

ProfHistória:
o ensino com perspectiva futura

ProfHistory:
teaching with a future perspective

ProfHistoria:
enseñar con perspectiva de futuro

Conceição Solange Perin¹
Submissão: 19/12/2023
Aceite: 06/05/2024

Resumo

O objetivo desta investigação é apresentar a relevância da criação do Programa *Stricto Sensu* Profissional em Ensino de História, em rede nacional, para os professores do ensino público brasileiro. O Programa Nacional ProfHistória completa 10 anos em 2024 e abrange 23 estados brasileiros, com 39 universidades participantes. Para cumprir o objetivo da análise, um recorte foi realizado sobre o cenário geral de um dos ProfHistória, sediado pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar – *campus* de Campo Mourão, região que abrange 25 municípios do Estado do Paraná. A justificativa do estudo está pautada na importância da disciplina de História para a formação humana e do professor saber trabalhar o ensino, agregando a teoria e a prática como elementos inseparáveis. Para fundamentar essas questões, faz-se uma retomada histórica da conscientização dos ensinos teórico e prático, unificados para a realização do aprendizado dos alunos. **Palavras-chave:** ProfHistória; ensino; teoria; prática; formação profissional docente.

Abstract

The aim of this investigation is to present the relevance of the creation of the Professional *Stricto Sensu* Program in History Teaching, in a national network, for Brazilian public school teachers. The National ProfHistory Program will be 10 years old in 2024 and covers 23 Brazilian states, with 39 participating universities. To fulfill the objective of the analysis, a selection was made of the general scenario of one of the ProfHistory programs, hosted by the State University of Paraná - Unespar - campus in Campo Mourão, a region that covers 25 municipalities in the state of Paraná. The justification for the study is based on the importance of the subject of History for human development and the teacher's ability to work in teaching,

combining theory and practice as inseparable elements. To substantiate these questions, a historical review is made of the awareness of theoretical and practical teaching, unified for the achievement of student learning. **Keywords:** ProfHistory; teaching; theory; practice; professional teacher training.

Resumen

El objetivo de esta investigación es presentar la relevancia de la creación del Programa Profesional Stricto Sensu en Enseñanza de la Historia, en red nacional, para profesores de escuelas públicas brasileñas. El Programa Nacional ProfHistoria cumplirá 10 años en 2024 y abarca 23 estados brasileños, con 39 universidades participantes. Para cumplir el objetivo del análisis, se hizo una selección del escenario general de uno de los programas ProfHistoria, con sede en la Universidad Estadual de Paraná - Unespar - campus Campo Mourão, región que abarca 25 municipios del estado de Paraná. La justificación del estudio se basa en la importancia de la asignatura de Historia para el desarrollo humano y de que los profesores sepan cómo trabajar en la enseñanza, combinando teoría y práctica como elementos inseparables. Para corroborar estas cuestiones, se hace una revisión histórica de la conciencia de la enseñanza teórica y práctica, unificadas para el logro del aprendizaje de los alumnos. **Palabras clave:** ProfHistoria; enseñanza; teoría; práctica; formación profesional docente.

Introdução

O artigo analisa um dos Programas de rede nacional em ensino de História, o ProfHistória da Unespar e objetiva tratar sobre a contribuição do Programa para a formação dos professores da rede básica de ensino da região. O Programa nacional é composto por 39 instituições de 23 Estados brasileiros e apresenta como finalidade principal, qualificar a educação brasileira.

A criação do ProfHistória Nacional, projetado por professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, sem dúvida, contribuirá com uma das questões essenciais da educação no Brasil: a necessidade da qualificação do ensino na rede pública. O histórico alavancado pelos professores criadores do Programa, apresenta a importância de se estabelecer a relação teórico-prática pelas pesquisas desenvolvidas nos mestrados e doutorados dos ProfHistória das regiões brasileiras. Essa preocupação alicerça, de forma ampla, a possibilidade de formar professores que unifiquem a teoria com a prática nas aulas para crianças e adolescentes.

Desse modo, analisa-se a necessidade do conhecimento teórico docente se aliar a prática do ensino das diferentes áreas na educação básica. Será realizada uma abordagem geral da relação entre teoria e prática, mas o objetivo da investigação está centrado no ensino de História e a formação que os professores e futuros professores estão tendo na última década com a criação do Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História (Profhistória), da Universidade Estadual do Paraná - Unespar.

A justificativa dessa investigação é a de que, independentemente, da área de formação e da importância de cada uma das áreas, a História deve ser considerada imprescindível para o desenvolvimento da formação humana:

Entre o passado que estuda e o presente que vive, resta ao/a professor/a de história situar a experiência vivida no contexto histórico de forma que possa ampliar a compreensão da e abrir a vida para novas experiências, nas quais a injustiça, o racismo e a violência não existam (Pereira *et al.*, 2020, p. 4).

Para Pereira *et al.* (2020), ao compreender o passado e as questões que os homens desenvolveram, historicamente, aprende-se a necessidade do pensar e refletir sobre as ações sociais e individuais. Pode-se perguntar: O que a sociedade do presente está preparando para o futuro? Como a ação individual participa do social? “O problema, contudo, é que, ao que parece, não parecemos estar nem equipados nem preparados para esta atividade de pensar, e instalar-se na lacuna entre o passado e o futuro” (Arendt, 2016, p. 40).

Como é perceptível em Hannah Arendt (1906-1975), o aprender a pensar sobre a relação entre o passado, o presente e o futuro é algo essencial em qualquer período. Instruir o indivíduo e formar o professor para ensinar o aluno a pensar é histórico e pode ser compreendido por meio dos debates de autores clássicos que priorizavam a consciência do estudo e a necessidade de estudar para entender o desenvolvimento social historicamente. Dentre os autores que se preocuparam com o desenvolvimento intelectual da sua respectiva época, podem ser citados: Plutarco (46 -120 d.C.), Jerônimo (347-420 d.C.), Hugo de São Vítor (1096 - 1141), Raimundo Lúlio (1232-1316), Erasmo de Roterdã (1466- 1536), Comenius (1592-1670).

Exemplos das preocupações de alguns desses autores foram: Plutarco (2015, p. 53-70) afirmava que “Há duas coisas mais importantes do que todas na natureza humana: a inteligência e a razão [...] a memória de parte da lição não é somente para a educação, mas também para as ações da vida [...] A memória dos fatos passados torna-se exemplo de bom conselho para os vindouros”.

Hugo de São Vítor (2001, p. 235-237) entendia que o aprendizado da história “Sem dúvida é mister, no estudo, que você aprenda, antes de tudo, a história e a verdade dos fatos, retomando do começo ao fim 1) o que foi feito, 2) quando foi feito, 3) onde foi feito, 4) por quais pessoas foi feito”.

Comenius (2002, p. 76) asseverava que “[...] a todos que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis”. Comenius, assim como os demais autores, considerava que “[...] a educação deverá ser iniciada muito cedo, porque na vida não só se deve aprender, como também agir [...] A cera quando está

mole, pode ser plasmada e replasmada; endurecida, porém, quebrar-se-ia” (Comenius, 2002, p. 78).

Repensando a educação mediante os fundamentos dos autores acima citados, é necessário afirmar que, por mais que a educação tenha sido tratada e debatida em diferentes períodos, não foi possível atingir o nível de humanidade almejado pelos educadores da antiguidade, do medievo, da modernidade e da contemporaneidade, até a segunda década do século XXI por meio da formação educacional.

Essa reflexão para a atual realidade brasileira, respalda na contradição da valorização da educação formal como primeiro plano para formar o cidadão. Em oposição aos autores clássicos que compreendiam a educação ser iniciada, ainda no berço, com educadores bem formados “[...] debes, desde logo, procurar um homem de bons costumes [...] dotado de conhecimentos invulgares, a cujo regaço possas confiar teu filho [...] este zela pela mente, subministrando ensinamentos salutareos e honestos” (Erasmus de Roterdã, 2008, p. 22), no Brasil enfrenta-se o desincentivo público da formação qualificada dos professores da educação básica.

A Lei 13.478/2017 (art.1º) “[...] estabelece o direito de ingresso de profissionais do magistério a cursos de formação de professores, em nível de graduação, por meio de processo seletivo especial”. Esta Lei, recente, prevê facilitar professores da rede pública de ensino a ingressarem no ensino superior, “Terão prioridade de ingresso nas faculdades e universidades os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa” (Brasil, 2017).

É notório que o acesso à graduação fica facilitado aos professores que optam pelas áreas específicas e que atinge, preferencialmente, o público do ensino fundamental II e médio. Quanto a educação infantil e fundamental I a Lei estabelece que “As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos” (Brasil, 2017, art. 2).

Os cursos de Pedagogia e História, dentre outros, não tiveram relevância para a formação dos professores, mesmo entendendo que a Pedagogia visa o desenvolvimento psicomotor da criança desde os primeiros meses de vida e que, conseqüentemente, favorecerá o conhecimento nos anos iniciais das letras, números, espaço e natureza.

A História, nesse contexto, apesar de abranger, também o ensino fundamental II e médio, é a disciplina que completa o raciocínio imaginativo desenvolvido nos primeiros anos de estudo e que na fase posterior, o professor de história, bem preparado, com a teoria e a prática, fará o aluno transformar a imaginação em memória, conseguindo fazer relações do passado com o presente.

A cultura (ou mentalidade) histórica não depende apenas das relações memória-história, presente-passado. A história é a ciência do tempo. Está estritamente ligada às diferentes concepções de tempo que existem numa sociedade e são um elemento essencial da aparelhagem mental dos seus historiadores (Le Goff, 1990, p. 19).

Nesse caso, propiciar a formação superior somente aos professores dos níveis de ensino subsequentes a *base inicial* é um processo reverso ao de priorização educacional, no geral. Sem a base, o aluno que intenciona ser um educador, certamente precisará dessa facilitação para adentrar nas licenciaturas e, mais uma vez, sem a base inicial, ele não conseguirá se qualificar devidamente para o ensinar na educação básica.

Segundo Nadia Gonçalves e Ana Maria Monteiro (2017, p. 10), algumas mudanças no campo dos saberes e práticas do ensino de História ocorreram no final do século XX. Pelo levantamento das produções acadêmicas nas áreas de Educação, Ensino e História, do período de 1970 a 2014, realizado pelas autoras, observa-se nas últimas décadas do século passado:

[...] o diálogo entre referenciais da História e da Educação foi sendo construído, e a temática relativa aos saberes e às práticas docentes vai se consolidando como uma problematização relevante e necessária para a compreensão de como e por que a disciplina escolar História se configura(ou) ao longo do tempo, incluindo o tempo presente (Gonçalves; Monteiro, 2017, p. 10).

Desse modo, não é possível deixar de lembrar que na década de 1950, criou-se estrutura para pensar a formação do docente pesquisador. Foi um grande avanço no sentido de que, esperava-se melhorar a qualidade do ensino superior brasileiro e melhorar a educação como um todo.

Com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), em 1951, tendo como primeiro presidente Ernesto Simões Filho e como secretário Anísio Spínola Teixeira, no ano de 1965, o Brasil presenciou a abertura de “[...] 38 cursos *stricto sensu*, 27 de mestrado e 11 de doutorado, foram oferecidos no país” (CAPES, [2023]). Hoje, 2023, tem-se 4.650 cursos de Pós-Graduação no país, nas diferentes áreas. Em 72 anos o desenvolvimento científico, por meio das pesquisas realizadas nos cursos *Scritto Sensu*, sistematizou um país com mestres e doutores das variadas áreas profissionais.

O incentivo específico para a pesquisa formadora do professor investigador, que no primeiro momento aparentava qualificar a educação em todos os níveis de ensino, acabou centralizando os mestres e doutores nas universidades, professores da graduação e pesquisadores, considerando que o professor do ensino básico não precisava ser mestre ou doutor, somente especialista, caso optasse por fazer uma Pós-Graduação *Lato Sensu*. Com o passar do tempo e os índices alarmantes da educação básica brasileira, a Capes, após 57 anos voltados para a Pós-Graduação:

O Congresso Nacional aprovou por unanimidade a Lei no 11.502/2007, homologada no dia do aniversário da Coordenação, 11 de julho. Além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, a CAPES também passou a induzir e a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica., inteiramente voltadas para o professor da educação básica (CAPES, [2023]).

Mais uma vez, para atender a demanda nas diferentes esferas sociais: econômicas, tecnológicas, políticas, jurídicas e outras, compreendendo que a educação norteia as multifaces que compõem a sociedade, houve a preocupação com o processo educacional, voltada para a formação de

profissionais do magistério e da educação básica, vista como eixo estratégico para qualificar a educação brasileira. Com isso, gera-se a esperança de formar licenciados que entendam as fases do desenvolvimento psíquico do aluno e a necessidade de fundamentar os conteúdos teórico-prático, acompanhando o nível intelectual dos alunos que se encontram nos respectivos anos de aprendizagem “Reconhece-se justamente a passagem de um estágio a outro na mudança do tipo de atividade dominante e, portanto, da relação dominante da criança com a realidade” (Leontiev, 2004, p. 310).

O fato de a Capes ter alcançado a criação de cursos *Stricto Sensu* profissionais em níveis de mestrado e doutorado, voltados para o ensino, nos quais, licenciados têm acesso e desenvolvem pesquisas e produtos que qualificam o trabalho no ensino básico, traz a possibilidade de um novo olhar à educação. Esse trabalho implica na organização, entre orientador e orientando, voltada para os currículos escolares e as deficiências de ensino e de aprendizagem que estão vigentes com as teorias e práticas “O que há de comum entre a atividade prática exterior e a atividade interior teórica não se limita unicamente à sua comunidade de estrutura” (Leontiev, 2004, p. 127).

É importante salientar que os anos estagnados com o perfil do professor sem necessidades de aprofundamento teórico científico voltado para a prática - ação fundamentada em sala de aula - estão tendo a possibilidade de serem restaurados pelos programas de mestrado e doutorado, que visam esse profissional capacitado para desenvolver o pensamento intelectual-crítico, iniciando pelos alunos da educação básica. Os cursos profissionais, levam a crer na diminuição ou extinção da discrepância existente, até então, entre a Pedagogia e as demais licenciaturas, principalmente, no que se refere a teoria e a prática.

Para exemplificar a afirmação sobre a divergência entre a teoria e a prática nas licenciaturas, Libâneo (2015, p. 629) fundamenta a realidade da dissociação “[...] entre dois tipos de conhecimentos na formação profissional de professores, o disciplinar e o pedagógico”. Ele considera que a Pedagogia e as demais licenciaturas precisam revisitar o currículo, estabelecendo a associação disciplinar e pedagógica para a aprendizagem nos diferentes campos de formação educacional.

O processo de apropriação dos conhecimentos na forma de conceitos requer dos alunos mudanças no desenvolvimento psíquico, propiciando-lhes novas capacidades intelectuais para apropriação de conhecimentos de nível mais complexo. Nessa concepção, o conhecimento pedagógico do professor é condição necessária para ajudar o aluno a mobilizar suas capacidades intelectuais para a apropriação dos conceitos. O professor deve não só dominar o conteúdo mas, especialmente, os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados (Libâneo, 2015, p. 639-640).

O ‘descaso’ pela didática ou pela fundamentação das disciplinas resulta, no aluno, a falta de compreensão do conteúdo como algo para o seu desenvolvimento pessoal e social. Como ensinar os conteúdos científicos sem didática? Como ensinar com didática sem integrar os conteúdos científicos? O que o professor precisa para essa relação e mediação? São indagações que ficaram por décadas no anonimato, como se fossem questões sugestivas para uma área e não para outra, cada qual com suas especificidades. Contudo, vários autores analisam que a divisão do conhecimento pedagógico e disciplinar resulta no ensino e aprendizado vagos, sem interesses individual e coletivo e, conseqüentemente, sem resultados intelectivos para o pensar e raciocinar o agir, o falar, o planejar e o executar socialmente, pois “[...] o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação [...]” (Caimi, 2007, p. 24).

Para desenvolver as indagações acima, será apresentada uma pequena retomada sobre o histórico das licenciaturas e dos cursos *Scritto Sensu* na última década, no Brasil, a fim de analisar a importância da criação dos cursos de Pós-Graduação Profissionais e em específico o Profhistória.

O desenvolvimento dos cursos de licenciaturas na última década

Dentre alguns dos estudiosos que há décadas debatem questões sobre a formação do professor, pode-se citar Libâneo (2015), Candau (2011), Gatti (2014), Nóvoa (1992), Veiga (1999), Saviani (2009), Menga Ludke e Gisele

Cruz (2005) e outros. São autores que investigam a educação brasileira e apresentam vias de possibilidades para qualificar a formação do ensino básico ao superior. Não é uma tarefa fácil, devido ao número de ofertas de cursos que são favorecidas e àqueles que desejam ter uma formação superior apenas para adentrar ao mercado de trabalho ou que já estão no mercado e querem ascender financeiramente.

O comprometimento com a formação dos futuros professores e, por conseguinte, destes professores que, depois de formados, atuarão no ensino básico, é um ciclo de responsabilidades com o social. A qualidade do ensino nas licenciaturas é o princípio de um ciclo que forma professores para atuarem na educação básica e se completa com a formação dos alunos da educação básica para estudarem na universidade. Entretanto, para essa compreensão é necessário ter muito claro que a teoria e a prática são inseparáveis e que sem uma ou outra o ciclo não se completa qualitativamente.

Conforme mencionado Libâneo, no Brasil essa é uma discussão que se arrasta há décadas, visto que, as licenciaturas, de modo geral, direcionam quais professores devem aprender a prática e quais a teoria. A Pedagogia é vista como a licenciatura que prioriza a prática, pelo fato de trabalhar com os alunos da educação infantil e do ensino fundamental I. As demais licenciaturas são compreendidas como àquelas que devem trabalhar os conteúdos teóricos específicos de cada área e acabam desmerecendo a prática, por não considerarem como prioridade para o ensino fundamental II e ensino médio.

Com isso, criou-se o ‘pré-conceito’ com o ensino, relacionando que o ensino é ensinar pela prática e, por isso, é considerado que ensinar é somente para pedagogos e não para os demais professores. Porém, para melhor esclarecimentos, ensino, de ensinar, em latim corresponde “*doceo, doctus, doctor*: quem ensina, mestre, instruir alguém em alguma matéria, fazer aprender” (Doceo, doctus, doctor, 1956, p. 308). Os sinônimos de ensino indicam que todos licenciados atuantes ensinam, todos trabalham com o ensino. Ensinar não é somente prática. Ensinar é conhecer a teoria para fundamentar a prática.

Dessa maneira, é preciso pensar que há falhas em vários campos da educação. As discussões sobre a educação brasileira estão representadas por diferentes

autores, mas, o que se pode evidenciar é que, enquanto não houver o compromisso dos professores de todos os níveis de ensino, de ensinar o aluno com a responsabilidade do social, no sentido de compreender o conhecimento como parte do todo, da teoria e da prática, as especificidades permanecerão sendo valorizadas nas suas particularidades e não haverá o sentido claro do ensinar.

O desenvolvimento da palavra não começa pela conversão sobre um tema qualquer. É um fato a palavra estar ainda inclusa na atividade coletiva dos homens que determina a sua função. Ela realiza, portanto um certo conteúdo. Qual é, pois, o conteúdo de atividade que pode ser realizado nas ações verbais? Evidentemente, só pode ser um conteúdo que respeite à planificação, à organização e à direção de uma atividade, isto é, um conteúdo que não constitui diretamente a realização prática dessa atividade. É esta “fase preparativa” da atividade prática de trabalho que constitui o seu aspecto teórico (Leontiev, 2004, p. 122).

As palavras mediadas pelo professor, em sala de aula, é a preparação das suas atividades e uma das condições para iniciar o ensino. A organização mental para a expressão da oralidade condiz com o conhecimento do conteúdo, demonstrado pelo professor por meio da sua explicação verbal. Nesse sentido, há várias possibilidades de melhorar o ensino e a exposição oral do professor é uma delas, pois se trata da preparação da aula com os alunos.

Mediante as diferentes preocupações com a educação no Brasil, pensar na qualidade dos cursos de licenciaturas e das Pós-graduação voltadas para a educação e o ensino é prioridade, pois são esses cursos que formam os profissionais professores. Portanto, com o crescimento de cursos que visam a demanda de futuros profissionais que atuarão nas escolas de todo o país, é necessário que a criação desses cursos tenha engajamento político-social com a educação, priorizando o conhecimento e o envolvimento teórico-didático-pedagógico dos futuros professores.

De acordo com Menga Ludke e Gisele Cruz (2005, p. 85) “A supervalorização dos aspectos ligados à experiência, ao trabalho, à prática do professor [...] não pode representar um empecilho, ou mesmo uma dificuldade à atuação indispensável do componente teórico em todo trabalho de pesquisa”.

O ensino de História, por se tratar de uma disciplina que trabalha com conceitos do passado, segundo o olhar de Helenice Rocha (2014, p. 44), pode mediar os conteúdos históricos científicos com os alunos por meio do envolvimento de diferentes formas de linguagem que compõem a ligação do abstrato com o concreto, tais como literatura, artes, videogame, filmes, imagens e outros meios que favoreçam a visualização e/ou imaginação do aluno sobre o desenvolvimento da história “A cultura histórica, com base nessas considerações, abarcaria diferentes esferas que visam à socialização do passado como um terreno mais ou menos definido pelo rigor do conhecimento histórico considerado e pela mobilização de uma memória social”.

A partir das considerações dos autores citados e seus compromissos com a educação brasileira, percebe-se que as análises desenvolvidas por eles, expressam a importância das experiências práticas, teóricas e legais que devem compor o cenário educacional atual.

Com a exigência da titulação superior para as variadas formações profissionais, criou-se, também, a preocupação com a qualidade dos cursos que estão sendo oferecidos para facilitar a formação profissional. Segundo Gatti (2014, p. 36) “As licenciaturas a distância oferecidas por instituições privadas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores”. É um percentual significativo que cresceu rapidamente nas últimas décadas para aliviar a exigência de titulação priorizada para a adequação profissional na escola ou para completar o ciclo na universidade. De acordo com Censo de Educação Superior de 2020 (INEP, 2020, p. 19).

A oferta de cursos de graduação evoluiu de maneira ascendente ao longo do período de 2011 a 2020, partindo de 30.420 e alcançando 41.953 cursos, o correspondente a um crescimento geral de 37,9%. Essa evolução guarda especificidades conforme a modalidade de ensino. Os cursos a distância, menos numerosos, cresceram de maneira bem mais expressiva em termos percentuais (485,8%), comparativamente aos cursos presenciais (22,0%).

Analisando a deficiência da educação básica e as dificuldades de aprendizagem dos alunos que adentram na graduação presencial, pode-se fazer uma pergunta: As licenciaturas à distância atingem resultados satisfatórios para

os licenciados atuarem na rede básica de ensino? A pergunta é relativa a preocupação demonstrada pelos professores que atuam nas graduações presenciais e que se deparam com as dificuldades que os alunos apresentam no dia a dia, relacionadas a não lerem os textos solicitados para os debates em sala, oralidade com erros graves de concordâncias verbal, número e gênero, problemas de raciocínio com matemática básica, localizações espaciais geográficas, compreensão da história e outros que, presencialmente, são visíveis, trabalhados no dia a dia e, mesmo assim, não atingem os resultados almejados.

A indagação acima é inerente as condições de como pode ser avaliado o ensino a distância na fase da graduação, visto que, pelo Censo EAD. BR 2020 “A nova regulamentação da EAD no país, por meio do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 20172, entre outras determinações, permite, ainda, que as instituições ofereçam, exclusivamente, cursos a distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais, como era determinado pela regra anterior” (ABED, 2020, p. 2).

Esses são alguns pontos para serem analisados, visto que, a qualidade da graduação é o eixo norteador da melhoria da educação básica e, pelo que é possível analisar, universidades estão aderindo os cursos EAD em larga proporção e o mais preocupante é que “O mesmo acontece com a expansão na educação básica, 5% das instituições de ensino sinalizam que pretendem oferecer cursos nessa modalidade e 20% estão estudando opções, um aumento considerável em relação censo anterior” (ABED, 2020, p. 53).

O cenário educacional demanda grandes debates e questões a serem refletidas: O Brasil está preparado para oferecer EADs nesses níveis de ensino? Os brasileiros têm estruturas de acesso à internet garantidas para manter aulas on-line? Os brasileiros valorizam a educação a ponto de se dedicarem aos estudos fora da sala de aula presencial? Os professores estão formados e habilitados para lidarem com o ensino midiático e formarem os alunos qualitativamente?

Em consideração a isso, e a tentativa de melhorar a formação dos professores da educação básica que já estão atuando, os cursos de Pós-graduações *Stricto Sensu*, especificamente os profissionais, fazem a diferença de mudança na tentativa de qualificar a educação.

Para tanto, será realizada a apreciação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – ProfHistória, mestrado e doutorado, da Universidade Estadual do Paraná – Unespar – *campus* de Campo Mourão.

Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Unespar

A proposta da investigação sobre o ProfHistória da Unespar é sob o olhar da área da Educação. O objetivo é apreciar com o olhar externo ao Programa e compreender a importância da criação dos cursos profissionais para o estímulo e desempenho dos professores da rede básica de ensino. Entretanto, pode-se perguntar: por que um olhar da Educação no ProfHistória?

Professores da Educação estão presentes nas escolas, inseridos, principalmente, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas, os professores que atuam na rede municipal e estadual, acompanham a realidade das escolas e dos alunos que precisam ser instigados e preparados para a aprendizagem. O processo é, muitas vezes, precário e desestimulador pelos diversos fatores que englobam a educação pública brasileira: baixos salários, falta de participação das famílias, comportamentos inadequados dos alunos, horários intensos com preparação de atividades, salas de aulas numerosas, impedimentos para continuarem estudando, escolas em péssimas condições e outros.

São situações presenciadas no cotidiano e que revelam o desmerecimento em nível municipal e estadual com a educação e com a profissão docente. Enquanto há o discurso de que a educação precisa melhorar e de que é para todos, a realidade comprova o oposto.

Esses breves comentários revelam que, apesar de todas as contradições enfrentadas no ensino público, professores pesquisadores, formados pelos Programas públicos *Stricto Sensu* do país, estão envolvidos na formação de mestres e doutores para ensinarem com mais qualidade no ensino básico público.

Esse compromisso com a educação, visando a extensão da universidade para as escolas, sustenta o ‘tripé’: ensino, pesquisa e extensão que, nas

licenciaturas, compromete a educação e o ensino como prioridades para a formação humana. Desse modo, a aprovação do Programa de Pós-graduação profissional em ensino de História, na Unespar, favoreceu a continuidade dos estudos aos professores e futuros professores de História e de áreas afins que têm interesse de formação aprofundada da prática vinculada à pesquisa.

A Mesorregião Centro-Ocidental do Paraná, onde está localizada a cidade de Campo Mourão, Pr., um dos sete *campi* da Unespar, no qual está integrado o Mestrado² em Ensino de História – ProfHistória, é um território que abrange 25 municípios:

Mesorregião Centro-Ocidental do Paraná é composta de 25 municípios que, divididos entre nas microrregiões de Goioerê e Campo Mourão, somam 316.482 habitantes equivalente a 3% do total populacional do Paraná. A densidade demográfica da mesorregião Centro-Ocidental é de 26,5 habitantes por quilômetros quadrados. O principal centro urbano é Campo Mourão, que representa aproximadamente $\frac{1}{4}$ da população da Mesorregião (Borges, 2009, p. 64).

Figura 1 – Mapa do Estado do Paraná



Fonte: Biogeografia (2016)

Figura 2 – Mesorregião Centro Ocidental Paranaense



Fonte: Bathke Junior (2011).

A região representa um percentual do Estado do Paraná e os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* integrados à Unespar, possibilitam aos professores das diferentes áreas a tornarem-se mestres. Com a criação dos mestrados e do doutorado, no ProfHistória, composto por três linhas de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar; Linguagens e Narrativas históricas: produção e difusão; Saberes históricos em diferentes espaços de memórias, desenvolveu-se estímulo profissional aos professores que sentiam necessidade da formação mais aprofundada no campo profissional docente.

No Mestrado ProfHistória da Unespar, até 2022, formaram-se 31 mestres e constata-se que, destes, 91% atuam como professores na Rede Básica de ensino municipal e estadual. É importante salientar que dos mestres formados: 01 atua na rede pública do Estado de São Paulo, 01 do Estado do Mato Grosso do Sul, 02 da capital do Paraná, Curitiba. Os demais estão nos municípios paranaenses. A ressalva é devido a abrangência que o curso proporciona e contribui no ensino e na aprendizagem, em diferentes Estados e territórios brasileiros (UFRJ, 2022).

As dissertações defendidas até 2022, retratam pesquisas fundamentadas com aspectos teórico-históricos e finalizadas com o produto, apresentando a prática relacionada à teoria. Percebe-se que, em algumas dissertações, houve interesse de destacar a história regional, investigações que visam a memória das regiões nas quais os professores-mestres atuam.

São pesquisas relevantes, pois apresentam o contexto histórico desenvolvido ao longo do tempo e, talvez, presenciado pelos pais ou avós dos alunos do ensino fundamental e médio. Os trabalhos sobre a memória regional podem ser considerados como meio de valorização e pertencimento ao espaço geográfico coletivo e, na visão histórica mais ampla, compreender que esse espaço faz parte do todo, ou seja, compreender que toda particularidade está inserida no coletivo. De acordo com José D'Assunção Barros (2004, p. 9):

Apesar de falarmos frequentemente em uma 'História Econômica', em uma 'História Política', em uma 'História Cultural', e assim por diante, a verdade é que não existem fatos que sejam exclusivamente econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem com dimensões separadas.

Barros se atenta a questões que acordam com a importância do historiador ter a liberdade de estudar as diferentes dimensões historiográficas. A investigação deve apresentar e possibilitar a compreensão da memória histórica para a relação entre o passado e presente.

As pesquisas do ProfHistória, voltadas para a história regional, favorecem e favorecerão aos professores da região pesquisada, conhecer o contexto do passado, do local em que vivem. Nesse caso, como afirma Peter Burke (1992, p. 22), é uma história vista de baixo, pois, essa denominação refere-se aos estudos que saem da hierarquia dominante para aqueles que são 'comuns' perante a sociedade "Uma história da educação vista de baixo deveria deslocar-se dos ministros e teóricos da educação para os professores comuns [...] ou deveria apresentar as escolas do ponto de vista dos alunos". Jim Sharpe (1992, p. 39) entende que a história vista de baixo "[...] proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história".

Abaixo será apresentado os títulos e anos de defesa das dissertações do ProfHistória da Unespar (2018 a 2022), com as pesquisas voltadas para a história regional:

Quadro 1 – Pesquisas sobre a história regional (2018–2022)

| Títulos | Ano de Defesa |
|--|----------------------|
| <i>Os Caminhos da fé em Jesuítas: identidade e memórias de ontem e de hoje</i> | 2018 |
| <i>Imagens da cidade de Boa Esperança (PR): as exposições fotográficas da Casa da Cultura Francisco Peixoto Sobrinho (1997-2018)</i> | 2018 |
| <i>Memória e patrimônio em Tupã-SP: proposta pedagógica para o Solar Luiz de Souza Leão (1901-1980)</i> | 2018 |
| <i>Brincando com o perfil histórico de Rolândia: o lúdico entre o patrimônio histórico oficial e o patrimônio histórico afetivo</i> | 2018 |
| <i>Religião e ensino de História: representações e narrativas de estudantes do ensino médio em Araruna/PR</i> | 2020 |
| <i>Memorial Água da Fonte: Religiosidade Popular e devoção ao monge João de Maria no Município de Farol – Pr (Narrativas e Produção Audiovisual)</i> | 2020 |
| <i>Ensino de História nos Anos Iniciais: contribuições teórico-práticas para professores e professoras no município de Curitiba</i> | 2020 |
| <i>Patrimônio, História Local e Ensino de História: Uma proposta sobre jogos de cartas sobre o Município de Campo Mourão - PR</i> | 2021 |
| <i>Aprender História com a metodologia WebQuest: uma proposta de material didático-pedagógico sobre Villa Rica Del Espiritu Santo</i> | 2021 |
| <i>Quando se inventam as tradições: a criação do Carneiro no Buraco como Prato típico de Campo Mourão - PR</i> | 2022 |
| <i>Ensino de História e História Local: (Re)Conhecendo Memórias e Histórias de Altamira do Paraná</i> | 2022 |

Fonte: UNESPAR (2022).

A subjetividade local, existente nos espaços geográficos estudados, aproxima os alunos do conhecimento de pertença a uma determinada região ou localidade. Instiga-os a comentarem, entenderem e apreenderem a sua realidade e as diferenças entre um local e outro. Por exemplo: Como a região se desenvolveu? O que favoreceu, historicamente, a economia de uma região

e não de outra? Como a história de um local ou de uma região pode interferir no todo? Qual o papel da educação nesse contexto histórico? Qual é a maior fonte econômica desenvolvida na região? Quais políticas públicas abrangem a região?

Referente a essas e demais questões, as dissertações, acima mencionadas, estão envolvidas com investigações que inserem debates com análises críticas sobre diversos temas. A história regional permite incluir na pesquisa, personagens históricos que foram desmerecidos e excluídos da sociedade, das pesquisas e dos direitos legais de cidadão. Segundo Luiz Guilherme Scaldaferrri Moreira (2017, p. 6):

A História Regional, conforme podemos ver, permite trazer “novos atores” para o campo da História. Alguns personagens que, quando muito, eram secundários ou que tradicionalmente eram totalmente “negligenciados” pela História tradicional, podem, a partir do prisma da História Regional, ser incluídos no processo histórico, caso dos ameríndios, das mulheres, das crianças, dos trabalhadores, dos escravos etc. Um avanço nesta direção é a Lei 10.639/2003, que determina o ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana no Ensino Básico, lei esta expandida cinco anos depois pela Lei 11.645/2008, que acrescentou a temática indígena. As duas leis permitiram que negros e indígenas se tornassem personagens mais presentes e ativos nas narrativas historiográficas, até então dominada por protagonistas brancos e europeus.

Dessa forma, pode-se afirmar que as investigações realizadas, pelos atuais mestres do ProfHistória, estão contribuindo para a formação de alunos da rede básica de ensino, com visões de mundo condizentes com a realidade global atual, na qual há debates e reivindicações para todos terem os mesmos direitos, sem preconceitos: racial, social, cultural, linguístico, religioso, sexual e de gênero.

A luta histórica é para um mundo melhor, porém, é preciso conhecer a história e entender que as diferenças humanas do passado foram essenciais para ter-se no presente as inúmeras condições de preencher as lacunas deixadas pelos homens “O problema, contudo, é que, ao que parece, não parecemos estar equipados nem preparados para esta atividade de pensar, de instalar-se na lacuna entre o passado e o futuro” (Arendt, 2016, p. 40).

Por isso, é preciso o investimento na Pós-Graduação e na formação dos professores que trabalham na educação infantil, ensino fundamental I-II e ensino médio. São etapas que precisam, cientificamente, serem preparadas para fazer o aluno a pensar. O pensar é o quesito para desvendar o que está camuflado ou sem nome ao longo da história. O professor é o incentivador do estudo, atribuindo a teoria com a prática, a fim de preparar o aluno para o pensar e o agir na sociedade. Portanto:

Estuda-se a região ou a localidade, em muitos casos, porque ela ainda não foi estudada, ou porque foi pouco estudada, ou ainda porque – embora já muito estudada – não foi examinada no que concerne a algum aspecto em especial. As investigações de História Local, enfim, também podem visar o preenchimento de lacunas. Assim como a História procura recobrir todos os recortes de tempo possível, não é de se estranhar que a historiografia também almeje cobrir todos os espaços imagináveis e, dentro dos mesmos espaços, todos os problemas possíveis (Barros, 2022, p. 44).

Barros favorece a análise detalhada de como a História pode ser estudada e que os historiadores não devem limitar as investigações a uma dimensão historiográfica que não atinja a população, de modo geral. Como assevera Jim Sharpe (1992, p. 54), a história vista de baixo “[...] abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história”.

Nessa perspectiva, entende-se que as demais dissertações do ProfHistória atendem o que está posto acima por Sharpe, que requer a “fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história”. Há a intencionalidade interdisciplinar nas pesquisas. Os pesquisadores não se atem apenas no campo da sua análise. Indiretamente ou diretamente, interagem com as demais áreas de ensino, alcançando o objetivo proposto no Art. 18 do Regimento Geral do ProfHistória “[...] traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação, bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas variadas formas de representação do passado” (UFRJ, [2014], p. 5).

Quadro 2 – Pesquisas no campo da interdisciplinaridade (2018-2022)

| Títulos | Ano de Defesa |
|--|---------------|
| Práticas Museais na Escola: Narrativas sobre a Escola | 2018 |
| No ritmo e na rima: abordagens do Hip Hop e Rap para o Ensino de História | 2018 |
| A metodologia WebQuest na aula de História | 2018 |
| História em Revista: as narrativas de Seleções do Reader's Digest em sala de aula (1942-1949) | 2020 |
| Transcidadania no armário: da invisibilidade dos sujeitos históricos à construção de direitos de alunos e alunas trans em escolas públicas | 2020 |
| O Método como Conteúdo: Ensino de História por Diários de Pesquisa | 2020 |
| A condição feminina e o uso de histórias de vida na formação da consciência histórica | 2020 |
| Lugares de Memórias na Rede: educação patrimonial, espaços públicos e linguagens digitais para o ensino de história | 2020 |
| Como abordar a temática do comunismo nas aulas de história: uma proposta metodológica a partir dos games | 2020 |
| A literatura no ensino de história: Carolina Maria de Jesus e o “Quarto de despejo” (1960) | 2020 |
| Aprendizagem histórica e construção de jogo: diálogo com alunos do ensino fundamental sobre o tempo | 2021 |
| O uso de memes como recurso didático no ensino de história | 2022 |
| História dos Conceitos e Ensino de História na formação de professores | 2022 |
| História do Brasil Império em jogo | 2022 |
| A Autobiografia no Ensino de História | 2022 |
| Afinal, para que serve o ensino de história? | 2022 |
| Ensino de História e fotografia: uma proposta de estudo das transformações das paisagens urbanas para os anos iniciais | 2022 |
| Narrativas de violência nas relações de gênero: percepções de estudantes do ensino médio | 2022 |
| As crianças na relação com os espaços da cidade: possibilidades de produção de conhecimentos históricos-educacionais | 2022 |
| Cosmo Polifônico: Universo de Vozes e o Ensino de História a partir do Podcast | 2022 |

Fonte: UNESPAR (2022).

Por meio dos títulos, das palavras-chave e pela análise realizada nas dissertações, nas linhas e produtos, percebe-se que no Programa, a pesquisa com o ensino de História e a relação do professor com o aluno, está presente em todas as investigações defendidas até 2022. Portanto, o eixo condutor da possibilidade de mudança na formação do professor e aluno, o ensino, está sendo defendido com muita clareza no ProfHistória da Unespar.

John Passmore (1914-2004) considera que o conceito de ensino não é simples, pois, ensinar “[...] significa umas vezes “visar promover a aprendizagem” e, outras, “conseguir efectivamente promovê-la”, isto é, umas vezes refere-se a uma tentativa, outras vezes, ao seu sucesso” (Passmore, 1994, p. 2). Porém, ‘visar promover a aprendizagem’ (tentativa), sob o ponto de vista do autor, deve ser bem autoavaliada pelo professor, pois:

Especialmente em matérias bem articuladas como a matemática, mas não só, o professor pode com facilidade cair na tentação de supor que, se as suas aulas forem academicamente bem ordenadas e meticolosas, nada mais se pode legitimamente esperar dele; que, se perante estas circunstâncias, os seus alunos não aprendem, tal se ficar a dever exclusivamente à estupidez dos alunos (é o síndrome das ‘pérolas-a-porcos’) (Passmore, 1994, p. 7).

Nesse ponto, retoma-se a afirmação de Libâneo (2015, p. 17) para concordar com a análise de Passmore “[...] a dissociação e a visão segmentada entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico podem explicar uma formação pouco sólida [...]”. Muitas vezes, o professor é um ótimo teórico, mas, não atinge a aprendizagem dos alunos e os culpabiliza por não aprenderem. Conforme atesta Passmore, principalmente em disciplinas como a “matemática, mas não só”, pode-se questionar: como articular a teoria com a prática para os alunos aprenderem? O professor com excelente conhecimento disciplinar pode obter bons resultados de aprendizado com alunos adultos, mas, como ensinar o conhecimento disciplinar para as crianças aprenderem?

Eis uma das questões que explicita a importância da criação dos Programas de Pós-graduação em ensino, como o ProfHistória. São Programas que motivam os professores a entenderem que o ensinar é bem mais do que “visar promover a aprendizagem”. Ensinar é conseguir o sucesso da aprendizagem

“Ensino centrado no aluno” significa então que o objectivo do professor não é meramente expor uma matéria mas sim ajudar alguém a aprender algo. Quaisquer que sejam as virtudes de uma exposição lógica, ela falha como ensino se não tiver esse resultado” (Passmore, 1994, p. 7).

Reforçando, o ensino é um tema de relevância nacional mediante a crise educacional brasileira, que pode ser constatada com os dados do Pisa 2022, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2023), revelando que 50% dos alunos não leem corretamente e não conseguem interpretar textos, 70% não compreendem equações básicas de matemática e 55% não conhecem fenômenos científicos simples, dentre outras dificuldades que concederam ao Brasil o “[...] 64º lugar entre as notas em matemática, 53º em leitura e 61º em ciências, atrás de outros latino-americanos, como o Chile, Uruguai, México e a Costa Rica” (Pisa [...], 2023).

Portanto, ensinar não deve ser considerado o cumprimento de uma determinada matéria bimestral, semestral, anual ou o conteúdo finalizado. Ensinar é alcançar a aprendizagem do outro “[...] para se ser bom professor tem, não só que se *saber* algo acerca daquilo que se está a ensinar, mas *preocupar-se* com isso e *interessar-se* pelos estudantes que se está a ensinar” (Passmore, 1994, p. 6).

Passmore entende que o professor, em uma sala com 30 alunos, ele ensina para todos e que cada um aprende o conteúdo para usá-lo na sua realidade. Nesse sentido, “A criança aprende as leis do movimento de Newton *através das afirmações do professor*; aprende francês *enquanto língua falada pelo seu professor*, mesmo quando o que aprende não se reduz a ser capaz de proferir as frases que o professor proferiu” (Passmore, 1994, p. 13).

Muitas vezes, a exigência do professor em querer que o aluno aprenda igual ao que ele ensinou não atenderá ao esperado e, nesse caso, o aluno poderá ficar com menos nota do que aquele que conseguiu reproduzir as palavras do professor, causando, talvez, decepção ao aluno prejudicado. Desse modo, ensinar, é compreender as diferenças dos alunos em sala de aula. Saber que cada um tem a sua maneira de aprender e que o importante é a aprendizagem “Toda a ação consciente se forma, no interior de uma esfera

de relações já constituída, interior de tal ou tal atividade que lhe determina as particularidades psicológicas” (Leontiev, 2004, p. 322).

Entendendo que Leontiev considera que não há um ‘manual’ para ensinar e que não é possível pensar que todos aprendem da mesma forma. Passmore também entende que, a formação de um único método para o ensinar, foi criado no final do século XIX “[...] quando os formadores de professores eram geralmente conhecidos como "metodólogos" – de imaginar a existência de *um método único* aplicável ao ensino de qualquer disciplina e a qualquer aluno” (Leontiev, 2004, p. 12-13). Ele se refere a diversidade de conteúdos trabalhados e a diversidade de alunos a quem os conteúdos são ensinados “A julgar pela história, a tentativa de formular um tal método leva a uma abordagem mecânica e artificial do ensino (como, por exemplo, o célebre plano de lição de Herbart) ou à vacuidade dos manuais para professores” (Leontiev, 2004, p.13).

Voltando a formação dos mestres e futuros doutores do ProfHistória, o fato do conceito de ensino estar explícito em todas as dissertações, favorece como resultado da formação dos investigadores, fazerem as seguintes indagações e as responderem: quem ensina? o que ensina? *como ensina?* Para quem ensina? Passmore apresenta essas questões nominando-as de tríade: “X ensina algo a alguém”, “X=quem ensina, algo=conteúdo a ser ensinado, alguém=alunos a aprenderem”, porém, atreve-se a acrescentar, para essa análise, mais um item: “*como ensinar*=teoria e prática=unificadas”.

Considerando que essa não é uma tarefa fácil, pois demanda que haja grandes mudanças conceituais no que se refere a formar o professor, que até então, tinha como requisito ter domínio teórico, ser pesquisador e a prática estava centrada nos professores dos anos iniciais, é satisfatório analisar investigações que têm como objetivo pensar em como ensinar o aluno com a teoria e a prática. Entender que os produtos criados são resultados de estudos que desencadearam em atividades explicativas sobre o tema pesquisado, ou seja “[...] mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores” (Borges; Tardif, 2001, p. 6).

Considerações finais

Conforme exposto, o objetivo do artigo foi o de analisar o ProfHistória da Unespar, considerando a importância da sua aprovação e execução para a formação dos professores, principalmente, da Mesorregião Centro-Ocidental do Paraná, região que se situa o município de Campo Mourão.

A análise ficou pautada no Programa da Unespar, porém, é válido ressaltar que a abrangência do ProfHistória Nacional, com os Programas criados nas diversas regiões do país, cumpre com a responsabilidade profissional universitária da pesquisa, do ensino e da extensão, que foram articulados com os professores de História que atuam na rede básica de ensino.

Entende-se que a base do ensino deve ser iniciada nos anos iniciais e que o ensinar a criança requer mais do que o conhecimento teórico. É relevante o entendimento de que a criança ainda não abstrai o suficiente para aprender somente pela explicação oral e escrita. Ela precisa, também, do visual e do empírico, ou seja, do ensino prático do professor.

Assim, o ProfHistória é uma das possibilidades de provocar mudanças no quadro da educação brasileira e, uma das questões que deve ser considerada é a de que, a mudança inicia-se com o professor. O ProfHistória orienta o professor a unificar o seu conhecimento com atividades que favoreçam o aluno a pensar e a compreender que a sua ação, com base científica, fará diferença no coletivo.

Referências

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Censo EAD. BR 2020: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. São Paulo: ABED, 2020.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BARROS, José D'Assunção. A historiografia do pequeno espaço: considerações sobre a história local e a história regional, diante dos conceitos basilares que as constituem. *Tamoios*, São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 22-53, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios>. Acesso em: 14 maio 2024.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATHKE JUNIOR, Wille. Dina quer resgate do Peaberu. *Blog do Wille Bathke Jr.*, Campo Mourão, 5 abr. 2011. Disponível em: <https://wibajucm.blogspot.com/2011/04/dina-quer-resgate-do-peaberu.html>. Acesso em: 14 maio 2024.

BIOGEOGRAFIA. Estado do Paraná. *Biogeografia*, [s. l.], 17 jul. 2016. Disponível em: <https://especiesexoticasbaciadopapagaio.blogspot.com/2016/07/area-da-pesquisa.html>. Acesso em: 14 maio 2024.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação do dossiê: saberes dos docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 22, n. 74, p. 11-22, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NpBT6gcRCDXvXRNfzVv5Njs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2024.

BORGES, Paulo Roberto Santana. *Comparativo das dinâmicas de desenvolvimento econômico nos municípios de Campo Mourão e Toledo - Paraná, durante o período de 1996 a 2006*. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/20114/Microsoft%20Word%20-%20DISSERTACAO%20VERSAO%20FINAL%20_revisada%20Cassio_%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Senado Federal. Lei que facilita acesso de professores à universidade é sancionada. *Senado Notícias*, Brasília, DF, 1 set. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/09/01/lei-que-facilita-acesso-de-professores-a-universidade-e-sancionada>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CAIMI, Flávia E. Por que os alunos (não) aprendem história?: reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*, Niterói, v. 1, n. 21, p. 17-32, ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didática magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *História e missão*. Brasília, Capes, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 14 maio 2024.

DOCEO, DOCTUS, DOCTOR. In: DICIONÁRIO Latino-Português. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1956.

ERASMO DE ROTERDÃ. De pueris (dos meninos). 2. ed. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2008.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100. p. 33-46, dez./fev. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/issue/view/5860>. Acesso em: 15 maio 2024.

GONÇALVES, Nadia G.; MONTEIRO, Ana Maria F. C. Saberes e práticas docentes e ensino de história: temas, conceitos e referenciais (1970-2014). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698156257>.

HUGO DE SÃO VÍTOR. *Didascálicon da arte de ler*. Introdução e tradução de Antonio Marchionni. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo de educação superior 2020: notas estatísticas*. Brasília, DF: MEC, 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Divulgados os resultados do Pisa 2022. Brasília, DF: Inep, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 12 dez. 2023.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão, Nilson Moulin Louzada e Irene Ferreira. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>

LUDKE, 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, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>

MOREIRA, Luiz G. Scaldaferrri. O ensino de História Regional nas escolas brasileiras. *Café História*, [s. l.], 29 maio 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-regional/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PASSMORE, John. *O conceito de ensino*. Tradução de Olga Pombo. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PACIEVITCH, Caroline. Ensinar história [entre]laçando futuros. *Revista Brasileira de Educação*, Porto Alegre, v. 25, p. 1-20, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250002>.

PISA 2022: Brasil fica entre os 20 piores países em matemática e ciências; veja detalhes. *Exame*, São Paulo, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://exame.com/brasil/pisa-2022-brasil-fica-entre-os-20-piores-paises-em-matematica-e-ciencias-veja-detalhes/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PLUTARCO. *Da Educação das crianças*. Introdução, tradução e notas de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBABELLA, Alessandra (org.). *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009. DOI 10.1590/S1413-24782009000100012

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Regimento geral do ProfHistória*. Rio de Janeiro: UFRJ, [2014].

UNESPAR – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. *Pasta de dissertações*. Campo Mourão: Unespar, 27 jul. 2022. Disponível em: <https://profhistoria.unespar.edu.br/repositorio-de-teses-e-dissertacoes/pasta-de-dissertacoes>. Acesso em: 3 dez. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 10. ed. Campinas: Papirus, 1999.

Notas

1 UEM, Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá
<https://orcid.org/0000-0002-4033-270X>

2 Nesse momento será mencionado somente o mestrado do ProfHistória, devido ainda não ter doutores formados pelo Programa.