

# Formação de professores e ensino de História: uma revisão integrativa em publicações da Revista História Hoje

*Teacher Education and History Teaching: An Integrative  
Review of Publications from the Journal História Hoje*

Aracilba Aparecida Serafim Rodrigues\*  
Chirley Domingues\*\*

## RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão integrativa de estudos sobre a formação de professores de História, analisando publicações da Revista História Hoje. Parte-se do pressuposto de que o ensino de História frequentemente se ancora em práticas que marginalizam saberes não hegemônicos. Foram examinados artigos das seções “Avulsos”, “Dossiês”, “Falando de História hoje” e “História Hoje na sala de aula”. A análise revelou os principais temas, teorias e metodologias abordados nos estudos. Constatou-se uma distância considerável entre pesquisa e prática pedagógica, e entre os campos da História e da Educação. Essa separação perpetua um ensino factual, focado na memorização e em abordagens expositivas tradicionais, excluindo sujeitos históricos marginalizados das narrativas escolares e dificultando a conexão do aluno com suas próprias realidades.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino de História; Revisão integrativa.

## ABSTRACT

This article presents an integrative review of studies on History teacher education, analyzing publications from the Journal História Hoje. It is assumed that the teaching of History often relies on practices that contribute to the marginalization of non-hegemonic forms of knowledge. Articles from the “Avulsos”, “Dossiês”, “Falando de História hoje”, and “História Hoje na sala de aula” sections were examined. The analysis revealed the main themes, theories, and methodologies addressed in the studies. A considerable distance was observed between research and pedagogical practice, and between the fields of History and Education. This separation perpetuates a factual approach to History teaching, focused on memorization and traditional expository methods, thereby excluding marginalized historical subjects from school narratives and hindering students’ connection with their own realities.

Keywords: Teacher Education; History Teaching; Integrative Review.

\* Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Tubarão, Santa Catarina, Brasil. ararodrigues2000@yahoo.com.br <<https://orcid.org/0009-0001-5014-6310>>

\*\* Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Tubarão, Santa Catarina, Brasil. chirley.domingues@animaeducacao.com.br <<https://orcid.org/0000-0002-7416-0977>>



A formação de professores constitui uma dimensão estratégica para o fortalecimento da Educação Básica no Brasil, especialmente no campo das Ciências Humanas. No que se refere ao ensino de História, os desafios da formação inicial e continuada dos docentes estão intrinsecamente ligados às transformações curriculares, às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às demandas de uma sociedade plural e em constante mudança (Nóvoa, 1999; Monteiro, 2017). A docência em História requer, portanto, não apenas domínio teórico e metodológico da disciplina, mas também uma compreensão aprofundada da aprendizagem histórica como processo formativo dos sujeitos.

A aprendizagem histórica, nesse contexto, ultrapassa a simples memorização de fatos e datas. Ela envolve a construção de sentidos sobre o passado e o desenvolvimento da capacidade de interpretar criticamente as experiências humanas no tempo. Entre as perspectivas que contribuem para compreender esse processo, destaca-se a de Jörn Rüsen (2010), ao conceber a formação da consciência histórica como um modo de orientar a experiência temporal e dar sentido às ações humanas. Essa abordagem, embora amplamente difundida no campo do ensino de História, convive com outras compreensões teóricas sobre o aprender histórico. Assim, exige-se que os professores estejam preparados para lidar com as múltiplas linguagens, temporalidades e memórias que compõem a história ensinada na escola.

Desse modo, refletir sobre a formação de professores de História implica considerar não apenas os conteúdos acadêmicos, mas também as práticas pedagógicas e os contextos sociais e culturais nos quais esses profissionais atuam. É nesse entrelaçamento entre saber histórico, ensino e aprendizagem que se encontra o núcleo da formação docente comprometida com a democratização do conhecimento histórico e com a promoção de uma cidadania crítica e ativa.

Diante do exposto, esta investigação tem como objetivo central analisar criticamente as contribuições teóricas e metodológicas presentes nos artigos publicados na Revista História Hoje que abordam a temática da formação de professores. Parte-se do entendimento de que o aprofundamento desse debate é essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino de História, sobretudo frente aos desafios contemporâneos das instituições escolares. Considera-se, ainda, que compreender os caminhos trilhados por pesquisas anteriores é fundamental para identificar avanços, lacunas e desafios que caracterizam o campo da formação docente em História.



Para tanto, optou-se pela adoção do método da revisão integrativa, conforme proposto por Souza, Silva e Carvalho (2010), por se tratar de uma abordagem que permite não apenas a sistematização e síntese do conhecimento produzido, mas também a identificação de lacunas teóricas e práticas ainda presentes no campo investigado. Em conformidade com Henrique e Rosa (2025), essa metodologia possibilita integrar diferentes perspectivas, conciliando estudos de naturezas diversas dentro da área da educação, o que pode contribuir para a produção de um panorama abrangente e atualizado sobre o estado da arte da formação de professores de História.

Para a pergunta de pesquisa, recorreu-se ao acrônimo PICO (Santos; Pimenta; Nobre, 2007), e a base de dados se concentrou exclusivamente no portal da Revista História Hoje. A escolha da revista como base de dados para a realização desta revisão integrativa se justifica por sua relevância no campo do ensino de História, sendo um dos principais periódicos vinculados à Associação Nacional de História (ANPUH), com foco na formação docente e nas práticas pedagógicas em diferentes níveis de ensino.

Os dados obtidos foram submetidos a um tratamento analítico fundamentado na análise temática, conforme os pressupostos metodológicos estabelecidos por Bardin (2016). Posteriormente, os achados foram organizados e discutidos com base nas categorias finais, emergentes do processo de codificação.

Cabe destacar que essa revisão integrativa compõe uma etapa de um projeto de pesquisa mais amplo, em desenvolvimento desde 2022, no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação. Esse projeto coletivo envolve a participação de 12 doutorandos e seus respectivos orientadores, todos comprometidos com uma abordagem crítica e reflexiva acerca da formação docente, com vistas a contribuir para o aprimoramento teórico e prático nas diferentes etapas da Educação Básica.

Por fim, os resultados indicam que, embora haja avanços significativos nos debates teóricos acerca da formação docente, ainda persiste um expressivo distanciamento entre a produção acadêmica e a prática pedagógica desenvolvida no interior das instituições universitárias. Tal cenário revela a predominância de uma cultura acadêmica que tende a valorizar a pesquisa em detrimento da docência (Lüdke; Cruz, 2005; Nova, 2015), o que contribui para que os futuros professores encontrem dificuldades em elaborar práticas pedagógicas inovadoras, críticas e centradas nos processos de aprendizagem dos sujeitos.



Essas tensões repercutem diretamente no ensino de História na Educação Básica, uma vez que os conteúdos trabalhados em sala de aula frequentemente reproduzem modelos tradicionais, marcados por abordagens factuais e descontextualizadas, que pouco dialogam com as vivências dos alunos e com os desafios do tempo presente, podendo comprometer, assim, sua função formativa e emancipadora.

#### PERCURSO METODOLÓGICO: DA CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* À ANÁLISE TEMÁTICA DOS DADOS

A pesquisa foi estruturada com base em uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a revisão integrativa, utilizada tanto na delimitação do *corpus* quanto na coleta e sistematização dos dados. De acordo com Henrique e Rosa (2025), essa modalidade de revisão permite uma análise crítica dos achados de diferentes investigações, favorecendo a identificação de lacunas, recorrências e dimensões ainda pouco exploradas no campo analisado. Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 103) destacam que “a revisão integrativa [...] é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado”. Essa estratégia metodológica mostrou-se especialmente pertinente para o mapeamento e a análise das produções acadêmicas voltadas à formação de professores de História na Educação Básica.

O desenvolvimento do estudo seguiu as etapas propostas por Souza, Silva e Carvalho (2010), a saber: 1) elaboração da pergunta norteadora, 2) busca ou amostragem na literatura, 3) coleta dos dados, 4) análise crítica dos estudos incluídos, 5) discussão dos resultados e 6) apresentação da revisão integrativa. A partir do acrônimo PICO, conforme proposto por Santos, Pimenta e Nobre (2007) e sistematizado no Quadro 1, formulou-se a seguinte questão norteadora: quais são as contribuições teóricas e metodológicas evidenciadas, por meio de uma revisão integrativa, nos artigos publicados na Revista História Hoje que se referem à formação de professores?

Quadro 1 – Acrônimo PICO para organização da pergunta de pesquisa

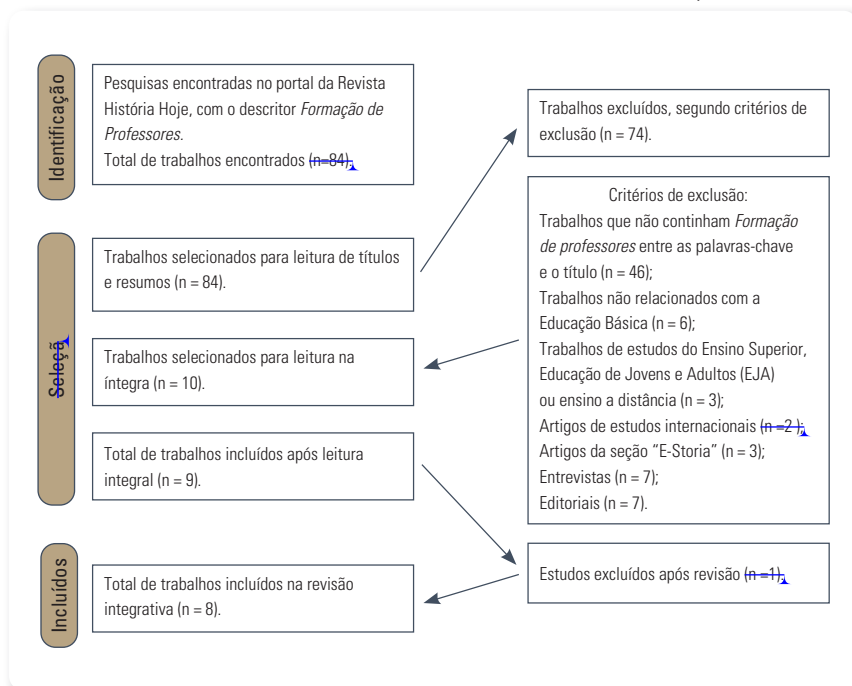
Descrição	Abreviação	Componentes da pergunta
População	P	Artigos da Revista História Hoje
Intervenção	I	Revisão Integrativa
Comparação	C	Formação de Professores
Desfecho	O	Identificar tendência e lacunas na formação docente do Ensino de História

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O levantamento bibliográfico com o descritor *Formação de Professores* foi realizado entre os meses de março e abril de 2025, exclusivamente no portal da Revista História Hoje. A busca concentrou-se nas seções “Artigos avulsos”, “Dossiês temáticos”, “Falando de História hoje” e “História Hoje na sala de aula”, resultando na identificação de 84 publicações pertinentes à temática investigada.

Adotamos como critérios de inclusão: 1) estudos que continham *formação de professores* no título e/ou entre as palavras-chave, 2) direcionados à Educação Básica, 3) estudos publicados nas seções de artigos de demanda contínua e de dossiês temáticos, 4) artigos das seções “Falando de História hoje” e 5) “História Hoje na sala de aula”. Como critérios de exclusão, estabelecemos: 1) artigos que não se relacionavam com a Educação Básica, 2) apresentavam estudos direcionados ao Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou ensino a distância, 3) artigos de estudos internacionais, 4) artigos da seção “E-Storia”, 5) Entrevistas e 6) Editoriais. Por fim, obtivemos um total de oito trabalhos que atenderam aos critérios e foram incluídos na revisão integrativa, constando o resultado na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Fluxograma PRISMA do processo de seleção com busca na base de dados da Revista História Hoje



Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

A título de esclarecimento, optou-se por manter o descritor sem o uso de aspas, com o intuito de ampliar a abrangência dos resultados obtidos na busca por artigos, favorecendo a identificação de produções que abordassem a formação de professores de História na Educação Básica. Tal escolha metodológica visou não apenas localizar estudos que explorassem aspectos gerais da temática, mas também captar as complexidades e especificidades inerentes aos processos formativos. Além disso, buscou-se compreender de que maneira essas formações têm contribuído para a superação da histórica dissociação entre ensino e pesquisa no campo da docência em História.

Após a leitura integral dos artigos selecionados, nove estudos foram pré-incluídos por atenderem aos critérios estabelecidos para esta revisão. Esclarece-se que, após uma leitura que visava à revisão do processo, identificou-se que o foco do artigo “Professores em formação, formadores de professores: que pro-

fissão ensinam os cursos de graduação em História?” era sobre a formação do historiador, e não a do professor de História, inviabilizando sua inclusão, conforme os critérios estabelecidos previamente.

A leitura integral dos textos permitiu avaliar a profundidade das abordagens e a contribuição efetiva de cada estudo para o objetivo desta revisão, assegurando uma amostra coerente e representativa das produções científicas sobre a temática investigada. Nesse sentido, o Quadro 2 apresenta os oito artigos selecionados para compor o *corpus* desta revisão, organizados cronologicamente, do mais antigo ao mais recente. As informações se referem à organização (código do artigo), autoria, título e ano de publicação.<sup>1</sup>

Quadro 2 – Distribuição dos artigos por ano de produção, autoria e título

Código	Autoria	Título	Ano
A01	Ana Maria Monteiro	Formação de professores: entre demandas e projetos	2013
A02	Cristiani Bereta da Silva e Luciana Rossato	A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial	2013
A03	Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas	Desafios da formação inicial para a docência em História	2013
A04	Sônia Regina Miranda	Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades	2013
A05	Tiago Rodrigues Nascimento	A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização	2013
A06	Arnaldo Pinto Junior, Kátia Valeska Azevedo e Mônica Cardoso de Lima	Experiências curriculares e formação de professores: uma tessitura coletiva no âmbito do Pibid/UFES	2015
A07	Claudia Cristina da Silva Fontineles e Thiago Rodrigues Frota	Histórias que transformam: o Pibid em História e a formação docente	2019
A08	Marcelo Santos de Abreu e Mara Rúbia de C. Cunha	Cultura de história, história pública e ensino de história: investigação e formação de professores de história	2019

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A análise dos textos selecionados permitiu a identificação de tendências teóricas, metodológicas e temáticas, possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos desafios e potencialidades que permeiam os processos formativos na área de formação de professores de História. Tal mapeamento é fundamental para a construção de um panorama crítico e atualizado do campo investigado, contribuindo para o avanço das discussões no âmbito da educação histórica.

#### A FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA: CONTRIBUIÇÕES, LACUNAS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A leitura integral dos artigos selecionados evidenciou que a formação dos profissionais da área de História ainda demanda atenção especial, sobretudo no que diz respeito à persistente dissociação entre ensino e pesquisa. Os estudos analisados apontam que, embora haja avanços teóricos e metodológicos, a formação docente permanece fragmentada, carecendo de propostas formativas que integrem a produção do conhecimento histórico com práticas pedagógicas críticas, voltadas ao desenvolvimento da consciência histórica e à superação de uma visão tradicional e eurocêntrica do currículo.

O artigo de Ana Maria Monteiro (2013) analisa a formação de professores no Brasil, com foco nos cursos de licenciatura em História, articulando a institucionalização histórica desse processo com os desafios contemporâneos. A autora caracteriza a formação docente como um território contestado, marcado por contradições estruturais, como a dicotomia entre teoria e prática, o distanciamento entre disciplinas específicas e pedagógicas e as disputas internas nas universidades sobre quem deve formar os professores: especialistas de conteúdo ou educadores. Ademais, Monteiro (2013) identifica uma hierarquização entre pesquisadores e docentes do Ensino Básico, resultando em uma espécie de subalternização da prática pedagógica em relação à produção acadêmica.

Cristiani Bereta da Silva e Luciana Rossato (2013) analisam os desafios do ensino e da aprendizagem de História, no contexto da formação inicial de professores, com base em experiências e registros de estágio supervisionado de alunos do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), entre 2006 e 2012. As autoras argumentam que, apesar dos avanços nos debates

curriculares, o ensino ainda é frequentemente centrado no professor e no conteúdo, deixando em segundo plano os sujeitos da aprendizagem e seus processos cognitivos. Em relação à formação de professores, Silva e Rossato (2013) destacam que os cursos de História ainda negligenciam as disciplinas pedagógicas, pautando-se na crença de que a formação de bons historiadores é suficiente para a atuação no magistério.

Nas análises desenvolvidas por Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas (2013), são discutidos os principais desafios enfrentados pela formação inicial de professores de História no Brasil, contextualizando-os também em experiências internacionais (Estados Unidos e Europa). Os autores argumentam que os cursos de licenciatura em História apresentam limitações estruturais e epistemológicas que comprometem a efetividade da formação docente, especialmente para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Os autores destacam que a expansão do acesso a programas de pós-graduação resultou na inserção de professores doutores mais preocupados com o *Currículo Lattes* — uma exigência da vida acadêmica — do que com a efetiva capacitação de futuros docentes. Além disso, quando esses professores doutores integram os quadros da Educação Básica, não é incomum que expressem desconforto, reafirmando suas identidades como pesquisadores em detrimento da de professores (Oliveira; Freitas, 2013).

O artigo de Sônia Regina Miranda (2013) propõe uma reflexão sobre os processos formativos de professores de História, ancorando-se na ideia de “limiars” como espaços de trânsito entre diferentes saberes, experiências e práticas. A discussão sobre a História ensinada é conduzida sob a perspectiva de que esta deve promover sentidos para os sujeitos por meio de um currículo que considere as múltiplas vozes e identidades. Nesse cenário, o ensino de História se configura como um campo de produção de sentidos e a formação docente como um processo que deve articular epistemologia, experiência e narrativa, capazes de sensibilizar o professor/historiador.

Thiago Rodrigues Nascimento (2013) destaca que, embora haja uma crescente produção acadêmica sobre o ensino de História, poucos estudos voltam-se à historicidade da formação docente propriamente dita. O autor evidencia os conflitos históricos entre a formação voltada à docência e à pesquisa e a disputa entre diferentes concepções de História no espaço universitário. O texto

também destaca que, a despeito das várias intervenções legislativas, o ensino de História ainda enfrenta o desafio de uma clivagem entre a produção do conhecimento e a prática pedagógica, resultando em um hiato na formação dos futuros professores da área (Nascimento, 2013).

Arnaldo Pinto Junior, Katia Valeska Azevedo e Mônica Cardoso de Lima (2015) relatam e analisam experiências desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Licenciatura em História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Espírito Santo (Pibid/Ufes), entre 2012 e 2014. Os autores, atuando como coordenadores e supervisores, discutem como essas vivências contribuíram para a formação docente inicial dos bolsistas e para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica dos próprios professores formadores. O artigo expõe, entre outras coisas, os desafios enfrentados, como as resistências iniciais dos bolsistas a práticas mais abertas e colaborativas, a presença de concepções conservadoras de conhecimento e a cultura escolar, marcada por racionalidades técnicas e tradicionais, nas quais o educando se coloca como reservatório de informações transmitidas por um mestre, o professor formador (Pinto Junior; Azevedo; Lima, 2015).

O Pibid, na formação de professores de História, também é discutido por Cláudia Cristina da Silva Fontineles e Thiago Rodrigues Frota (2019). Os autores investigam como o Pibid contribuiu para superar modelos tradicionais e autoritários de ensino, promovendo uma formação mais crítica, reflexiva e socialmente engajada. O estudo evidencia que, durante os regimes autoritários, o ensino de História foi esvaziado de seu caráter crítico e humanista. Todavia, a experiência relatada mostra que o Pibid fortalece a articulação entre teoria e prática, universidade e escola, e entre professores formadores e estudantes.

Marcelo Santos de Abreu e Nara Rúbia de C. Cunha (2019) propõem uma reflexão sobre como estudantes de licenciatura em História constroem suas relações com a cultura de história, articulando experiências pessoais, saberes acadêmicos e práticas docentes. Os autores defendem que a formação docente deve considerar os modos como o passado é vivenciado sensivelmente e como essas experiências moldam o interesse e o engajamento com a História. A proposta central é que a investigação se constitua como postura permanente na formação docente e que os futuros professores sejam formados como autores partilhados da história.

Os artigos analisados possibilitaram a identificação das principais tensões, avanços e lacunas que atravessam a formação de professores de História no Brasil. A leitura foi orientada pelos pressupostos metodológicos da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que recomenda a realização de uma pré-análise, seguida da exploração do material, com base nos critérios de objetividade, exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. As análises realizadas possibilitaram a delimitação de quatro categorias de análise, acompanhadas de suas respectivas unidades de registro, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias e unidades de registro dos artigos analisados

Categoria de análise	Unidade de registro	Código
Distanciamento entre ensino e pesquisa	A formação pedagógica se processava distanciada da formação de conteúdo; a dicotomia entre teoria e prática é um problema a ser superado; a invenção de uma ação tecnicista da pedagogia.	A01
	A universidade prioriza o campo da pesquisa em detrimento da formação de professores; professores formadores de professores mantêm-se vinculados a territórios de investigações particulares.	A04
	A formação de bacharéis nem de longe dialogava com as licenciaturas. A cultura universitária que dificulta a aproximação entre ensino e pesquisa.	A07
Relação entre ensino e aprendizado	Ensinar requer compreender o processo de construção do conhecimento; o conhecimento é favorecido quando aproximamos o sujeito do objeto da pesquisa.	A02
	Dar aulas não é sinônimo de sair-se bem na prática pedagógica. Para ensinar História é preciso preparar professores que reflitam sobre sua prática e promovam a sensibilização dos seus estudantes.	A05
	A aula é lugar de autoria partilhada; o aprendizado ocorre quando se propicia ouvir as vozes do passado.	A08

*continua*

continuação

Aprendizagem histórica	Ensinar História é ensinar a pensar historicamente; a maioria dos formadores não sabe responder à questão: o que é aprendizagem histórica?	A03
	Aprender História significa perceber a complexidade a ela atribuída; o conhecimento histórico pressupõe o reconhecimento de pluralidades de interesses.	A06
	Que o conhecimento histórico sirva para um agir no mundo. O conhecimento histórico vivido por alunos e professores possibilitam novas leituras de mundo.	A01
	Importa fornecer subsídios à compreensão do tempo presente. Aprender História significa produzir gestos reflexivos que elaboram experiências.	A08
Resistências às rupturas com práticas tradicionais	A cátedra ainda está presente na formação docente; a renovação da História não encontra ressonância na vida cotidiana.	A04
	Muitos ainda veem a História como disciplina auxiliar. Professores de disciplinas específicas mantêm-se presos aos seus conteúdos e seus teóricos.	A05
	Parte dos bolsistas persistia numa concepção de práticas conservadoras; estudantes das escolas preferiam conteúdos formais e avaliações tradicionais.	A07

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A análise de conteúdo realizada a partir dos dados extraídos dos oito artigos incluídos permitiu identificar quatro categorias centrais, conforme o método de Bardin (2016). As categorias de análise são: 1) Distanciamento entre ensino e pesquisa, 2) Relação entre ensino e aprendizado, 3) Aprendizagem histórica e 4) Resistências às rupturas com práticas tradicionais. A seguir, discute-se cada uma dessas categorias à luz dos resultados obtidos e da literatura acadêmica, articulando as evidências empíricas com reflexões teóricas pertinentes.

## DISTANCIAMENTO ENTRE ENSINO E PESQUISA

Esta categoria emergiu de estudos que evidenciaram um distanciamento histórico entre as atividades de ensinar e pesquisar, apontado como um entrave

significativo na formação docente e na qualidade do ensino (Miranda, 2013; Monteiro, 2013; Fontineles; Frota, 2019). Nesse sentido, Lüdke e Cruz (2005) já assinalavam que a dissociação entre ensino e pesquisa se tornou parte da cultura universitária, gerando uma hierarquia que privilegia a pesquisa e relega o ensino a um plano secundário. De acordo com as autoras, tal separação desconsidera o papel central da docência na identidade profissional do educador, prejudicando a formação de professores reflexivos (Lüdke; Cruz, 2005).

Na mesma linha, Nova (2015) observa que historicamente se consolidou uma hierarquia nas universidades em que o ensino ficou associado à graduação, visto apenas como transmissão e consumo de conhecimento, enquanto a pesquisa foi vinculada à pós-graduação, à produção e qualificação do saber científico. Essa dicotomia produz um afastamento entre teoria e prática que permeia a formação inicial: os futuros docentes primeiro acumulam conhecimento teórico e só tardiamente vivenciam a prática, o que reforça a sensação de desconexão entre esses domínios.

Os resultados indicam que essa distância repercute negativamente na prática pedagógica, levando muitos professores a reproduzirem modelos tradicionais de ensino, pouco reflexivos. Pela ausência de uma integração com a pesquisa, o ato de ensinar tende a se limitar à repetição das metodologias com as quais o docente foi formado, sem questionamento crítico (Nova, 2015). Um dos entrevistados no estudo de Silva e Rossato (2013), por exemplo, admite não ter nada de inovador em sua prática; dessa forma, ele continua trabalhando da mesma maneira que seus professores trabalhavam. É o mesmo modelo de aula. Esse depoimento evidencia como a falta de articulação entre pesquisa educacional e prática docente contribui para a perpetuação de práticas tradicionais, em que o professor ensina tal como aprendeu, sem incorporar inovações ou investigar os resultados de sua própria ação.

Em contrapartida, alguns autores defendem a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como um caminho possível para enfrentar os desafios impostos por essa realidade. Demo (2003), por exemplo, argumenta que educar pela pesquisa é caminho essencial para aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Segundo esse autor, é condição fundamental que o docente atue também como pesquisador no exercício de sua profissão, integrando a investigação ao cotidiano da sala de aula.

Em conformidade com Demo (2003), o professor não precisa ser um pes-

quisador profissional, mas precisa ser, como profissional da educação, um pesquisador. Essa perspectiva sugere que o professor deva assumir uma postura investigativa sobre sua própria prática, desenvolvendo nos alunos e em si mesmo uma atitude crítica e curiosa. Ao aproximar o ensino da pesquisa, o docente passa a refletir sistematicamente sobre os processos de ensino-aprendizagem, produzindo conhecimentos sobre sua prática e, assim, rompendo com a lógica de mera transmissão de conteúdos (Demo, 2003; Nova, 2015).

Em síntese, esta categoria evidencia um consenso na literatura de que reduzir a distância entre ensinar e pesquisar é indispensável para a emancipação e melhoria da prática pedagógica. Nesse sentido, torna-se necessário que as universidades estreitem a relação entre a formação de professores e a formação de pesquisadores. Por sua vez, docentes que articulam pesquisa em sua prática pedagógica tendem a desenvolver propostas metodológicas mais fundamentadas, promover processos de ensino mais reflexivos e favorecer uma aprendizagem mais significativa, contribuindo, assim, para o enfrentamento das limitações do modelo tradicional hegemônico (Demo, 2003; Nova, 2015).

## RELAÇÃO ENTRE ENSINO E APRENDIZADO

A segunda categoria reflete discussões acerca da interdependência entre o ato de ensinar e o processo de aprendizagem dos alunos. Os artigos de Silva e Rossato (2013), Nascimento (2013) e Abreu e Cunha (2019) destacam que o ensino só cumpre sua função social quando efetivamente resulta em aprendizado, ou seja, quando o aluno constrói conhecimentos e desenvolve habilidades a partir da mediação do professor. No entanto, identificou-se que concepções tradicionais de ensino muitas vezes veem o ensinar e o aprender de forma dissociada: o professor preocupa-se em “dar o conteúdo” e o aluno é relegado a um papel passivo de receptáculo das informações.

Para Martins (2012), as práticas tradicionais, centradas em aulas exclusivamente expositivas e sustentadas por uma concepção linear de ensino, pouco contribuem para o desenvolvimento efetivo da aprendizagem dos estudantes. Essa visão limitada tende a gerar práticas centradas no docente, com pouca participação discente, o que compromete a qualidade da aprendizagem.

Nova (2015) constatou, em entrevistas, que ainda é comum entre formadores de professores a ideia de aula como sinônimo de exposição: muitos revelam

preferência pelo aluno “ideal” que assiste em silêncio e reproduz o esperado, evitando questionamentos que possam tirá-los da zona de conforto. Esse modelo de ensino transmissivo, centrado no professor, privilegia a recepção passiva de informações e minimiza a interação e a dúvida. Como consequência, a decorrência disso é a pouca autonomia herdada da longa escolarização na Educação Básica (Nova, 2015), ou seja, alunos acostumados a essa dinâmica chegam ao Ensino Superior com dificuldades de iniciativa e pensamento crítico, devido à relação de ensino-aprendizagem pouco dialógica a que foram expostos.

Silva e Rossato (2013), Nascimento (2013) e Abreu e Cunha (2019) enfatizam, portanto, a necessidade de reformular a relação entre ensinar e aprender, adotando práticas pedagógicas centradas no aluno e em sua aprendizagem ativa. Diante disso, António Nóvoa (1999) destaca a urgência de transcender modelos de formação docente desprovidos de sentido, nos quais o professor não se engaja em uma reflexão crítica sobre sua própria prática. Ele argumenta, ademais, que o docente deve assumir a responsabilidade por seus processos pedagógicos, compreendendo que a conscientização e a aprendizagem dos estudantes não se restringem ao tempo de uma aula, mas constituem um percurso contínuo que reverbera ao longo de toda a sua formação.

Sob a ótica de Freire (1997), a relação ensino-aprendizagem deve ser dialógica e emancipatória, rompendo com a concepção bancária em que o aluno é visto como depósito de conteúdo. O autor enfatiza que não há ensino sem aprendizagem, ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, numa dinâmica de troca mútua” (Freire, 1997, p. 25). Assim, cabe ao professor criar situações que despertem a curiosidade natural do educando e o levem a questionar, refletir e construir o conhecimento de forma ativa.

Como destaca Freire (1997), a curiosidade do aluno não deve ser reprimida, mas sim fomentada, pois é parte integrante do fenômeno vital do aprendizado e fonte da criatividade. O docente, portanto, deve valorizar a dúvida mais do que respostas prontas, estimulando no estudante uma atitude investigativa e participativa (Freire, 1997). Essa visão se alinha às recomendações de teóricos contemporâneos da educação que propõem o professor como mediador da aprendizagem, aquele que organiza o ambiente e os recursos para que o aluno possa aprender por meio da descoberta, da interação e da reflexão crítica.

Os artigos analisados apontam exemplos concretos de práticas que fortalecem essa relação ensino-aprendizagem. Em alguns estudos, foram relatadas

experiências de ensino por pesquisa, em que os alunos deixaram de ser meros ouvintes e envolveram-se em investigações orientadas pelo professor, resultando em aprendizagens mais significativas (Silva; Rossato, 2013; Nascimento, 2013; Abreu; Cunha, 2019). A partir dessas evidências, pode-se inferir que quando o ensino é concebido como um processo participativo, em que o aluno é sujeito ativo e o professor um orientador, os resultados educacionais tendem a melhorar. Entretanto, constatou-se, também, uma tendência à manutenção de práticas pedagógicas conservadoras, que reforçam a passividade daqueles que deveriam ocupar uma posição ativa no processo de aprendizagem: os estudantes (Silva; Rossato, 2013; Nascimento, 2013; Abreu; Cunha, 2019).

De forma geral, esta categoria evidencia que os processos de ensinar e aprender são indissociáveis e precisam estar articulados na prática pedagógica. Um ensino de qualidade é aquele que gera aprendizagem, e essa, por sua vez, fornece subsídios para que o docente reflita, ajuste e reorienta suas ações didáticas (Freire, 1997).

## APRENDIZAGEM HISTÓRICA

A terceira categoria diz respeito especificamente à aprendizagem no campo da História, evidenciando preocupações e particularidades do ensino-aprendizagem de conteúdos históricos. Diferente de outras disciplinas, a História envolve a compreensão do tempo, o desenvolvimento do pensamento histórico e a construção de uma consciência histórica pelo aluno. Dessa forma, Monteiro (2013), Oliveira e Freitas (2013), Pinto Junior, Azevedo e Lima (2015) e Abreu e Cunha (2019) destacam que aprendizagem histórica não se limita à memorização de datas e fatos, mas consiste na capacidade do estudante de atribuir significado ao passado e relacioná-lo com o presente e o futuro, construindo, assim, sua identidade temporal e social.

Denota-se que esses estudos estão sintonizados com a compreensão da aprendizagem histórica defendida por Rüsen (2010), na qual aprender História é, fundamentalmente, desenvolver a consciência histórica: uma competência cognitiva e cultural que permite ao sujeito fazer sentido das experiências humanas no tempo. Nessa perspectiva, a aprendizagem histórica envolve a internalização de categorias temporais (como mudança, permanência, causalidade, cronologia), o domínio de conceitos substantivos (ex.: império, revolução,

cidadania) e a capacidade de construir narrativas históricas coerentes (Barca, 2005; Schmidt; Barca, 2009; Rüsen, 2010).

A propósito, Barca (2005) assinala que se trata de uma nova área de investigação no campo educacional, na qual se busca entender como os alunos formulam explicações sobre o passado, interpretam diferentes fontes e versões históricas e desenvolvem senso crítico a partir do conhecimento histórico. Por sua vez, Schmidt e Barca (2009) complementam que a Educação Histórica, ao estudar a aprendizagem histórica, traz contribuições importantes para a prática docente de História, pois ajuda a identificar quais estratégias pedagógicas efetivamente promovem nos estudantes a reflexão histórica e a compreensão profunda dos conteúdos, em oposição à mera “decoreba”.

Os resultados dos artigos indicam diversas facetas dessa categoria. Por exemplo, discute-se a função formativa da aprendizagem histórica na construção da cidadania: compreender processos históricos ajuda os alunos a se situarem como sujeitos históricos, críticos e comprometidos socialmente (Abreu; Cunha, 2019). Nos estudos de Monteiro (2013), Oliveira e Freitas (2013) e Pinto Junior, Azevedo e Lima (2015) aplicou-se a teoria de Rüsen (2010) sobre consciência histórica em sala de aula, observando-se progressos na habilidade dos alunos de narrarem e explicarem acontecimentos históricos a partir de múltiplas perspectivas.

Também foi mencionada a importância de conectar os conteúdos escolares de História com a vida prática e a realidade dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa (Monteiro, 2013; Oliveira; Freitas, 2013; Pinto Junior; Azevedo; Lima, 2015; Abreu; Cunha, 2019). Isso está em consonância com a ideia de Rüsen (2010), de que a aprendizagem histórica ocorre não apenas na escola, mas também em museus, nos meios de comunicação e na vivência cotidiana, formando uma cultura histórica que influencia como os jovens entendem o passado.

Em síntese, a categoria “Aprendizagem histórica” evidencia que o ensino de História, para ser eficaz, deve ir além da transmissão de dados: deve proporcionar a construção de sentido histórico. Os alunos aprendem História de forma mais profunda quando são instigados a pensar como pequenos historiadores — questionando fontes, estabelecendo relações de causa e consequência, comparando pontos de vista e reconhecendo as conexões entre o passado e sua identidade presente (Schmidt; Barca, 2009; Rüsen, 2010). Dessa forma, os resul-

tados evidenciam a urgência de práticas pedagógicas no ensino de História que estimulem a reflexão, o pensamento crítico e a interpretação contextualizada, contribuindo para a formação de sujeitos historicamente conscientes e capazes de atuar de maneira crítica na sociedade.

Essa preocupação aparece nos artigos analisados tanto no âmbito teórico, como proposições de modelos de consciência histórica, como em Rüsen (2010), quanto em pesquisas empíricas sobre o ensino de História, nas quais foram observados obstáculos e possibilidades para implementar essas abordagens inovadoras no contexto da escola básica. A aprendizagem histórica, portanto, desponta como um elemento-chave para renovar o ensino de História: ao focar o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno, os professores podem romper com uma abordagem meramente conteudista e promover uma compreensão mais relevante e crítica da História (Barca, 2005; Schmidt; Barca, 2009; Rüsen, 2010).

## RESISTÊNCIAS ÀS RUPTURAS COM PRÁTICAS TRADICIONAIS

A quarta e última categoria diz respeito às resistências encontradas para romper com práticas pedagógicas tradicionais. A respeito disso, Miranda (2013), Nascimento (2013) e Fontineles e Frota (2019) relataram que, mesmo diante de propostas inovadoras e evidências dos benefícios de metodologias ativas, há uma forte tendência de professores e instituições manterem procedimentos tradicionais de ensino, como aulas expositivas formais, uso exclusivo do livro didático e avaliação focada na repetição.

Essa resistência a mudanças manifesta-se de diferentes formas e tem origens variadas. De acordo com Moran (2008), a cultura escolar tende a assumir uma postura conservadora, na qual predominam práticas tradicionais em detrimento de abordagens inovadoras. Esse cenário, especialmente evidenciado na escola pública, é sustentado por um conjunto de valores, crenças e hábitos enraizados, que favorecem a permanência de modelos pedagógicos centrados na figura do professor e impõem obstáculos à adoção de metodologias que priorizem o protagonismo dos estudantes.

Nos estudos examinados, emergem fatores internos e externos que explicam a resistência dos docentes de romper com a tradição (Miranda, 2013; Nascimento, 2013; Fontineles; Frota, 2019). Em termos individuais, muitos profes-

sores sentem insegurança diante do novo: eles dominam bem a metodologia expositiva (que vivenciaram enquanto alunos e com a qual foram formados) e temem perder o controle da sala de aula ao experimentar técnicas diferentes.

Nova (2015) aponta que parte dos docentes demonstra resistência à adoção de práticas pedagógicas mais participativas, em virtude da possibilidade de surgirem situações não previstas, como questionamentos inesperados ou problemas que exigem respostas imediatas. Esse cenário gera desconforto em profissionais que preferem manter o controle absoluto da aula. Um dos participantes da pesquisa de Nova (2015), inclusive, reconhece que estudantes que questionam frequentemente são percebidos como desafiadores, uma vez que exigem do professor constante preparação e disposição para o diálogo. Esse depoimento ilustra a postura defensiva de certos professores, que acabam por evitar inovações justamente para manter sua zona de conforto e autoridade “intactas”, mesmo que isso signifique limitar as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Do ponto de vista institucional e contextual, há também obstáculos que alimentam a resistência às rupturas metodológicas. Para Miranda (2013), Nascimento (2013) e Fontineles e Frota (2019), a falta de apoio das escolas e sistemas educacionais — turmas muito grandes, carga horária excessiva, ausência de formação continuada ou de recursos didáticos adequados — contribui para que os professores se mantenham fieis às práticas já conhecidas (mesmo que pouco eficazes), por julgarem inviável ou arriscado tentar algo novo nas condições existentes.

Nesse sentido, Bernard Charlot (2020) defende a urgência de uma educação que se comprometa com a análise crítica dos problemas concretos da sociedade contemporânea, considerando sua complexidade histórica, social e cultural. Para o autor, é fundamental que os professores assumam uma postura ativa e reflexiva, não apenas em relação aos desafios cotidianos da prática pedagógica, mas também no processo de interpretação e apropriação crítica dos documentos legais que orientam o trabalho educacional. Tal envolvimento é indispensável para que se superem posturas meramente tecnicistas, promovendo uma docência pautada pelo compromisso ético, político e epistemológico com a transformação social e a construção de uma escola mais democrática e significativa.

Conforme discutido por Miranda (2013), Nascimento (2013) e Fontineles e Frota (2019), se o professor não acredita no valor das metodologias alternativas

— como projetos, aprendizagem baseada em problemas, uso de tecnologias educacionais etc. — dificilmente ele as adotará. Há casos mencionados em que os educadores manifestam ceticismo quanto aos métodos inovadores, considerando-os modismos passageiros, e, assim, resistem em incorporá-los à sua prática.

Esse tipo de resistência conceitual geralmente está ligado à falta de conhecimento ou experiências prévias bem-sucedidas com tais métodos. Por isso, Barca (2005) e Nova (2015) sugerem que uma desnaturalização das práticas tradicionais deve começar na formação inicial e continuada de professores, oferecendo-lhes vivências concretas de metodologias ativas e reflexões sobre os benefícios destas. Quando o professor compreende teoricamente e presencia na prática os ganhos de estratégias centradas no aluno, por exemplo, tende a reduzir suas reservas e a se dispor a mudar.

Em suma, esta categoria evidencia que romper com práticas tradicionais não é um processo simples, pois envolve mudança cultural e pessoal. As resistências têm base racional (planejamento, tempo, currículo), emocional (medo, ansiedade, apego) e social (pressões do contexto, expectativas de pais e alunos). Entretanto, os trabalhos analisados também trazem indicativos de superação dessas resistências: projetos que adotaram gradualmente inovações observaram melhora no engajamento dos alunos (futuros professores) e professores formadores relataram satisfação ao perceberem a evolução da aprendizagem quando venceram o receio inicial e tentaram novas abordagens (Miranda, 2013; Nascimento, 2013; Fontineles; Frota, 2019). Nesses casos, o apoio institucional, a formação adequada e os resultados positivos atuaram como fatores motivacionais para a continuidade das inovações, quebrando o ciclo de resistência.

Desse modo, reafirma-se a relevância de iniciativas que favoreçam uma mudança de perspectiva por parte dos formadores de professores. Isso visa a uma formação pautada na reflexão crítica, na disposição para a experimentação e no desenvolvimento de competências que possibilitem a superação de práticas tradicionais, em favor de abordagens pedagógicas mais coerentes com as demandas e desafios da educação contemporânea (Moran, 2008; Nova, 2015).

De modo geral, a análise das categorias discutidas revela avanços teóricos importantes no campo da formação docente em História, mas também destaca lacunas que persistem nas práticas pedagógicas e institucionais. Verifica-se um esforço crescente em reconhecer a necessidade de integrar pesquisa e docência como dimensões indissociáveis da prática educativa, bem como a valorização

de propostas formativas centradas na aprendizagem ativa e no desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. Contudo, tais proposições ainda enfrentam obstáculos consideráveis, especialmente no que tange à permanência de concepções tradicionais de ensino, à desarticulação entre teoria e prática na formação inicial e à resistência a mudanças metodológicas.

As evidências levantadas apontam a urgência de reformulações estruturais nos cursos de licenciatura, que devem promover a articulação entre formação teórica, experiências práticas e reflexão crítica desde os primeiros momentos do percurso formativo. Além disso, torna-se imprescindível investir em políticas institucionais que estimulem a inovação pedagógica, assegurem condições concretas para a sua implementação e fortaleçam a autonomia docente. Assim, os resultados desta revisão integrativa sinalizam que, embora haja caminhos promissores sendo traçados, a superação das lacunas identificadas exige um compromisso coletivo entre universidades, formadores, sistemas educacionais e professores em exercício, no sentido de construir uma formação docente mais coerente, crítica e historicamente situada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos artigos selecionados para esta revisão integrativa permitiu compreender de forma crítica e aprofundada os principais desafios, tensões e possibilidades que atravessam a formação de professores de História na contemporaneidade. De maneira recorrente, os estudos incluídos evidenciam que persiste um distanciamento entre pesquisa e prática pedagógica no interior das instituições formadoras, sobretudo nas universidades. Essa dissociação manifesta-se na histórica dicotomia entre teoria e prática, frequentemente sustentada por concepções conservadoras e tradicionalistas de ensino, que atribuem à teoria um caráter abstrato e descolado da realidade escolar. Tal visão contribui para a sobrevalorização da produção acadêmica em detrimento da valorização efetiva da formação docente, desconsiderando a necessidade de articulação entre os saberes teóricos e as experiências concretas da prática educativa.

Observou-se que os cursos de licenciatura em História ainda reproduzem, em grande medida, uma cultura formativa centrada na transmissão de conteúdos e na primazia do conhecimento disciplinar, desconsiderando, frequentemente, os saberes pedagógicos e as demandas da prática docente. Esse quadro

contribui para que os graduandos internalizem concepções tradicionais de ensino, sentindo-se inseguros e pouco preparados para propor inovações metodológicas que dialoguem com os princípios da aprendizagem histórica e da construção da consciência histórica.

Paralelamente, a expansão da pós-graduação no Brasil, embora tenha fortalecido a pesquisa acadêmica e a formação de mestres e doutores, não tem garantido, necessariamente, a qualificação para o exercício da docência, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica. Muitos docentes formados na lógica da especialização científica enfrentam dificuldades para transformar seus conhecimentos teóricos em práticas pedagógicas eficazes, que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias.

Os achados da presente revisão revelam, ainda, que o ensino de História nas escolas permanece, em muitos contextos, sustentado por metodologias tradicionais, centradas na memorização de fatos e na reprodução de narrativas eurocêntricas e lineares. Esse modelo, além de limitar o desenvolvimento do pensamento histórico, fragiliza a construção da consciência histórica dos estudantes, comprometendo sua capacidade de compreender criticamente o passado, interpretar o presente e projetar ações para o futuro.

Diante desse cenário, torna-se imperativo que as instituições formadoras repensem seus projetos formativos, assumindo, de fato, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É fundamental que os cursos de licenciatura em História promovam uma formação que articule os saberes acadêmicos, os saberes pedagógicos e as práticas escolares, possibilitando que os futuros docentes desenvolvam competências para atuar de maneira crítica, reflexiva e inovadora.

Por fim, reafirma-se a necessidade de consolidar uma prática pedagógica no ensino de História que rompa com a lógica da transmissão de conteúdos e se volte à promoção da aprendizagem histórica, da reflexão crítica e da construção da consciência histórica. Somente assim será possível formar sujeitos historicamente conscientes, capazes de compreender a complexidade do mundo em que vivem e de intervir de forma ética, crítica e transformadora na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de C. Cultura de história, história pública e ensino de história: investigação e formação de professores de história.

- Revista História Hoje*, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 111-134, 2019. Disponível em: <https://rhjh.anpuh.org/RHHJ/article/view/527>. Acesso em: 28 maio 2025.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de História: Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- CHARLOT, Bernard. *Educação ou Barbárie?: uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; FROTA, Thiago Rodrigues. Histórias que transformam: o PIBID em História e a formação docente. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 165-189, 2019. Disponível em: <https://rhjh.anpuh.org/RHHJ/article/view/532>. Acesso em: 28 maio 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HENRIQUE, Eduardo dos Santos; ROSA, Josélia Euzébio da. Revisão integrativa em pesquisas da área da educação: desafios e perspectivas. *Poiesis*, Tubarão/SC, v. 19, n. 35, p. 370-396, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.59306/poiesis.v19e352025370-396>. Acesso em: 30 out. 2025.
- LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>. Acesso em: 7 nov 2025.
- MARTINS, Ronaldo Francisco Rodrigo. Os desafios do ensino-aprendizagem de História nos anos finais do ensino fundamental da rede pública: limitações de formação dos professores e deficiências de leitura e escrita dos alunos. *Revista Aedos*, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 1-15, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30765>. Acesso em: 27 maio 2025.
- MIRANDA, Sônia Regina. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 149-167, 2013. Disponível em: <https://rhjh.anpuh.org/RHHJ/article/view/73>. Acesso em: 7 nov. 2025.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013. Disponível em: <https://rhjh.anpuh.org/RHHJ/article/view/63>. Acesso em: 28 maio 2025.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Ensinar História com Literatura Infantil: narrativas de auto-*

- ras brasileiras e suas contribuições ao ensino de história da mulher e dos negros. 2017. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2008.
- NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/98>. Acesso em: 28 maio 2025.
- NOVA, Carla Carolina. O currículo e a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 345-355, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.345355>. Acesso em: 27 maio 2025.
- NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>. Acesso em: 27 maio 2025.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/rhj/article/view/75>. Acesso em: 28 maio 2025.
- PINTO JUNIOR, Arnaldo; AZEVEDO, Katia Valeska; LIMA, Mônica Cardoso de. Experiências curriculares e formação de professores: uma tessitura coletiva no âmbito do Pibid/UFES. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 223-243, 2015. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/164>. Acesso em: 28 maio 2025.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 35-52.
- SANTOS, Cristina Mamédio da Costa; PIMENTA, Cibele Andruccioli de Mattos; NOBRE, Moacyr Roberto Cuce. A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 508-511, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/pt\\_v15n3a23.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/pt_v15n3a23.pdf). Acesso em: 30 out. 2025.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 2, n.

3, p. 65-85, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/65>. Acesso em: 28 maio 2025.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: O que é e como fazer. *Einstein*, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>. Acesso em: 30 out. 2025.

## NOTA

<sup>1</sup> A concentração de artigos em 2013 se deve ao fato de que pertencem a um dossiê voltado à formação de professores.



Artigo submetido em 01 de junho de 2025.  
Aprovado em 20 de novembro de 2025.