reorganiza vestígios do passado a partir de um lugar social específico, produzindo narrativas dotadas de sentido (Certeau, 2002). Ao reelaborarem seus projetos, os estudantes não apenas aprimoraram escolhas metodológicas, mas redefiniram



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

seu próprio lugar como sujeitos produtores de conhecimento histórico

Nos primeiros movimentos de escrita, os objetivos gerais e específicos dos estudantes tendiam a situar o ensino de História no registro da técnica e da didática instrumental. Com frequência a formulação de objetivos centrados na melhoria de aulas ou na dinamização de metodologias, nesse caso, indicamos dois trabalhos, o primeiro se propôs a auxiliar o processo de ensino-aprendizagem por meio do romance *O Morro dos Ventos Uivantes*; enquanto o segundo projeto, almejava investigar como o Paço do Frevo poderia “contribuir para aulas mais significativas sobre identidade cultural pernambucana”. Em ambos os casos, a História aparecia como conteúdo a ser ensinado, e não como problema a ser investigado. A operação central residia na busca de estratégias didáticas; o trabalho historiográfico propriamente dito aparecia apenas de forma implícita, quando muito.

Esse quadro inicial dialoga diretamente com as críticas formuladas por Selva Guimarães Fonseca (2003) ao modelo de formação “três mais um”, que separa conhecimentos históricos de conhecimentos pedagógicos e forma o professor de História como alguém destinado a aplicar conteúdos produzidos em outro lugar e por outros sujeitos. Ao discutir esse modelo, Fonseca aponta que a dicotomia entre licenciatura e bacharelado produziu um profundo distanciamento entre a formação universitária e a prática escolar, estabelecendo a oposição entre o professor como aplicador de técnicas pedagógicas e o historiador como produtor de saberes. O ponto de partida da disciplina MEH3, portanto, dialogava diretamente com esse diagnóstico, pois os objetivos iniciais dos estudantes materializavam, em sua própria escrita, a herança desse modelo formativo.

É nesse contexto que as oficinas dos mestrandos e doutorandos adquirem centralidade. Ao apresentarem suas pesquisas no campo do Ensino de História, esses pós-graduandos expuseram aos licenciandos não apenas conteúdos ou resultados, mas, sobretudo, suas operações de pesquisa: como formulam problemas, como definem objetos, como selecionam fontes, como articulam teoria e método. Em outras palavras, mostraram, na prática, que o Ensino de História produz conhecimento histórico, e não apenas estratégias pedagógicas.

A oficina ministrada por Roberta Duarte da Silva alicerçou-se no seu projeto de doutorado, que investiga as implicações do uso de dispositivos móveis e de inteligência artificial na aprendizagem histórica de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental é exemplar. O objetivo geral dessa pesquisa é:

Analisar as implicações da utilização de dispositivos móveis com acesso à internet (tablets e smartphones) e da Inteligência Artificial, na aprendizagem histórica de estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) da rede pública municipal do Jaboatão dos Guararapes-PE.

Trata-se de um objetivo que opera, ao mesmo tempo, em três níveis: articula uma problemática situada na cultura digital contemporânea; convoca a Didática da História como campo teórico (Jörn Rüsen (2001; 2015), Peter Lee (2006), Isabel Barca (2004; 2006), Stéphane Lévesque (2008), Peter Seixas(2012); e toma a escola e o ensino de História como laboratórios privilegiados da formação da consciência histórica. Ao apresentar essa pesquisa à turma, a doutoranda explicitou como conceitos como cultura histórica, literacia histórica, experiência digital e orientação temporal podem ser ativados para compreender o modo como estudantes se relacionam com o passado em ambientes mediados por



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

tecnologias e por inteligência artificial. Com essa experiência, os discentes puderam ver, concretamente, que é possível elaborar projetos de pesquisa em Ensino de História que combinam teoria histórica, cultura digital, práticas escolares e formação da consciência histórica, sem reduzir o problema a usar tecnologia em sala.

Outra oficina, apresentada por Carolina Rodrigues Cardoso, baseada em pesquisa de mestrado sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), ciberespaço e ensino de História, ampliou essa perspectiva ao apresentar o ciberespaço não apenas como ambiente de circulação de informações, mas como fonte histórica e campo de disputa de narrativas sobre o passado. O projeto apresentado discute o uso das TDIC por historiadores-docentes e explora as potencialidades do ciberespaço como espaço de construção e veiculação de saberes históricos, destacando a necessidade de desenvolver um “letramento histórico digital” e de compreender criticamente as formas de mediação que se dão em redes sociais, plataformas e ambientes virtuais. Ao enfatizar que o objetivo não é “aprender a usar tecnologia”, mas compreender como as tecnologias produzem e reconfiguram as formas de narrar o passado, essa pesquisa reforçou o deslocamento conceitual que a disciplina buscava operar.

A oficina apresentada por Tayane Ferreira, dedicada à relação entre narrativas de terror e Ensino de História, ampliou a compreensão dos licenciandos acerca da diversidade de objetos possíveis no campo da pesquisa em Didática da História. Suas hipóteses, que afirmam que o terror mobiliza elementos centrais da experiência histórica como medo, violência, moralidade, preconceitos e ansiedades e que essas narrativas são produtos socioculturais capazes de favorecer aprendizagens históricas, estruturaram a análise proposta. Ao tratar o terror como expressão de sensibilidades coletivas e de representações históricas situadas, a apresentação deslocou o tema do campo exclusivamente ficcional e o reposicionou como artefato cultural dotado de historicidade.

Nas lâminas, Tayane demonstrou que narrativas de terror podem ser investigadas por meio de perguntas historiográficas como quem produziu essas histórias, em que contexto, com qual finalidade e quais imaginários sociais elas expressam. Essa abordagem evidenciou que esses materiais não funcionam apenas como recurso de engajamento, mas como fontes que permitem problematizar experiências humanas, refletir sobre sensibilidades sociais e ativar operações ligadas à consciência histórica. Dessa forma, a oficina conduziu os licenciandos a perceber que o terror pode constituir um objeto legítimo de pesquisa no ensino de História, articulado a problemas históricos reais e coerente com a racionalidade histórica discutida ao longo da disciplina.

A quarta oficina, apresentada por Álef Mendes dos Santos, acrescentou uma dimensão fundamental ao debate ao tratar do ensino das relações étnico-raciais a partir dos saberes e fazeres tradicionais das comunidades locais. Em suas lâminas, o doutorando partiu da pergunta geradora que estruturava seu trabalho: “Quais são as possibilidades do ensino das relações étnico-raciais na realidade da escola básica, partindo-se dos saberes e fazeres tradicionais ou locais?”. A apresentação expôs fotografias de práticas tradicionais ligadas a cuidados, ofícios e memórias comunitárias, evidenciando como essas experiências constituem repertórios culturais dotados de historicidade e potencialmente mobilizáveis como fontes para o ensino de História. Ao mostrar objetos, instrumentos, narrativas orais e registros familiares, Álef destacou que os saberes tradicionais não são resquícios folclóricos, mas expressões vivas de relações sociais, saberes ancestrais e modos de existência



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

forjados em contextos de desigualdade racial e resistência coletiva.

Essa oficina ampliou o horizonte metodológico da turma ao mostrar que a escola pode produzir conhecimento histórico a partir do presente e das práticas culturais que estruturam a vida das comunidades negras, aproximando-se das reflexões de Nilma Lino Gomes (2018) sobre o movimento negro como produtor de saberes e das concepções de Antônio Bispo dos Santos (2023) acerca da territorialidade e das epistemologias tradicionais. A discussão possibilitou que os licenciandos percebessem que o ensino de História não depende apenas de documentos escritos ou narrativas hegemônicas, mas pode emergir de fontes vivas e de experiências cotidianas que estruturam identidades, pertencimentos e relações raciais. Dessa forma, a oficina de Álef contribuiu para consolidar o deslocamento epistemológico promovido pela disciplina, ao mostrar que investigar o ensino de História exige compreender como diferentes comunidades produzem, transmitem e atualizam sentidos históricos no presente escolar.

Ao ser confrontado com as oficinas, em especial aquela dedicada às histórias em quadrinhos, um dos alunos não precisou reformular inteiramente seu objetivo, mas passou a situá-lo com maior clareza no campo da História, compreendendo o mangá como fonte histórica e artefato cultural que condensa representações de gênero, e não apenas como estratégia de dinamização de aulas. As discussões apresentadas nas oficinas lhe permitiram reconhecer que Rosa de Versalhes não é apenas um texto narrativo ilustrado, mas um produto cultural inscrito em um contexto específico do Japão dos anos 1970, atravessado por debates sobre feminilidades, masculinidades, consumo juvenil e circulação transnacional de imaginários históricos. Assim, aquilo que inicialmente aparecia como um interesse temático passou a ser tratado de forma mais rigorosa, com mobilização de categorias como representação, identidade de gênero, cultura visual e historicidade da mídia.

Esse aprofundamento conceitual não alterou o núcleo de seu projeto, mas lhe conferiu densidade historiográfica, pois esse mesmo estudante passou a operar com perguntas mais claramente vinculadas às operações do pensamento histórico, como de que modo a obra produz sentidos sobre a Revolução Francesa, que repertórios culturais são ativados na construção da personagem Oscar, quais disputas simbólicas atravessam a narrativa e como esses elementos podem ser apropriados no ensino de História sem reduzir o mangá a mero recurso motivacional. Em outros termos, as oficinas auxiliaram ele a deslocar o foco da aplicação didática para a compreensão do mangá como narrativa situada, carregada de escolhas estéticas, políticas e culturais que podem ser analisadas historicamente, reforçando o princípio de que ensinar História implica, antes de tudo, investigar historicamente os objetos que se pretende levar à sala de aula.

O contato com a pesquisa sobre cultura digital, TDIC e inteligência artificial também ajudou os estudantes a perceberem que seus próprios projetos podiam ser atravessados por questões contemporâneas. Ainda que muitos deles não tenham incorporado diretamente o tema da tecnologia, observaram que a estrutura do projeto de doutorado apresentado por Roberta Duarte (objetivos gerais e específicos bem formulados, recorte de público, definição de corpus empírico, fundamentação teórica articulada à Didática da História e à Educação Histórica) oferecia uma espécie de modelo de investigação no campo. Isso dialoga com a ideia de José D'Assunção Barros (2008) de que o projeto de pesquisa é, ao mesmo tempo, roteiro de trabalho, instrumento de planejamento e dispositivo de autoesclarecimento de quem investiga: ao expor o projeto ao olhar do outro, o pesquisador também entra em



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

diálogo com a comunidade acadêmica e com a história de seu próprio campo de conhecimento.

As experiências proporcionadas pelas oficinas possibilitou aos discentes situarem seus próprios projetos em uma rede mais ampla de possibilidades teóricas e metodológicas. Contudo, nem todos os estudantes vivenciaram esse deslocamento epistemológico com a mesma intensidade. Desde a primeira versão, um dos estudantes apresentou um pré-projeto já ancorado na historiografia tradicional, estruturado a partir de um personagem e de um contexto histórico específico, com forte centralidade na análise documental e na reconstrução narrativa. Tanto nos objetivos iniciais quanto na versão final do projeto, observa-se continuidade: sua investigação permaneceu organizada como um estudo historiográfico de caráter abrangente, ao qual o ensino de História foi incorporado apenas como etapa posterior, com a intenção de extrair possíveis discussões para o espaço escolar.

Nesse sentido, diferentemente de outros colegas que passaram a integrar o ensino como dimensão constitutiva do problema histórico, esse discente manteve a separação entre pesquisa histórica e prática docente, tratando o ensino mais como aplicação do que como campo de produção de sentido. Esse caso evidencia que o rompimento com a lógica formativa fragmentada não ocorre de modo uniforme. Em alguns percursos, a integração entre historiografia e Didática da História surge de forma mais lenta, exigindo tempo para que o ensino deixe de ocupar um lugar acessório e passe a ser compreendido como parte integrante da própria operação histórica.

Apesar dessas assimetrias, a análise geral das reescritas permite afirmar que os estudantes passaram a compreender, em sua maioria, que o ensino de História não é um espaço de aplicação de conteúdos produzidos por outros, mas um lugar onde se produz e se negocia sentido histórico. A presença, nos objetivos finais, de categorias como narrativa, representação, memória, identidade, resistência, cultura histórica, bem como a definição rigorosa de recortes temporais, fontes e sujeitos históricos, evidencia essa transformação. Ao mesmo tempo, a experiência com as oficinas de pós-graduação demonstrou que há uma continuidade entre o que se pesquisa na pós-graduação e o que se investiga na graduação em Ensino de História: em ambos os casos, as pesquisas se apoiam em problemas históricos situados e consideram o ensino como prática de produção de sentido.

A reescrita dos projetos, portanto, funcionou como espelho e como síntese, em que, de um lado, refletiu o impacto das leituras e das oficinas, materializando em texto o deslocamento da pedagogia aplicada para a Didática da História como campo da ciência histórica. De outro, sintetizou um processo de formação em que os estudantes foram levados a pensar a si mesmos como historiadores-docentes, sujeitos capazes de formular perguntas, construir objetos, selecionar fontes e interpretar narrativas, colocando o ensino no centro da atividade historiográfica. Nesse sentido, esse momento do texto confirma a hipótese que norteou a disciplina: ao elaborar e reelaborar projetos de pesquisa em Ensino de História, mediado por uma sólida base teórica e pelo contato com pesquisas em andamento, os licenciandos passaram a reconhecer que pesquisar Didática da História é, também, fazer História.

Considerações finais



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

A análise do percurso formativo desenvolvido na disciplina Metodologia do Ensino de História 3 permitiu demonstrar que, quando estruturado a partir de fundamentos teóricos sólidos e experiências investigativas concretas, o processo de formação inicial desloca de maneira substantiva a compreensão que os licenciandos têm sobre o ensino de História. O conjunto de atividades desenvolvidas ao longo do semestre, configurou um campo de experiência no qual os estudantes puderam compreender o ensino não como um espaço de aplicação de métodos pedagógicos, mas como uma forma específica de produção de conhecimento histórico.

Ao evidenciar que o ensino de História opera como prática de produção de sentido histórico, este artigo contribui para os debates contemporâneos da Teoria da História ao tensionar as fronteiras tradicionais entre historiografia, ensino e cultura histórica. Ao invés de compreender o ensino como espaço subordinado à pedagogia, defendemos que ele constitui um dos lugares privilegiados de atualização da consciência histórica e de circulação social das narrativas sobre o passado, reafirmando que a História se produz não apenas na academia, mas também nas práticas formativas que organizam a experiência temporal dos sujeitos.

Os momentos do artigo evidenciam esse movimento. No primeiro, mostramos que a simples tarefa de elaborar objetivos de pesquisa produziu tensões com as concepções prévias dos estudantes, ao exigir mobilização de elementos próprios da operação histórica, como a formulação de problemas, a definição de recortes temporais, a escolha de fontes e a orientação narrativa. Essa etapa inicial revelou a força da estrutura curricular herdada do modelo “três mais um”, que tradicionalmente separa teoria histórica e prática docente. Ainda assim, ao formular seus primeiros objetivos, os estudantes foram levados a colocar a História no centro de sua investigação, inaugurando um processo de reflexão epistemológica.

O segundo explicitou como as leituras teóricas e as oficinas forneceram o arcabouço necessário para que os licenciandos pudessem superar a visão instrumentalizadora do ensino. A aproximação com autores citados nesse artigo permitiu compreender o ensino de História como prática cultural e historiográfica. Os conceitos de cultura histórica, consciência histórica, literacia histórica e usos sociais do passado tornaram-se operadores essenciais na reinterpretação dos objetos de pesquisa dos estudantes, que passaram a reconhecer a complexidade narrativa e interpretativa envolvida em qualquer processo de ensino e aprendizagem histórica. As oficinas trouxeram concretude a esse movimento, ao apresentar pesquisas em curso que tratam a escola como espaço legítimo de investigação e a prática docente como variação do próprio ofício historiográfico.

O terceiro consolidou empiricamente essa transformação ao analisar comparativamente as versões iniciais e finais dos projetos dos estudantes. Os deslocamentos, nítidos no plano textual, revelam mudanças de fundo: objetivos inicialmente pedagógicos tornaram-se problemas históricos; temas amplos transformaram-se em objetos delimitados; recursos didáticos foram compreendidos como artefatos culturais; e o ensino passou a ser entendido como mediação crítica entre sujeitos e narrativas. A escrita final dos projetos evidencia que os estudantes não apenas refizeram seus textos: refizeram, sobretudo, suas próprias concepções sobre o que significa pesquisar, ensinar e produzir História. A incorporação de categorias como narrativa, representação, memória, identidade, resistência e cultura histórica demonstra que os licenciandos passaram a operar dentro da



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

racionalidade histórica, reconhecendo que o ensino é um campo legítimo da ciência histórica.

Assim, o percurso apresentado neste artigo permite afirmar que o ensino de História, compreendido nos termos da Didática da História, é campo de conhecimento que integra a historiografia ao colocar em circulação as formas de produção de sentido sobre o tempo. Ensinar História não é aplicar conteúdos nem reproduzir narrativas consagradas; é interpretar, mediar, problematizar, contextualizar, produzir perguntas e construir sentidos para a experiência histórica. Ao vivenciar esse processo de maneira orientada, os licenciandos puderam conceber-se como historiadores-docentes, sujeitos que atuam simultaneamente na produção e na socialização do conhecimento histórico, e que compreendem a docência como parte constitutiva do fazer histórico, e não como dimensão subsidiária da pedagogia.

O trabalho realizado em MEH3 indica que o ensino de História, quando pensado em diálogo com a Didática da História, abre possibilidades formativas capazes de romper com dicotomias históricas da formação docente, articulando teoria e prática, pesquisa e ensino, escola e universidade. Ao final do semestre, os estudantes não apenas concluíram projetos mais sólidos do ponto de vista metodológico e epistemológico: concluíram, sobretudo, que pesquisar o ensino de História é também produzir História, e que reconhecer essa dimensão é condição fundamental para que a formação docente se inscreva no horizonte mais amplo da ciência histórica contemporânea.

Referências

ARTIGO DE PERIÓDICO:

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. *História e Cultura*, v. 4, n. 2, p. 7-24, 2015

BARCA, Isabel. Literácia e consciência histórica. *Educar em revista*, Educar, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006

BONETE, Wilian Junior; FREITAS, Rafael Reinaldo. Cultura histórica, consciência histórica e identidade: contribuições conceituais para investigações sobre formação histórica docente. *Revista Labirinto*, Porto Velho-RO, Ano XV, Vol. 22, p. 156-176, 2015

D'ASSUNÇÃO BARROS, José. O projeto de pesquisa - aspectos introdutórios. *Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 1, 2008

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 34, p. 9-23, 1992

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211- 220, 2012



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Didática reconstrutivista da História e a formação da Consciência Histórica Dialógica. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v.14, n.2, ago.-dez,2021

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista Nupem*, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014

SEIXAS, Peter. Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação histórica. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 537-553, 2012

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martins; BONETE, Wilian Junior. A Didática da História. *História Revista (Online)*, v. 28, p. 33-59, 2024

SZLACHTA JUNIOR, A. M.; BECHLER, R. S. R. ; BONETE, W. J. . Ensino de História em deslocamentos: experiências, saberes e aprendizagens. *Métis: História & Cultura*, v. 22, p. 7-13, 2023

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Ensino de História não é Educação, mas calma que eu explico!. *Palavras Abertas*, v. 1, p. 1-7, 2021

TRABALHOS EM ANAIS DE EVENTOS:

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. O historiador-docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada. In: *Seminário de História Política: Olhares Além das Práticas*, 2., 2011, Rio Grande. Anais eletrônicos... Rio Grande, 2011

CAPÍTULO DE LIVRO:

FONSECA, Selva Guimarães. Como nos tornamos professores de História: A formação inicial e continuada. In: FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LIVRO:

BLOCH, Marc. *Apologia a História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2018.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Tradução de Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2014

LÉVESQUE, Stephane. *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: Buffalo, 2008

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas-SP, Editora UNICAMP, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Ed. UFPR, 2015

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023

WHITE, Hayden. *Meta-História: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: EDUSP, 2008

Notas de autoria

Márcio André Martins de Moraes é Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e professor substituto do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Arnaldo Martin Szlachta Júnior é Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá (2019). Docente do departamento de História da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em História (PPGH UEM), Programa de Pós-Graduação em História (PPGHistória UFPE) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória UEM).

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista

MORAES, Márcio André Martins de; SZLACHTA JÚNIOR, Arnaldo Martin. O lugar da teoria e metodologia da História na formação de historiadores-docentes: o ensino de História como prática histórica na formação docente. *Sæculum – Revista de História*, v. 31, [p. 01-19], 2026.

Contribuição de autoria

Não se aplica



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 04/01/2026

Aceito em 06/07/2026



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)