

O porquê de usarmos o conceito de historiador-docente nas pesquisas em Didática da História

*The Reason we use the Concept of Historian-Teacher
in Research in the Field of History Didactics*

Arnaldo Szlachta*

RESUMO

O presente artigo apresenta como o conceito de historiador-docente foi se constituindo a partir das múltiplas percepções sobre o sujeito professor de história, de uma situação de destaque e prestígio a uma categoria profissional precarizada. Desenvolvido por Matos e Senna (2011) e aprofundado por Divardim (2020), o conceito valoriza a atuação do professor como agente reflexivo que constrói sentidos sobre o passado e interação com o presente e projetos de futuro junto aos alunos. Buscamos traçar um histórico da profissão docente no Brasil, desde seu prestígio no século XIX até a perda de autonomia durante regimes autoritários. A redemocratização nos anos 1980 impulsionou novas abordagens pedagógicas, como a do professor-pesquisador, fortalecidas pela LDB de 1996 e pela consolidação do campo do Ensino de História como campo de pesquisa.

Palavras-chave: Historiador-docente; Professor reflexivo; Professor-pesquisador; Professores de História.

ABSTRACT

This paper presents how the concept of the historian-teacher has been shaped by multiple perceptions of the history teacher as a subject, moving from a position of prominence and prestige to that of a precarious professional category. Developed by Matos and Senna (2011) and further explored by Divardim (2020), the concept emphasizes the teacher's role as a reflective agent who constructs meanings about the past and fosters interaction with the present and visions of the future alongside students. We aim to trace the historical trajectory of the teaching profession in Brazil, from its prestige in the 19th century to the loss of autonomy during authoritarian regimes. The redemocratization of the 1980s fostered new pedagogical approaches, such as the teacher-researcher model, which were strengthened by the 1996 National Education Guidelines and Framework Law (LDB) and the consolidation of History Teaching as a research field.

Keywords: Historian-Teacher; Reflective Teacher; Teacher-Researcher; History Teachers.

* Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, Paraná, Brasil. aszlachta@uem.br <<https://orcid.org/0000-0001-5839-8224>>

O conceito de historiador-docente, introduzido por Julia Silveira Matos e Adriana Kivanski Senna (2011), propõe uma visão integrada da prática do historiador no espaço escolar, na qual o professor não apenas transmite conhecimentos, mas articula sua pesquisa histórica ao ensino, tornando o aprendizado uma construção ativa de sentidos sobre o passado. Esse modelo desafia a visão tradicional da História como mera acumulação de fatos, destacando seu papel formativo na relação entre passado e presente. Thiago Augusto Divardim (2020) aprofunda essa abordagem ao enfatizar o historiador-docente como um mediador intelectual que, ao articular teoria e prática, promove um ensino crítico e reflexivo nas construções de sentido sobre o passado no processo contínuo da consciência histórica. Outra iniciativa na América Latina, o texto mexicano *Formación de historiadores docentes* (Garcia et al., 2023), já reconhece o conceito, entendendo a educação básica (*enseñanza primaria e enseñanza secundaria*) como o maior espaço de atuação profissional do historiador, e, por isso, deve ganhar espaço nas pesquisas sobre a formação do pensamento histórico que orienta as noções de cidadania e nacionalidade.

Na primeira parte deste texto, destacaremos como a figura do professor de História, no Brasil, passou por transformações significativas ao longo do tempo, saindo de uma posição de prestígio intelectual no século XIX, quando era associado a uma elite acadêmica e à construção do conhecimento, para uma função cada vez mais instrumental e reprodutivista, especialmente com a massificação da educação no século XX. A partir do Estado Novo e, mais intensamente, durante a ditadura militar, o ensino de História foi se moldando por diretrizes nacionalistas e pelo controle ideológico, reduzindo cada vez mais a autonomia do professor, e este foi perdendo seu status de intelectual, deixando a disciplina em uma ferramenta de conformação social.

Numa segunda parte do texto, destacamos as transformações a partir dos anos 1980, com a redemocratização e o ressurgimento da História nos currículos escolares, ganhando espaço conceitos como de professor facilitador, professor reflexivo e professor-pesquisador. Influenciado por pesquisadores como Paulo Freire e Carl Rogers e Donald Schön, o conceito de professor-pesquisador consolidou-se nos anos 1990, fortalecendo a articulação entre ensino e pesquisa, impulsionados com a promulgação da LDB em 1996 e a expansão dos programas de pós-graduação com a construção do campo do Ensino de História no Brasil. Tais iniciativas fomentaram a produção de conhecimento e con-

solidaram esse campo, valorizando a investigação sobre os processos de aprendizagem histórica e um debate sobre uma historiografia escolar.

Por fim, trazemos o debate sobre o conceito de historiador-docente, com seu surgimento através de uma necessidade de qualificar a prática do professor de História, indo além da noção genérica de professor-pesquisador. Inspirado na Didática da História e na Educação Histórica, pautado no processo específico da aprendizagem histórica, esse conceito propõe que o docente não seja apenas um mediador de ideias, mas alguém que alia sua formação historiográfica à sala de aula, construindo sentidos históricos e estimulando o pensamento histórico dos alunos. Assim como o artista-docente no ensino das artes, o historiador-docente não apenas lida com saberes e informações, mas também investiga e reflete sobre os processos de ensino e aprendizagem, promovendo uma relação dinâmica entre passado e presente no processo de construção da consciência histórica, ao acesso e análise de fontes, da convergência histórica de narrativas, possibilitando a aprendizagem histórica.

PERCEPÇÕES E FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA HISTÓRIA DO BRASIL

A ideia do professor de História como um mero reproduzidor de conteúdos, aquele que se limita a transmitir as informações do Livro Didático para os alunos, é uma perspectiva que vem sendo superada, destacando a grande produção de pesquisas do campo do Ensino de História, que cada vez mais foca nas análises de alunos e professores, os sujeitos ativos da Cultura Escolar. Durante muito tempo, a figura do professor foi associada à função de transmissores passivos de conhecimentos prontos e acabados, como se o processo de ensino-aprendizagem fosse uma simples transferência de informações de um livro para a mente das crianças e jovens, entendendo que o aluno seria apenas uma tabula rasa (Becker, 1994). No entanto, essa concepção sobre os professores de História nem sempre foi preponderante, visto que, no final do século XIX e nas primeiras três décadas do século XX, ser professor era uma posição de prestígio pessoal, profissional e acadêmico.

Na pesquisa sobre o corpo docente do Colégio Pedro II, Mendonça, Silva e Oliveira (2015) constataram que, desde a sua fundação até 1854, o ingresso dos professores na instituição se dava por meio de nomeação realizada pelos

ministros do Império. Esse período foi caracterizado pela interinidade dos docentes, até que, com a implementação do Decreto n. 1331A de 17 de fevereiro de 1854,¹ durante a Reforma Couto Ferraz, foi instituída a prática de concursos públicos para o preenchimento dos cargos de magistério na cidade do Rio de Janeiro. Essa mudança visava conferir maior estabilidade ao corpo docente do Colégio Pedro II.

Os professores catedráticos são definidos por Vechia e Lorenz (1998) como indivíduos pertencentes a uma elite intelectual branca, predominantemente masculina. Frequentemente referidos como “homens do mundo”, esse termo abarca tanto os profissionais formados nas tradicionais universidades europeias quanto aqueles graduados nos cursos superiores de Direito, Medicina e Engenharia existentes no Brasil antes da consolidação das universidades brasileiras na primeira década do século XX. Além disso, esses professores eram, em sua maioria, ex-alunos do Colégio Pedro II, membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), atuantes na imprensa e nas traduções, e possuíam uma sólida formação humanística, caracterizada por suas viagens e leituras. Esses elementos contribuíam para a construção de seu “notório saber”, que lhes conferia prestígio social e acadêmico. Os professores secundários eram tidos como referências do saber, destacando-se as escolas secundárias — que eram poucas e dominadas pelas elites — como locais de sabedoria e construção do conhecimento.

A transição do modelo dos professores catedráticos, presentes em liceus como o Colégio Pedro II, para a concepção de um professor-instrumentalizador marca uma mudança profunda na concepção de escola no Brasil, especialmente a partir do Estado Novo (Ramos, 2018). Os catedráticos eram profissionais prestigiados, com formação elevada, acessível apenas à elite, atuando em instituições voltadas à formação intelectual das classes altas. Contudo, com a massificação do ensino a partir da década de 1920, a educação passou a ser concebida como ferramenta de adaptação e disciplina social, em detrimento de uma formação crítica (Brito, 2006).

Nesse novo contexto, o professor deixa de ser visto como erudito e passa a ser percebido como mero transmissor de saberes produzidos em instâncias superiores. A escola, por sua vez, deixa de ser compreendida como espaço de produção do conhecimento e passa a atender prioritariamente às demandas

imediatas de uma sociedade industrial em expansão, com viés nacionalista e utilitário, especialmente nos ginásios do período Vargas (Abud, 1998).

Esse processo está vinculado ao crescimento urbano-industrial do país no início do século XX e ao avanço de propostas educacionais como a Escola Nova, de John Dewey, voltadas à instrumentalização da classe operária (Trindade, 2014). Com a fundação do Senai, em 1942, consolidou-se a visão da educação como estratégia para preparar tecnicamente a força de trabalho, moldando mentes e corpos para atender às exigências do desenvolvimento industrial, sobretudo durante a Segunda Guerra Mundial (Vieira; Souza Júnior, 2016).

O ensino secundário, então, passa a ser valorizado como instrumento de formação técnica e moral da classe operária, focado na disciplina social. Entretanto, resistências a essa visão também existiram: escolas católicas, sobretudo no interior, mantiveram a ideia de uma escola voltada à formação intelectual e moral. Segundo Daniel Levy (1986), com o fortalecimento econômico regional e das elites locais, essas instituições cresceram significativamente na primeira metade do século XX, oferecendo ensino com base em valores cristãos e contribuindo — ainda que de forma limitada — para a democratização do acesso à educação.

As transformações no papel do professor de História, destacando a influência do movimento da Escola Nova, inspirado em John Dewey, que defendia uma educação centrada no aluno, baseada na experiência, criatividade e participação ativa (Dewey, 2023), evidencia que o historiador-docente é aquele que possibilita, por sua ação, a construção do saber histórico escolar tomando por base as vivências e arcabouço cultural dos indivíduos escolares. Essa proposta de Dewey buscava uma formação cidadã, mas, na prática, teve alcance restrito a experiências pontuais, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira, na Bahia, em 1950.

O modelo ganhou espaço nos debates entre as décadas de 1950 e 1960 e influenciou pesquisas que passaram a entender o professor como facilitador ou mediador cultural, tendo Dewey como uma de suas referências. No entanto, com o golpe de 1964 e a promulgação da Lei n. 5.692/1971, a educação passou a adotar um modelo reprodutivista, com perda de autonomia docente. O professor passou a seguir cartilhas e diretrizes impostas pelo regime, e o ensino de História foi esvaziado de seu potencial crítico.

Segundo Drabach (2017), o êxodo rural dos anos 1960, provocado pela

mecanização agrícola, levou à urbanização acelerada e ao crescimento das periferias, exigindo a ampliação da rede escolar. Nesses novos espaços, consolidou-se a figura do professor reprodutivista, funcional ao controle ideológico do Estado. A disciplina de História foi substituída por Estudos Sociais, que difundiam uma visão oficial e heroica do passado, exaltando o patriotismo e apagando outras interpretações históricas.

Em contraste, pesquisas recentes em Educação indicam que o professor de História deve ser um mediador ativo, que promove reflexão crítica e análise. Ele deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e se torna alguém que orienta os alunos a questionar e interpretar o passado a partir de múltiplas perspectivas.

Com os avanços da didática e da tecnologia, o livro didático passou a ser apenas um dos diversos recursos pedagógicos, e a História é compreendida como um campo plural de debate e interpretação, não mais como narrativa única e linear. Assim, o professor de História deve estimular a curiosidade e o pensamento crítico, ajudando os alunos a compreender que a História influencia o presente e deve ser analisada de forma profunda e contextualizada.

O PROFESSOR FACILITADOR, O PROFESSOR REFLEXIVO E O PROFESSOR PESQUISADOR

A partir da década de 1980, com a redemocratização e o ressurgimento da disciplina de História nos currículos escolares, intensificaram-se os debates acadêmicos sobre os conceitos de professor facilitador e educação centrada no estudante. Essas ideias aparecem de forma concreta no “Estatuto do Magistério Municipal da cidade de São Paulo”, de 1992, durante a gestão de Luiza Erundina, com Paulo Freire como secretário de Educação. A obra de Freire, especialmente *Pedagogia do Oprimido*, teve papel central nesse momento ao criticar a “educação bancária”, baseada na acumulação de informações, e propor um modelo dialógico e crítico (Freire, 2003).

A consolidação do conceito de professor facilitador esteve relacionada às contribuições da psicologia cognitivista e às abordagens psicoeducacionais centradas na empatia, autenticidade e corresponsabilidade entre alunos e professores. Inspirado em Carl Rogers, especialmente após a publicação de *O ensino centrado no estudante*, de Miguel de la Puente (1978), consolidou-se a visão de

que o professor não apenas transmite conteúdos, mas cria condições para o desenvolvimento pleno do aluno, considerando seu contexto social e emocional.

Nas palavras de Rogers (1977), o educador deve ser genuíno e transparente em suas emoções, criando um ambiente de confiança e escuta mútua. Hall, Lindzey e Rogers (1984) reforçam essa perspectiva, afirmando que o aluno é naturalmente receptivo ao conhecimento quando respeitado em seus tempos e experiências, pois “o organismo, psicologicamente concebido, é o locus de toda experiência” (p. 61). A aprendizagem, nesse modelo, não é unidirecional: Rogers e Rosenberg (1977) defendem a construção do currículo, com a participação ativa dos alunos nas decisões sobre os conteúdos e métodos, o que implica uma relação horizontal e dialógica entre professor e estudante.

Nesse mesmo contexto, fortalece-se o conceito de professor-pesquisador, articulado às transformações epistemológicas e pedagógicas ocorridas nas décadas de 1980 e 1990. Influenciado por debates internacionais sobre a prática docente e pela crítica às heranças autoritárias da ditadura militar (1965-1985), esse conceito rompe com a ideia de ensino como mera aplicação técnica. A valorização da pesquisa como prática pedagógica passa a ser vista como essencial à formação docente, em oposição ao modelo tecnicista influenciado pela Lei n. 5.692/1971, que reduzia a didática à eficiência e à memorização de conteúdos cívico-patrióticos.

Assim, a partir das influências da psicologia da aprendizagem, da sociologia da educação e da filosofia da ciência, consolidou-se uma visão mais reflexiva e crítica da prática pedagógica, em que o professor é compreendido como intelectual ativo, pesquisador e facilitador da aprendizagem, comprometido com a construção conjunta do conhecimento.

A partir da década de 1990, a didática passou a ser compreendida não apenas como um conjunto de técnicas de ensino, mas como um campo de investigação articulado à epistemologia e aos processos pedagógicos. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) marcou um ponto crucial, ao reforçar a formação continuada e a articulação entre ensino e pesquisa na formação docente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, também contribuíram, promovendo práticas reflexivas e investigativas na educação básica, alinhadas às novas demandas sociais e pedagógicas.

Simultaneamente, a expansão universitária nas décadas de 1980 e 1990

aumentou o acesso à formação superior e fortaleceu a identidade dos cursos de licenciatura, como os de História, Geografia e Filosofia. Isso permitiu um afastamento das perspectivas tecnicistas dominantes nos anos 1970 e uma aproximação com os debates acadêmicos sobre epistemologia, didática e formação docente.

Nesse contexto, consolidou-se o conceito do professor como pesquisador de sua própria prática, influenciado por autores como Donald Schön, que introduziu a ideia do “profissional reflexivo” (Schön, 2000). O docente, portanto, deixou de ser um mero reprodutor de conteúdos para se tornar um investigador que analisa, questiona e aprimora sua atuação com base em fundamentos teóricos.

A crescente participação de professores da educação básica em programas de pós-graduação fortaleceu ainda mais essa transformação. A Capes, por meio do Proeb, incentivou os mestrados profissionais, como o ProfHistória, criado em 2014. Além disso, revistas como *História e Ensino* (UEL) e *História Hoje* (Anpuh) tornaram-se espaços fundamentais para a troca de experiências e para a consolidação do ensino de História como campo epistemológico, indo além do ensino de conteúdos canônicos.

Nessa linha, Maria Auxiliadora Schmidt (2004, p. 57) enfatiza que a escola deve ser um espaço de construção do pensamento histórico, em que o professor deve “ser partícipe da produção do conhecimento histórico”, não apenas um eco do saber acadêmico, mas alguém que participa ativamente da construção curricular e reflexiva da História ensinada.

O conceito de professor-pesquisador ganha força nos anos 1990, impulsionado por estudiosos como Elza Nadai, Déa Fenelon, Marlene Cainelli, Ernesta Zamboni e a própria Schmidt, que entendem o professor de História como alguém que investiga sua prática e o processo de aprendizagem histórica. Essa postura investigativa permite avaliar desafios, propor soluções e produzir conhecimento pedagógico a partir da experiência concreta em sala de aula.

Esse conhecimento envolve o uso de procedimentos próprios da ciência histórica, como o cuidado com o anacronismo, a análise de fontes e o entendimento do tempo e do contexto social, fazendo da fonte histórica uma empiria do saber escolar, articulada com metodologias específicas da disciplina.

A consolidação do Ensino de História como campo autônomo também se fortaleceu com o acolhimento dos programas de pós-graduação em Educação.

Foi somente em 2004 que surgiram as primeiras linhas específicas para o Ensino de História em programas de pós-graduação em História, como na UFPB e na UEL.

Paulo Freire tem papel fundamental nesse processo, mesmo sem utilizar o termo “professor-pesquisador”. Sua crítica à “educação bancária” e defesa de uma educação dialógica e problematizadora reforçam a necessidade de um professor que reflita criticamente sobre sua prática e promova uma educação libertadora (Freire, 2003). Para Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 25). A prática docente, portanto, é um espaço de investigação e transformação, onde o professor se engaja com os sujeitos e o contexto escolar.

Nessa mesma direção, José Carlos Libâneo (2013, p. 76) defende que o professor seja um “pesquisador de sua própria prática”. Para ele, o ato de ensinar deve ser acompanhado de reflexão contínua, com a investigação das próprias estratégias pedagógicas a fim de torná-las mais eficazes e contextualizadas.

Assim, a figura do professor-pesquisador articula-se com a produção de conhecimento, a crítica às abordagens tecnicistas e a busca por uma educação comprometida com a transformação social, ancorada na pesquisa, no diálogo e na reflexão crítica.

Ao articularmos a ideia do professor como pesquisador de sua prática, articulando os pensamentos de Dermeval Saviani, Antonio Nóvoa e Maurice Tardif, entendemos que a prática da pesquisa é orgânica e indissociável às ações do docente em sala de aula, não se trata de um momento único, especial ou de destaque, mas sim a essência do seu trabalho ao ensinar o passado. Articulando com a teoria histórico-crítica, Saviani (2019) defende que a “prática pedagógica” deve ser compreendida como um processo investigativo, onde o docente analisa criticamente o ensino e o contexto sociopolítico em que atua, produzindo conhecimento a partir dessa análise. O professor, segundo ele, deve ser agente ativo na produção de saberes, superando a simples aplicação de teorias.

Esse entendimento rompe com a ideia da formação docente como um processo técnico e fechado. A identidade profissional do professor é vista como dinâmica e construída ao longo da experiência cotidiana, nas interações com o espaço social e institucional, como destaca também Antonio Nóvoa (2017). Para ele, o docente deve investigar, questionar e adaptar suas estratégias de en-

sino conforme as necessidades dos alunos e mudanças sociais, superando a reprodução de modelos preestabelecidos.

Nóvoa (2000) também enfatiza a importância da formação contínua, que não se limita à graduação, mas se dá no cotidiano escolar, nas interações e nas reflexões sobre a própria prática. Ele ressalta a necessidade de criar comunidades de aprendizagem e valoriza a troca coletiva entre professores, criticando o isolamento do docente em sala de aula. O fortalecimento da identidade profissional ocorre, segundo ele, pela colaboração, partilha de experiências e debate coletivo.

Essa perspectiva dialógica encontra ressonância em Maurice Tardif (2002), que destaca que os professores produzem saberes plurais, vindos da experiência, da formação, do currículo e do cotidiano escolar. Para ele, “os saberes docentes não podem ser reduzidos apenas aos conhecimentos científicos e acadêmicos, pois são também saberes da experiência e saberes do cotidiano escolar” (Tardif, 2002, p. 36). Ensinar, portanto, “não é simplesmente aplicar um saber; é também produzir saberes a partir da interação com os alunos e com o contexto escolar” (Tardif, 2002, p. 52).

Tardif se alinha à ideia do “profissional reflexivo” de Schön, destacando que a pesquisa na docência é contínua e integrada à prática, combinando saberes científicos com os saberes da experiência. Assim, o professor-pesquisador não atua apenas em contextos excepcionais, mas assume uma postura investigativa cotidiana, sendo protagonista na construção de conhecimento pedagógico.

Essa concepção amplia o entendimento da pesquisa, afastando-a de um modelo acadêmico distante da escola. O docente-pesquisador transforma a sala de aula em um espaço vivo de produção de saberes, sobretudo saberes históricos escolares, essenciais para a formação crítica dos estudantes e para a inserção da História como conhecimento plural e socialmente situado — não apenas como narrativa de especialistas, mas como construção coletiva da memória e da consciência histórica.

HISTORIADOR-DOCENTE COMO UM CONCEITO URGENTE

Uma reflexão sobre o professor de História para Maria Auxiliadora Schmidt (2004, p. 57):

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemas.

A Didática da História no Brasil tem um desenvolvimento relativamente recente, apesar de suas primeiras influências acadêmicas serem de 1990, com o primeiro texto de Klaus Bergmann publicado na *Revista Brasileira de História*. No entanto, foi apenas nos anos 2000 que a Didática da História começou a ganhar maior espaço no meio acadêmico brasileiro, impulsionada principalmente pelas traduções das obras de Jörn Rüsen pelo professor Estevão de Rezende Martins. As reflexões do autor sobre a consciência histórica, os modelos narrativos e a aprendizagem da história passaram a influenciar pesquisadores brasileiros como Maria Auxiliadora Schmidt, Luís Fernando Cerri e Marlene Cainelli (Bonete; Szlachta Junior, 2021).

A partir dos pressupostos da teoria alemã sobre a Didática da História, Rafael Saddi (2010) traça o pertencimento do campo da Didática da História como uma subdisciplina da História, pois a construção do sentido sobre o passado ocorre através dos processos teóricos da ciência histórica, tanto que os estudos sobre geração de sentido, consciência história e cultura histórica não se restringem aos estudos e pesquisas escolares.

As primeiras produções nos campos da Didática da História e da Educação Histórica que se debruçaram sobre o cotidiano da história escolar e as possibilidades da aprendizagem histórica utilizaram-se da noção de professor-pesquisador, compreendendo esse docente como alguém com voz científica. Assim, buscava-se desenvolver habilidades específicas da teoria e da metodologia histórica no processo de aprendizagem.

Nos estudos e pesquisas em Didática da História conduzidos pelo Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco (LAEH-UFPE), um debate recorrente em nossas reuniões era a insuficiência do conceito de professor-pesquisador para abarcar as especificidades dos processos de aprendizagem histórica.

Embora amplamente utilizado nas políticas educacionais e na formação docente, esse termo é excessivamente genérico e não contempla as especificida-

des do ensino de História e das demandas da sala de aula. A principal questão que surge é: pesquisador de quê?

O conceito de professor-pesquisador na Educação Básica é genérico e não contempla a especificidade da Didática da História, pois a aprendizagem histórica se constrói no fluxo da vida prática e na formação do pensamento histórico escolar. Frequentemente associado à reflexão sobre a prática docente, esse termo reduz o *Pensar Historicamente* (Barca, 2021) a uma recomendação abstrata, sem impacto real na rotina de sala de aula.

Muitos professores da Educação Básica relatam dificuldades em realizar pesquisas no ensino, seja por falta de tempo, recursos ou apoio institucional. Além disso, essa atividade é frequentemente vista como algo isolado, reservado para momentos pontuais, em vez de ser integrada ao cotidiano da prática docente. Essa concepção limita o potencial investigativo do professor e reforça a separação entre ensinar e pesquisar, quando, na realidade, compreender como os alunos constroem significados sobre o passado deve ser parte essencial do trabalho pedagógico diário.

A práxis, a partir da Didática da História, exige mais do que o domínio de técnicas pedagógicas; requer compreensão sobre a consciência histórica, o pensamento histórico e a forma como os alunos se relacionam com o tempo, construindo sentidos entre o passado vivido e a História. A pesquisa historiográfica, por si só, não implica necessariamente uma reflexão sobre a aprendizagem histórica. Por exemplo, se um professor entrega uma fonte histórica à turma sem contextualização e sem promover uma reflexão sobre o passado, o resultado pode ser ainda mais limitado do que uma aula expositiva baseada em fatos e datas. Sem compreender os processos de construção do saber histórico, os alunos tendem a recorrer a interpretações genéricas e pouco eficazes.

Além disso, essa visão reforça a separação entre docência e pesquisa, marginalizando a Didática da História como um campo autônomo e destituído de identidade, já que não se encaixa plenamente nem como um debate próprio da Educação, nem como parte integrante da historiografia. É essencial superar esse conceito vago e adotar uma definição mais precisa, valorizando a História como ciência também no âmbito escolar. As aulas de História não devem ser vistas apenas como espaços de aplicação de narrativas prontas, mas como instâncias de produção de conhecimento histórico para a maior parte da sociedade.

de. A escola de educação básica, nesse sentido, torna-se o principal e mais presente espaço de circulação historiográfica e de construção de saberes históricos.

Outra questão central dizia respeito à divisão, ainda presente na academia, entre a figura do pesquisador e a do professor. Na maioria das vezes, o professor é visto como inferior, resultado de um suposto fracasso acadêmico ou como a única alternativa para estudantes considerados menos aptos para a pesquisa. Essa separação, na UFPE, se manifesta até mesmo fisicamente: as disciplinas voltadas para o Ensino de História não estão vinculadas ao Departamento de História, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, mas sim ao Departamento de Ensino e Currículo, no Centro de Educação. Além disso, há pouca circulação de pessoas entre esses espaços, reforçando a distância institucional.

Essa segregação também se reflete no reconhecimento dos docentes. Muitos professores de Ensino de História eram considerados por alguns colegas como figuras externas ao curso de História, apenas ministrando disciplinas na área, mas sem participação efetiva em decisões fundamentais, como a reformulação curricular do curso.

Um conceito interessante que ganhou destaque no meio acadêmico a partir da década de 2010 foi o de *artista-docente* (Lobo, 2011; Strazzacappa, 2014; Wosniak, 2017; Nascimento, 2020). Inicialmente consolidado no debate sobre o ensino das artes na educação básica e na arte-educação, esse conceito foi progressivamente ampliado para além das artes visuais, alcançando também publicações voltadas à formação de professores em licenciaturas nas áreas de teatro, dança e música. Essa abordagem propõe uma ressignificação do papel do professor, concebendo-o como alguém que vivencia e explora o fazer artístico no ambiente escolar, integrando criação, expressão e reflexão pedagógica.

O que esses trabalhos indicam é que, mais do que ensinar arte, o artista-docente atua a partir da lógica do artista, criando, experimentando e dialogando com os processos criativos em sala de aula. Esse conceito valoriza a prática e a experiência artística como elementos centrais da aprendizagem, estimulando nos alunos a autonomia criativa e a construção de repertórios sensíveis e expressivos, utilizando de suas vivências, indo além da vaga ideia de arte como recreação ou busca constante do belo. Essas propostas apontam o ensino das artes como momentos de experimentação, invenção e descoberta, nos quais a arte se torna um meio vivo de reflexão e transformação.

Fica nítida a necessidade de um conceito que debata o processo de constru-

ção do conhecimento histórico em sala de aula. Assim como o artista-docente é um artista que reflete sobre o fazer artístico no ambiente escolar, o historiador também é aquele que possibilita o pensar historicamente em sala de aula.

O debate sobre o conceito de *pensar historicamente* tem se expandido significativamente nas últimas décadas, impulsionado pelas reflexões de autores com diferentes abordagens epistemológicas da História (Rüsen, 2001; Lévesque, 2008; Seixas, 2013; Seixas; Morton, 2017), o que nos permite refletir sobre as especificidades da construção do pensamento histórico em nossa sociedade. Ao nos aprofundarmos nesses estudos, percebemos que o pensar historicamente não está restrito apenas ao que Peter Lee destaca como o domínio de conteúdos históricos (conceitos substantivos), mas também à mobilização de conceitos epistemológicos (conceitos de segunda ordem) próprios da ciência histórica, os quais estabelecem parâmetros e operações ligados às particularidades do fazer história. Assim, o *pensar historicamente* está relacionado à aquisição dessas competências, que desempenham um papel crucial na formação da consciência histórica dos indivíduos em nossa sociedade.

O conceito de historiador-docente aparece pela primeira vez em 2011, numa publicação das pesquisadoras Julia Silveira Matos e Adriana Kivanski Senna, que, assim como ocorria nas artes visuais, já defendiam a necessidade de um debate específico e com identidade própria para a ciência histórica.

O historiador-docente reflete uma visão mais integrada da prática do historiador no espaço de saber escolar, na qual o professor não é apenas um condutor ou mediador, mas sim alguém que, em sua prática profissional, alia seus conhecimentos históricos adquiridos por meio de suas pesquisas à sua atuação em sala de aula.

Segundo Matos e Senna (2011), o historiador-docente é aquele que consegue articular suas pesquisas históricas com o cotidiano escolar; assim, o ensino torna-se uma forma de construção de sentidos históricos, e o passado passa a ser dinâmico e assimilado, pois o estudante se identifica e se reconhece nas ações humanas ao longo do tempo. Basicamente, “o historiador-docente é aquele que consegue em sua prática profissional aliar seus conhecimentos históricos, resultantes de suas pesquisas, à docência em História” (Matos; Senna, 2011, p. 24).

Esse conceito desafia a visão tradicional da História como um simples campo informativo, sendo mais do que uma acumulação de fatos e datas. Para

Matos e Senna, a disciplina de História tem um papel formativo essencial, não se limitando a transmitir informações, mas a ensinar os estudantes a refletirem sobre a relação entre o passado e o presente. A História, dessa forma, se torna uma ferramenta de compreensão crítica do mundo e não apenas um repositório de fatos históricos. Elas destacam que “a disciplina de História não é informativa, [...], mas formativa, ela é responsável, diante da prática do historiador-docente, de ensinar aos educandos a relação entre o passado e o presente” (Matos; Senna, 2011, p. 19).

Ao adotar a postura do historiador-docente, o professor de História se vê como alguém que não apenas ensina sobre o passado, mas também o problematiza, buscando conectar as experiências históricas ao contexto atual, ajudando os alunos a desenvolverem um pensamento crítico e reflexivo. Esse conceito reforça a ideia de que a formação de um historiador-docente é, ao mesmo tempo, uma formação acadêmica e pedagógica, que implica uma constante interlocução entre o ensino de História e a produção historiográfica.

Já para Thiago Augusto Divardim (2020), o conceito de *historiador docente*² está diretamente relacionado à ideia de um professor de História que engaja em uma prática reflexiva e crítica sobre o ensino da disciplina. Em seu artigo “Pressupostos da pesquisa e da formação continuada de historiadores docentes: uma contribuição da Educação Histórica”, Divardim evidencia como a relação entre teoria da História e prática docente é essencial para a formação continuada dos professores, tornando-os não apenas educadores, mas também intelectuais capazes de interpretar e mediar o conhecimento histórico em sala de aula, possibilitando debates profundos e complexos a partir das relações cotidianas simples.

Para Divardim, o historiador-docente é aquele que compreende a História como um campo de produção de sentido, incorporando em sua prática elementos como consciência histórica, narrativa e cultura histórica, fundamentais para o aprendizado dos alunos. Diferente da visão tradicional que separa o ensino da pesquisa histórica, esse conceito enfatiza que o professor faz escolhas teóricas e metodológicas que impactam diretamente a forma como os estudantes se relacionam com o passado, a partir das suas vivências, interesses e necessidades.

Assim, o ensino torna-se um processo formativo em História, no qual o professor atua como mediador intelectual entre o conhecimento acadêmico e a

experiência dos alunos, possibilitando a articulação das tramas conceituais da teoria da História com as vivências cotidianas dos estudantes.

O estudo de Divardim destaca ainda a importância da colaboração entre docentes na construção de materiais didáticos inovadores, como a produção de vídeos analisada no projeto de extensão entre a Universidade Federal do Paraná e o Instituto Federal do Paraná. Esse processo reforça que o historiador-docente não trabalha isoladamente, mas se envolve em redes de formação, reflexão e desenvolvimento de estratégias de ensino que atendam às demandas do ensino de História e às realidades dos estudantes.

Denis Shemilt, professor do Institute of Education da University of Leeds, publicou, em 1983, o artigo “The Devil’s Locomotive”, na revista *History and Theory*. Nele, analisa parte de uma frase atribuída a Tolstói: “Uma locomotiva está em movimento. Alguns perguntam: ‘O que a faz mover?’ O camponês responde: ‘É o diabo que a move’”. Shemilt demonstra que, embora a explicação do camponês seja uma possibilidade, ela está distante da abordagem científica, que de fato explicaria o funcionamento da locomotiva.

Ele traça a seguinte analogia: o camponês de Tolstói pode ser visto como um “engenheiro pobre”, comprometido metafisicamente, sem perceber que ignora o pensamento mecânico e que a questão poderia ser respondida de outra forma. Mesmo se tivesse a oportunidade de observar a caldeira e a fornalha da locomotiva, isso não ampliaria sua compreensão; pelo contrário, pareceria a ele uma visão do inferno. Shemilt sugere que, da mesma forma, os adolescentes raramente interpretam a história sob uma perspectiva tolstoiana, mas muitas de suas suposições sobre o tema são tão inadequadas quanto a visão do camponês. Para quem desconhece as perspectivas e métodos da disciplina, ouvir uma aula de história seria como observar uma locomotiva sem entender os princípios da física, das fábricas e da economia: pode-se acompanhar a ação, mas seu significado permanecerá ilusório (Shemilt, 1983, p. 1).

O pensamento do camponês de Tolstói sobre a locomotiva assemelha-se a concepções históricas distantes de sua lógica própria. Shemilt argumenta que, assim como são necessários conhecimentos técnicos para compreender o funcionamento da locomotiva, o estudante e o pesquisador do ensino de História precisam dominar os métodos da ciência histórica. Caso contrário, correm o risco de serem “engenheiros pobres”, oferecendo explicações possíveis, mas li-

mitadas. Ou seja, a abordagem científica trazida por Shemilt é ação do pensar historicamente através do historiador-docente.

A condução da aprendizagem histórica pelo historiador-docente tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, permitindo que eles participem da cultura histórica e memorial de sua sociedade. Andreas Körber (2023, p. 97) argumenta que os alunos devem desenvolver “habilidades gerais, específicas e conhecimento estrutural” para interagir criticamente com essa cultura. Nesse sentido, a ideia de aprender História está associada à promoção de competências que capacitem os estudantes a refletir sobre memória, patrimônio e identidade, possibilitando que compreendam as múltiplas perspectivas que coexistem na sociedade. Além de assimilarem aspectos narrativos contraditórios e reelaborem concepções históricas que façam sentido, esse processo de confrontos de narrativas e reelaboração é denominado pelos historiadores Arnaldo Szlachta e Wilian Junior Bonete como *convergência histórica* (Szlachta; Bonete, 2025).

O historiador-docente lida com as diversas habilidades sobre como a história é constituída. Körber (2023) propõe um conjunto de habilidades interligadas que permitem ao indivíduo pensar historicamente, analisar fontes e narrativas e aplicar esse conhecimento em diferentes contextos. Entre essas habilidades, destacam-se o questionamento, que envolve a formulação de perguntas significativas sobre o passado; o uso de métodos de análise de fontes; a construção e desconstrução de narrativas; a orientação temporal; e a reflexão ética e moral sobre o passado. Essa abordagem alinha-se às perspectivas da Didática da História Alemã e também encontra eco em estudos canadenses, como os de Stéphane Lévesque (2008) e Peter Seixas (2017) e Seixas e Morton (2013), que destacam a importância das competências cognitivas na construção do conhecimento histórico.

Os caminhos possíveis para que o historiador-docente promova a aprendizagem histórica, a construção de sentido entre o passado vivenciado e a história, bem como a convergência histórica por meio de narrativas distintas, são discutidos a partir das contribuições de Lévesque, Seixas e Morton. Lévesque, em sua obra *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*, onde apresenta cinco conceitos fundamentais para a promoção do pensamento histórico dos estudantes. Esses conceitos incluem: a relevância histórica, que envolve a identificação da importância dos eventos do passado; a evidên-

cia, que enfatiza o uso de fontes como base para interpretações; a continuidade e mudança, que analisa transformações e permanências ao longo do tempo; progresso e declínio, que avalia se as mudanças históricas representaram avanços ou retrocessos, a partir de diferentes perspectivas; e a empatia histórica, que busca compreender as ações e decisões das pessoas do passado dentro de seus contextos específicos e vivências próprias.

Seguindo essa mesma abordagem teórica, Peter Seixas, em parceria com Tom Morton, desenvolveu os seis conceitos do pensamento histórico na obra *The Big Six: Historical Thinking Concepts* (2013), resultado do *Historical Thinking Project*. Os autores destacam *seis dimensões* essenciais para a formação dos estudantes, sendo elas: *relevância histórica*, que trata da escolha do que é importante estudar sobre o passado; *evidência*, que questiona como sabemos o que sabemos sobre a História; *continuidade e mudança*, que diferencia transformações de progresso; *causa e efeito*, que analisa os motivos dos eventos e suas consequências; *perspectivas históricas*, que busca compreender diferentes visões de mundo no passado; e *dimensão ética*, que reflete sobre como a História pode auxiliar na construção de julgamentos éticos respeitando os contextos históricos. Como destacam Seixas e Morton (2013), esse modelo teórico serve tanto para descrever as atividades dos historiadores quanto para orientar o ensino de História e o desenvolvimento das competências históricas dos alunos, ou seja, trata-se de uma proximidade das práticas efetivas e identitárias, demonstrando que o professor de história necessita ser um pesquisador em sua prática cotidiana, e nem por isso deixa de ser um historiador, pelo contrário, o historiador-docente é aquele responsável por levar e circular a história científica para a grande sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes do conceito de historiador-docente, a percepção sobre o professor de História no Brasil foi se transformando através dos tempos. Tanto na sua função social quanto na profissional, refletindo mudanças significativas na ideia de escola e na sociedade que ela está incluída. Inicialmente, a figura do professor era associada a uma posição de prestígio intelectual, como o professor catedrático, responsável por transmitir um saber humanístico às elites.

Com as políticas públicas em prol das formações de professores, e graças

aos movimentos sociais e sindicais que lutaram e continuam lutando pela carreira docente, houve uma revalorização do papel do professor, e apesar de movimentos ditos conservadores que buscam desqualificar os professores, principalmente os de História, atualmente são compreendidos como facilitadores do aprendizado, mediadores culturais ou até mesmo professores-pesquisadores, como se destacou em pesquisas do campo na década de 1990.

As discussões apresentadas sobre a transformação da figura do professor de História no Brasil são marcadas por mudanças significativas que refletem não apenas rearranjos educacionais, mas também sociais e na política. É evidente que a percepção do professor de História deixou de se restringir à simples função de reprodutor de conteúdos, por mais que haja uma insistência dessa percepção por alguns colegas alheios ao campo. O que enxergamos é uma consolidação do sujeito professor de história como um mediador ativo e crítico no processo de ensino-aprendizagem histórica.

A transição do modelo catedrático para a figura do professor facilitador e pesquisador enfatiza a necessidade do ensino que valoriza a reflexão, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento sobre o passado. Além disso, as contribuições de pensadores como Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, John Dewey, Carl Rogers e Donald Schön reforçam a importância de considerar a prática docente como um processo investigativo, dinâmico e crítico. O professor, ao refletir sobre sua atuação, torna-se um agente de transformação, não apenas em sua sala de aula, e, no caso da História, é o professor que construirá através do seu trabalho a perspectiva científica da História na sociedade que integra.

Pensando as funções do Historiador, e entendendo que o principal espaço de atuação profissional dos historiadores é a sala de aula, o conceito historiador-docente, emergido no campo da Didática da História, representa uma proposta necessária e urgente, que busca integrar as práticas e métodos do historiador para o ambiente escolar. Esse conceito destaca a importância do professor de História como um profissional que, atuando no magistério, não perde sua identidade profissional, seja nas dimensões teóricas ou nos seus métodos.

Esse profissional é aquele capaz de transitar entre a pesquisa histórica e a prática de Ensino, possibilitando o estudante a Pensar Historicamente, observar o passado não como algo estático, morto e imutável, mas sim como aqueles fatos, personagens e narrativas influenciam, através da Cultura Histórica, as

formas de agir e pensar do presente. O historiador-docente vê o ensino de História como um espaço de construção de sentidos, em que as narrativas históricas se tornam dinâmicas, se conectando com a realidade vivida pelo estudante, permitindo que este se identifique com as ações humanas ao longo do tempo e entenda que há diversas possibilidades de narrar a História, percebendo os usos que são feitos do passado.

Esse conceito, além de desafiar a visão tradicional da História como uma mera acumulação de informações, propõe um entendimento mais profundo da disciplina, trazendo a reflexão do Pensar Historicamente e a percepção da convergência histórica entre as diversas narrativas históricas que chegam até esse estudante. A aprendizagem histórica possibilita que esses alunos desenvolvam habilidades críticas e reflexivas que lhes permitam questionar as narrativas dominantes e explorar diferentes perspectivas históricas, refletindo o próprio ato e as intencionalidades em escrever a História.

A formação e o desenvolvimento do historiador-docente são fundamentais para enfrentar os desafios contemporâneos do campo ensino de História no Brasil, principalmente com o crescimento de movimentos conservadores e as suas iniciativas de revisar e reescrever o passado de acordo com interesses, que, muitas vezes, se afastam dos ideais dos direitos humanos, democráticos e de justiça social. O historiador-docente, ao se reconhecer como um agente científico da ciência histórica no âmbito escolar, fomenta o debate e a análise crítica, contribui para a aprendizagem histórica que está além da mera instrução de fatos e seus tempos, mas lida cotidianamente com a construção de sentido sobre o passado em nosso convívio através de elementos da Cultura Histórica.

Assim, o conceito de historiador-docente não se limita a uma nova terminologia, mas, desde sua introdução, é uma mudança paradigmática no entendimento da função do professor de História, enfatizando a integração entre pesquisa e prática e reforçando a centralidade da crítica e da reflexividade em estudar e aprender História.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998.
- BARCA, Isabel. Desafios para ensinar a pensar historicamente. *Revista Territórios e Fronteiras*, v. 14, n. 2, p. 38-62, 2021.

- BONETE, Wilian Junior; SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Didática da História e consciência histórica: princípios para a pesquisa e a aprendizagem histórica. In: KETTLE, Wesley Oliveira (Org.) *História Ensinada: múltiplas abordagens*. Maceió, AL: Editora Olyver, 2021, p. 101-118.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./jun. 1994, p. 89-96.
- BRITO, Sílvia Helena Andrade de. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). *Página Navegando - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"* Faculdade de Educação – UNICAMP, 2006. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Silvia_H_A_de_Brito_artigo.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Editora vozes, 2023.
- DIVARDIM Thiago Augusto. Pressupostos da pesquisa e da formação continuada de historiadores docentes: uma contribuição da Educação Histórica. *Roteiro*, v. 45, p. 1-24, 2020.
- DRABACH, Nadia Pedrotti. GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: DA DITADURA MILITAR AOS ANOS 1980. *Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, v. 2, n. 2, p. 56-68, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.
- GARCÍA, María de los Ángeles Sitlali; CENOBIO, Murillo Rafael Santos; CALVO, María Elda Rivera. Formación de historiadores docentes. In: CARDIEL, Jesús Domínguez; SÁNCHEZ, Martina Alvarado; SALAZAR, Hugo Torres. *La Historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos*. Guadalajara, México: Astra ediciones, 2023.
- HALL, Calvin S; LINDZEY, Gardne. *Teoria da Personalidade*. Volume 2. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1984.
- KÖRBER, Andreas. Consciência histórica, competências históricas - e para além? Alguns desenvolvimentos conceituais na didática da História Alemã. In: GAGO, Marília; FRONZA, Marcelo. *Andreas Körber*. Formando a consciência histórica em direção a uma aprendizagem histórica transcultural: das abordagens conceituais à constituição das competências históricas. Curitiba: Was Edições, 2023.
- LÉVESQUE, Stephane. *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: Buffalo, 2008.
- LEVY, Daniel. *Higher Education and The State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press, 1986.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

- LOBO, Andréa Maria Favilla. A leitura dramática na formação do artista docente. *Revista Moringa*, v. 2, n. 2, p. 41-52, 2011.
- MATOS, Julia. Silveira; SENNA, Adriana. Kivanski. O historiador-docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada. *II Seminário de História Política: Olhares além das práticas*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2011.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; DOS SANTOS SILVA, Fernando Rodrigo; DE OLIVEIRA, Paloma Rezende. A classe de repetidores do Colégio de Pedro II: um degrau na carreira docente ou uma estratégia de formação?. *Revista Brasileira de História de Educação*, v. 15, n. 3, p. 201-228, 2015.
- NASCIMENTO, Caroline Cavalcante. Educação em tempos de pandemia: O lugar do artista-docente. *SCIAS-Arte/Educação*, v. 7, n. 1, p. 25-44, 2020.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- NÓVOA, António. Universidade e formação docente. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 4, p. 129-138, 2000.
- PUENTE, Miguel de la. *O ensino centrado no estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers*. Cortez & Moraes, 1978
- RAMOS, Francicleo Castro. Socialização e cultura escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.
- ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- ROGERS, Carl ; ROSENBERG, Rachel. L. *A pessoa como centro*. São Paulo – SP, EDUSP, 1977.
- RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da História: Fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Unb, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Autores Associados, 2019.
- SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica. *História & Ensino*, 2010, 16.1, p. 61-80.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.
- SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, Randwick, v. 49, n. 6, p. 593-605, 2017.
- SHEMILT, Denis. The devil's locomotive. *History and theory*, v. 22, n. 4, p. 1-18, 1983.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: Teoria e pesquisa na perspectiva da Educação Histórica. In: BASTOS ROCHA, Helenice Apareci da;

- SOUZA MAGALHÃES, Marcelo de; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Editora FGV, 2015.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- STRAZZACAPPA, Márcia. Imersões poéticas como processo de formação do artista-docente. *ARJ–Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes*, v. 1, n. 2, p. 96-111, 2014.
- SZLACHTA, Arnaldo; BONETE, Wilian Junior. ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA MILITAR E A CONVERGÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS ATRAVÉS DO USO DE CHARGES. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 29, n. 59, p. 1-21, 2025.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- TRINDADE, Christiane Coutheux. *Ética e educação em John Dewey: o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática*. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do autor, 1998.
- VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JÚNIOR, Antônio de. A educação profissional no Brasil. *Revista Interações*, v. 12, n. 40, 2016.
- WOSNIAK, Cristiane do Rocio. A universidade e a formação do artista-docente da (na) dança. *O Teatro Transcende*, v. 22, n. 1, p. 03-18, 2017.

NOTAS

¹ Para saber mais sobre as características desse decreto imperial, indicamos a leitura na página do GEDH & LED da UERJ: Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. GEDH & LED – UERJ – Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/legislacao/decreto-no-1-331-a-de-17-de-fevereiro-de-1854/>. Acesso em: 12 out. 2024.

² Decidimos por manter o conceito como utilizado no texto pelo autor, sem hífen.

Artigo submetido em 23 de julho de 2025.

Aprovado em 18 de outubro de 2025.

