

**Ensino de História nos Anos Iniciais
do Ensino Fundamental: um balanço
entre desafios e possibilidades para/no
ProfHistória**

**Teaching History in the Early Years of
Elementary School:
a survey of challenges and possibilities
for/at ProfHistória**

**Enseñanza de Historia en los primeros
años de la Educación Primaria:
una revisión de los desafíos y
posibilidades para el ProfHistória**

Flavia Preto de Godoy Oliveira¹
Adriana Angelita da Conceição²
Submissão: 20/12/2023
Aceite: 24/05/2024

Resumo

O Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História (ProfHistória) está prestes a completar uma década de consolidação. Passados sete anos das primeiras dissertações defendidas, observa-se uma diversificada produção acadêmica que se atrela ao alcance institucional, o qual congrega atualmente 39 universidades das cinco regiões do Brasil. Nesse sentido, o programa se consolida como um espaço privilegiado para se investigar sobre questões inerentes ao campo do Ensino de História, imbricando historiografia e ensino. Assim, o presente artigo se propõe a realizar um balanço das dissertações produzidas no ProfHistória, que estão disponibilizadas no repositório digital do programa, cuja temática discuta o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nosso principal objetivo foi problematizar como o campo de conhecimento em Ensino de História, a partir do ProfHistória, vem abordando o Ensino de História nos Anos Iniciais, considerando sua presença como componente curricular do referido segmento e presente na Base Nacional Curricular Comum. As dissertações formaram uma amostra analítica sobre a qual tecemos considerações, qualitativas e quantitativas, sinalizando desafios e possibilidades que se apresentam para a área do Ensino de História diante do necessário debate entre Pedagogia e História, frente aos desafios e possibilidades da História ensinada no espaço escolar.

Palavras-chave: ensino de história; anos iniciais do ensino fundamental; formação docente; pedagogia; formação continuada.

Abstract

The Professional Master's Degree in History Teaching (ProfHistória) is on the verge of completing a decade of

consolidation. Seven years after the first dissertations were defended, a diverse academic production associated can be seen within its institutional scope, which currently encompasses 39 universities from all regions across Brazil. In this regard, the program is solidifying itself as a privileged space for researching issues inherent to the field of History Teaching, intertwining historiography and teaching. Consequently, this article aims to assess the dissertations produced in ProfHistória, which are available in the program's digital repository, specifically those addressing History Teaching in the Early Years of Elementary School. Our primary objective was to problematize how the field of knowledge in History Teaching, based on ProfHistória, has approached History Teaching in the Early Years, taking into account its role as a curricular component in this segment and within the Brazilian Common National Curriculum Base. The dissertations represent an analytical sample, upon which we made qualitative and quantitative considerations, highlighting the challenges and possibilities ahead for the field of History Teaching in the context of the essential dialogue between Pedagogy and History.

Keywords: history teaching; early years of elementary school; teacher training; pedagogy; continuing training.

A História, enquanto área de conhecimento, faz parte do currículo da Educação Básica brasileira, constituindo um componente curricular específico do Ensino Fundamental. Assim, é bastante pertinente indagar a respeito dos sujeitos que lecionam tal componente curricular. Quem são as professoras e os professores de História que atuam na Educação Básica no Brasil, sobretudo no Ensino Fundamental? Ao realizar tal questionamento não buscamos uma resposta de cunho estatístico, entendendo as mazelas e os problemas estruturais e políticos que a Educação Básica vivência há décadas, sabemos que qualquer tentativa de esboço de um perfil do docente de História é bastante complexa e com muitos condicionantes. Pretendemos, no entanto, tentar respondê-la, se não naquilo que se apresenta na concretude do cotidiano escolar, ao menos no que deveria ser, ou seja, por meio da legislação e das normativas vigentes nos perguntamos quais são os requisitos estabelecidos pelas diretrizes de formação superior que indicam quem, em condições ideais, deve lecionar História na Educação Básica no Brasil.

A primeira e mais evidente resposta a essa indagação seriam as licenciadas e os licenciados em História como aqueles que podem lecionar o respectivo componente curricular. As Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (Brasil, 2001) ratificam isso ao estabelecerem que o formando em História deverá ser capaz de suprir as demandas sociais específicas relativas ao campo, entre elas, o magistério em todos os graus e ao definirem que os licenciados em História terão domínio dos conteúdos básicos que são objetos do Ensino Fundamental e Médio e dos métodos e técnicas que permitem a transmissão do conhecimento. Entretanto, a atuação do licenciado e licenciada em História está circunscrita, na maior parte das escolas brasileiras, aos quatro anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Sendo um componente curricular presente em todos os anos do Ensino Fundamental, resta ainda pensarmos: quem são os professores e professoras de História dos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental?

Professores e professoras multidisciplinares (ou polivalentes) ocupam a docência dessa etapa conhecida como Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Geralmente, são docentes formados em cursos de Licenciatura em Pedagogia (Brasil; INEP, 2022). Novamente, recorreremos às normativas curriculares, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso

de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006), o curso destina-se, entre outros aspectos, à formação de professores para exercer funções de magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As Diretrizes também são claras ao afirmar em seu artigo 5º que o egresso da Licenciatura em Pedagogia está apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Nesse sentido, embora não sejam licenciados ou bacharéis em História, pedagogos e pedagogas em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por sua formação e, principalmente, em razão de sua atuação, são professores de História. Logo, suas práticas, as especificidades dos saberes históricos ensinados e os problemas enfrentados por esses docentes deveriam dizer respeito à área de Ensino de História. Essas premissas são fundamentais para o segundo conjunto de indagações que alicerçam esse trabalho: como a área de Ensino de História tem pensado a atuação de professoras e professores pedagogos? Quais reflexões foram produzidas recentemente sobre a especificidade do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O ProfHistória - Programa de Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História³ - é de alcance nacional e apresenta-se como um espaço privilegiado para responder tais questionamentos.

Nosso principal objetivo é problematizar como o campo de conhecimento em Ensino de História⁴ vem abordando o ensino de História no segmento do Ensino Fundamental, mais especificamente, nos anos iniciais a partir do *corpus* analítico formado pelas dissertações defendidas no ProfHistória. Com isso, destacamos que não faremos considerações de aprofundamento teórico sobre a formação de professores, sobre os processos de ensino-aprendizagem que envolvem a formação da Licenciatura em Pedagogia junto da dimensão do Ensino de História e sobre os aspectos que perpassam a formação continuada, embora, tais frentes analíticas atravessem as questões abordadas.

O texto está organizado em três partes. Na primeira, discutimos brevemente a historicidade do Ensino de História, como disciplina escolar e como campo de investigação, direcionando o debate para a constituição do ProfHistória. De modo que seja possível problematizar o EH enquanto objeto de formação e também objeto de investigação, frente ao dilema ensino/pesquisa. Revisitar e discutir a historicidade do EH se faz necessário para o entendimento dos

avanços, dos desafios e das respostas dadas pelas pesquisas em relação à História ensinada nos anos iniciais e o papel do programa de mestrado profissional em EH na composição desse cenário. Na segunda parte, apresentamos a formação do *corpus* de investigação, incluindo uma análise quantitativa. Na última etapa do estudo, tecemos uma análise qualitativa do *corpus*, discutindo, com a bibliografia selecionada, perspectivas que despontam da amostra e que selecionamos para o debate, considerando a intersecção que as fundamenta e apresentando um estado da arte do EH para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das pesquisas desenvolvidas no ProfHistória. Por fim, nas considerações finais, seguindo a proposta do dossiê, apresentamos um balanço do nosso foco de análise, o qual mostra que os limites se constituem atualmente como horizontes futuros.

Destacamos a necessária relevância do balanço proposto frente aos dez anos do programa, sendo o ProfHistória espaço de formação continuada, mas também lugar de constituição de um campo analítico que reúne material empírico para se compreender aspectos do ensino de História na Educação Básica. Completam-se o ingresso de 10 turmas e de mais de 1000 dissertações produzidas por docentes do componente de História que estão buscando refletir de modo tão intrínseco a relação entre ensino e pesquisa na busca pela garantia da melhoria e qualificação da Educação Básica no país.

Algumas reflexões sobre a historicidade do Ensino de História como campo de pesquisa

A História como um saber ensinável é constituída por uma historicidade que se relaciona com a formação do currículo da Educação Básica no Brasil. Dentro de tal perspectiva, existem trajetórias analíticas que perpassam a História das Disciplinas Escolares e a própria história da História como disciplina escolar, o que nos leva a constituição de uma historicidade no entrecruzamento desses dois caminhos. É o que propõe Maria Auxiliadora Schmidt (2012) ao atribuir uma periodização para a formação do referido componente disciplinar no Brasil em quatro fases: construção, consolidação, crise e reconstrução. Para a fase de construção, a autora indica o período entre 1838 e 1931, iniciado com a estruturação do currículo do Colégio D. Pedro II que apresenta a História como disciplina escolar, marcado por tensões que culminaram na formação do Estado Nacional e colocaram o

ensino de História a serviço da constituição da ideia de identidade do cidadão brasileiro. É importante destacar que nesse período, a História ensinada passou pelo que a autora denomina como “pedagogização da História” – na qual a transposição didática passou a considerar com maior ênfase os métodos e técnicas de ensino, a partir da Psicologia e da Didática Geral, “indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história” (Schmidt, 2012, p. 79). O que teria levado a uma transposição didática que pouco dialogou com os pressupostos teóricos e metodológicos da ciência histórica.

A fase da consolidação (1931-1971) se refere às próprias mudanças políticas do período que alteraram a estruturação da educação no Brasil. Assim como, os aspectos teóricos e metodológicos da constituição de um currículo nacional, a História se efetiva como disciplina obrigatória nas escolas, com o sentido de contribuir com a formação do cidadão crítico. Nesse mesmo período, para o que hoje conhecemos como anos iniciais do Ensino Fundamental, estruturou-se uma perspectiva interdisciplinar junto de um currículo organizado por círculos concêntricos – aspecto que ainda delimita o Ensino de História nessa fase da Educação Básica. Como também problematizou Abud (2012) ao refletir sobre a relação do conceito de Tempo na compreensão dos anos iniciais.

A fronteira entre a fase da consolidação e o que Schmitt define como crise está vinculada ao “embate entre proposições relacionadas com o *social studies* e com a manutenção da História como disciplina autônoma” (Abud, 2012, p. 85). Nesse sentido, a fase da crise, 1971-1984, se define pela presença dos Estudos Sociais como componente curricular, para o que é hoje o Ensino Fundamental, sendo que apenas no antigo 2º grau a disciplina de História foi mantida – dentro do período da ditadura civil e militar. Portanto, a fase da reconstrução, a partir de 1984, foi marcada pela redemocratização e pelos movimentos para a anulação dos Estudos Sociais. Sendo o principal marco os Parâmetros Curriculares de História formulados entre 1997 e 1998, indicando a necessidade do ensino fazer maior relação com a realidade dos estudantes, reafirmando a perspectiva do valor e sentido da constituição dos saberes escolares.

Ao tecer considerações finais, para o balanço proposto, a professora Schmitt enfatiza que a disciplina de História foi se consolidando no currículo brasileiro entre um complexo “deslocamento entre a cultura histórica e a cultura escolar” (Abud, 2012, p. 89) – aspecto que leva o EH mais fortemente para as discussões do campo das políticas educacionais e menos para os campos dos debates historiográficos. No entanto, Schmitt confere uma homogeneidade ao processo por ela denominado de reconstrução em toda Educação Básica, desconsiderando que para os anos iniciais o componente de História ainda apresenta aspectos que marcaram a fase anterior (crise), como, por exemplo, a falta de autonomia do ensino de História. Por fim, a autora destaca que entramos no século XXI, no Brasil e em outros países, com “debates e propostas que, dialogicamente, procuram estabelecer articulações mais orgânicas entre as dimensões da cultura histórica e a cultura escolar, não num sentido instrumental, mas numa perspectiva mais emancipatória”, característica que vislumbramos mais expressivamente nos Anos Finais e Ensino Médio – o que no Brasil podemos destacar a partir da consolidação e ampliação do EH como campo investigativo – aspecto que retomaremos a seguir.

As exposições postas pela professora Schmitt, feitas há pouco mais de uma década, deixam a historicidade da História como um saber ensinável na perspectiva da reconstrução. No entanto, ponderamos que a reconstrução estaria passando por uma crise diante do que estamos presenciando nas duas últimas décadas a partir de algumas situações, como: Movimento “Escola sem partido” versus “Professores contra o Escola sem Partido”⁵; versões da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) – sobretudo, as discussões encabeçadas pela área de História⁶; Reforma do Ensino Médio, situação ocorrida no governo golpista de Temer⁷; questões permeadas pelo avanço do negacionismo e de políticas de opressão no Brasil e no mundo, culminando no crescente descrédito da História. Nesse sentido, estaria a “reconstrução” permeada pelos desdobramentos de uma crise “permanente”? Se sim, como o campo do EH tem lidado com as especificidades que constituem as diferentes etapas da Educação Básica, com destaque para os iniciais do Ensino Fundamental?

Em texto publicado há 30 anos, a professora Elza Nadai iniciou a discussão com uma citação de 1935, de Murilo Mendes, do livro “A História no Curso

Secundário”, no qual o autor sinaliza o quanto os adolescentes detestam a História, vingando-se com pouco estudo e “colas” nas avaliações. Mas, para Mendes, os adolescentes merecem absolvição, pois “a História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa” (Nadai, 1993, p. 143). Tecidas suas considerações sobre a temática do texto, Nadai conclui retomando os sujeitos adolescentes indicando que embora existam os que detestam a História, “ou que não saibam tantos nomes e datas como antigamente, dificilmente encontraremos quem desconheça o papel da História para ajudá-lo na compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico” (Nadai, 1993, p. 160). No entanto, se Mendes destaca o que seria o Ensino Médio hoje e Nadai problematiza os adolescentes, qual o lugar da reflexão para a História ensinada às crianças? Entre os 30 anos que nos separam do olhar otimista da profa. Elza Nadai e os elementos que pontuamos entre os que manteriam a História ensinada em crise, cremos que tivemos avanços e graves retrocessos no que seria a consolidação da Educação Escolar, como processo emancipatório no Brasil. Todavia será que para a História ensinada nos anos iniciais podemos falar de avanço diante do silenciamento de longa duração? A retomada do conceito de crise e o destaque ao silenciamento em relação aos primeiros anos do Ensino Fundamental, seria para tomá-los como oportunidade para o constante fomento à criatividade, ao repensar, ao rever, a elaboração de novas questões – frentes que consideramos que o campo de investigação na área do EH é capaz de fazer em razão do seu fortalecimento e consolidação.

Ao destacar o fortalecimento do EH como campo de pesquisa que produz conhecimento entre História e Educação, não teceremos considerações sobre os embates entre uma ideia de História Acadêmica e História Escolar que circundam a historiografia e os profissionais da História ainda hoje no Brasil. Daremos ênfase às ações que estão fortalecendo este importante campo de pesquisa, como, por exemplo, a criação da Associação Brasileira de Ensino de História e ao ProfHistória. Com isso, não estamos estabelecendo relação simultânea e concomitante entre tais ações, mas que juntas, ao nosso olhar, estão fortalecendo o lugar do EH como campo investigativo.

A partir de dois importantes eventos acadêmicos, *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História* e do *Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História*, realizados pela primeira vez em 1988 na Universidade de

São Paulo e em 1993 na Universidade Federal de Uberlândia, respectivamente, o campo do EH passou a sistematizar suas discussões analíticas, teorizando e dialogando diretamente com a Educação Básica. Na apresentação dos Anais do I Encontro Nacional *Perspectivas do Ensino de História*, a profa. Nadai aponta que a realização do evento “foi uma resposta aos insistentes apelos de professores endereçados à nossa associação [ANPUH]” (Nadai, 1988, p. 13). Os eventos continuaram e foram crescendo em dimensões quantitativas, assim como, em debates analíticos, ambos, entre 2022 e 2023, completaram 13 edições. Do mesmo modo, desde 2012 temos a Revista História Hoje da ANPUH, focada em debates que circunscrevem o campo do EH. Com isso, sinalizamos que as investigações da área do EH foram se consolidando como uma demanda, sobretudo, da docência na Educação Básica, e dos e das docentes que atuam na formação de professores e professoras, em especial, nas licenciaturas em História.

Com o avançar das discussões, cresceu um anseio pela criação de uma associação que fosse específica para o Ensino de História, temática que nos eventos citados acima, no início do século XXI, ganhou força. A partir de discussões e composição de um regimento, foi criada a Associação Brasileira de Ensino de História - ABEH. Consta no site da ABEH, em texto publicado em 2022, “Nestes treze anos de existência, a ABEH buscou formalizar e regularizar sua situação legal e fortalecer-se, a fim de exercer seu papel de representação de professores e pesquisadores sobre ensino de História”. Neste sentido, os eventos citados acima, foram os dois principais braços de atuação da ABEH para a discussão acerca de desafios epistemológicos, educacionais e políticos que envolvem o EH.

O ProfHistória é um programa em rede iniciado em 2014, somando atualmente 39 instituições dispostas, conforme as regiões do Brasil, do seguinte modo: oito no Sul, nove no Sudeste, quatro no Centro-Oeste, treze no Nordeste e cinco no Norte, incluindo instituições públicas, federais e estaduais, e privadas. A constituição do programa, vinculado à Capes, parte de um conjunto de ações que visam o aprimoramento da docência. Considerando que esse texto compõe um dossiê que tem como temática central “ProfHistória: horizontes passados, perspectivas futuras” não vamos nos debruçar pela historicidade de formação do programa. Mas, centraremos nossa apresentação na relação do EH com os Anos Iniciais. O ProfHistória nesses quase dez anos de vida

tem sido indiscutivelmente um espaço privilegiado do campo investigativo do EH, no qual professores e professoras da Educação Básica trazem para a universidade questões do cotidiano escolar que se tornam objeto de investigação (MONTEIRO; ROSSATO, 2023). Dentro desse panorama, nos ocuparemos de pensar sua estrutura buscando identificar os alcances ou o silêncio de perspectivas para os anos iniciais.

O ProfHistória apresenta três linhas de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar; Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão; e Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. Principalmente, nas duas primeiras temos abertura para a discussão do EH nos Anos Iniciais, embora pela generalidade de textos que descrevem linhas de pesquisa, não seja possível identificar direcionamentos para especificidades dentro de conceitos como escola, estudantes e educação escolar. Quando olhamos para o currículo do programa, temos como disciplinas obrigatórias: Teoria da História, História do Ensino de História – duas disciplinas essenciais para docentes com formação em História, mas, sobretudo, em Pedagogia – quando consideramos que a carga horária de áreas específicas, nas metodologias de ensino nos cursos de Pedagogia são baixas⁸. Além disso, como obrigatória, temos Seminário de Pesquisa, na qual se constrói o projeto de investigação, incluindo duas optativas condicionadas, uma eletiva livre, a orientação e a dissertação, totalizando 420 horas.

O catálogo de optativas está composto por 32 disciplinas, no qual, buscando a palavra “iniciais” encontramos apenas a disciplina “História local: usos e potencialidades pedagógicas”, constando em um dos itens da ementa “História das apropriações do local nos anos iniciais do ensino fundamental” – que se justifica pela relação entre História Local e o currículo de História para os anos iniciais. Na busca pelo verbete infância, destacaram-se três disciplinas: História das infâncias e juventudes e o Ensino de História; A aprendizagem em História e a formação histórica; e Ensino de história e teorias de aprendizagem. Na primeira, a partir da leitura da ementa e da bibliografia, embora o foco não esteja circunscrito ao debate dos anos iniciais, a discussão busca estudar a criança e a infância como concepções culturais no tempo histórico. Na segunda, a bibliografia apresenta autores e autoras como Cooper e Barca, que colocam em evidência o dimensionamento teórico da Educação Histórica – que se destaca nos estudos do EH para os Anos Iniciais

– e Piaget, indicando a problematização do desenvolvimento e as relações com a aprendizagem. A última, pela ementa e bibliografia, busca apresentar problematizações do ensino e da aprendizagem nas diferentes etapas da vida escolar, citando Piaget, Vygotsky e Wallon. Assim, podemos identificar espaços para discutirmos as especificidades do ensino de História para os anos iniciais. No entanto, trata-se de disciplinas optativas que são ofertadas conforme as disponibilidades dos docentes a partir de seus interesses de investigação. Sinalizam, contudo, que os anos iniciais e as especificidades de aprendizagem das crianças são pauta do EH, mesmo que restritamente diante do número de disciplinas que compõem o catálogo. Sabemos que as demais também podem, se intencionado, problematizar as especificidades que estamos destacando, mas, certamente, isso só seria possível ou requerido, se as salas de aula do ProfHistória tivessem uma maior presença de pedagogos e pedagogas – o que parece que não está acontecendo, diante do *corpus* de análise que discutiremos adiante.

A cada ano de ingresso, o programa publica um edital de seleção que vem passando por mudanças desde o primeiro, sobretudo, considerando o aprimoramento das políticas afirmativas e o esforço em receber docentes da Educação Indígena e Quilombola. Ao ponderarmos o exame nacional de acesso de 2023, identificamos que nos pré-requisitos consta a necessidade de diploma de curso superior de licenciatura, com registro no MEC e “atuar como professor da rede pública de História em qualquer ano da Educação Básica” (ProfHistória, 2023). Portanto, o pedagogo e a pedagoga, como licenciados e também docentes de História, estão aptos a participar do processo seletivo. Porém, por que nos quase dez anos de consolidação do programa temos ainda uma presença pouco expressiva de pedagogos e pedagogas? Aspecto que identificamos por meio do rastreamento realizado para a composição do *corpus* analítico deste artigo que se centrou na discussão dos anos iniciais como objeto de investigação.

A partir da contextualização histórica de formação da ABEH e do ProfHistória, como ações que contribuem para o aprimoramento reflexivo e prático do EH como campo investigativo de produção de conhecimento histórico e educacional, sinalizamos que centraremos nossas reflexões, nesse texto, no ProfHistória como espaço investigativo, a partir da problemática que sustenta os objetivos do texto.

Retomando a apresentação do primeiro Anais, já citado anteriormente, Elza Nadai (1988, p. 12) ao fazer um balanço do evento, destacou dificuldades das condições de organização escolar e das práticas pedagógicas no ensino de História, levantando cinco aspectos de debate, sendo um deles "[...] a extrema dificuldade que temos de sensibilizar os professores que, provavelmente, mais necessitariam de apoio de seus colegas", indicando, como exemplo, "os formados em licenciatura curta de Estudos Sociais ou aqueles que trabalham na Habilitação Magistérios com a Metodologia de Estudos Sociais e não tem formação específica, seja de História ou de Geografia". Se a preocupação com a História ensinada nos primeiros anos da Educação Básica já fazia parte das discussões em 1988, momento crucial para a formação do campo, indagamo-nos se o ProfHistória pode ser uma resposta ao desafio apontado por Nadai há mais de três décadas.

Apresentação e considerações quantitativas sobre o corpus de análise

Atualmente, o programa conta com mais de 1000 dissertações defendidas, no entanto, aproximadamente 897 estão disponíveis no repositório do programa - consultado em novembro de 2023⁹. Deste número, em apenas 24 constavam a expressão "Anos Iniciais" em seus títulos, palavras-chave ou resumos. Dessa restrita parcela selecionada, uma das dissertações não abordava propriamente o Ensino Fundamental, utilizando a expressão para designar os "anos iniciais do Ensino Médio". Também pesquisamos duas expressões que não estão mais em consonância com a legislação brasileira para se referir aos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas ainda presente nas formas de se designar essa etapa da escolarização: "séries iniciais" e "Fundamental I". Por meio de uma varredura nos resumos, conseguimos localizar mais duas dissertações relacionadas aos Anos Iniciais. Assim, do montante de 897 trabalhos rastreados, somente 25 estavam dedicados aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, o que equivale a menos de 3% da amostra disponível no Portal, um número extremamente baixo tendo em vista o alcance institucional e territorial do programa.

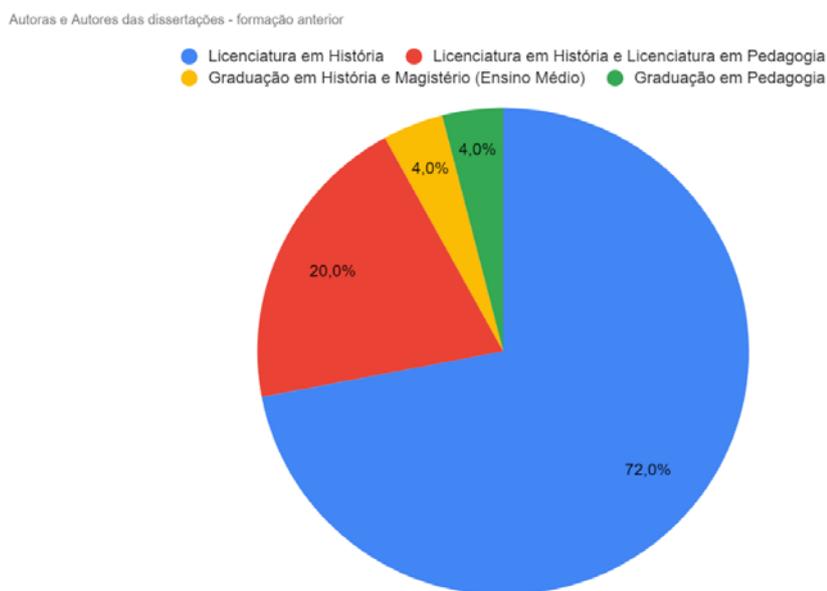
A baixa porcentagem de trabalhos dedicados aos Anos Iniciais não é um dado destoante em relação à produção acadêmica sobre ensino de História. Ao realizarmos um levantamento, por meio do caderno de Resumos do

XIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado em outubro de 2023 em Diamantina (UFVJM), dos 262 trabalhos aceitos para apresentações, apenas 10, segundo as informações presentes nos resumos, abordavam aspectos relativos aos anos iniciais, isto é, menos de 4% dos trabalhos (Fonseca, 2023).

Os dados iniciais nos levam a indagar sobre a pequena quantidade de pesquisas a respeito dos anos iniciais no ProfHistória: até que ponto o pouco interesse é reflexo da pouca atenção aos anos iniciais pela área de EH? Ou seria esse dado consequência das experiências profissionais e acadêmicas dos discentes que integraram o programa e defenderam suas dissertações?

Tais questões nos conduzem a um segundo aspecto quantitativo analisado: a formação prévia dos e das autoras. Haveria uma conexão entre seus percursos formativos e a escolha pelos temas das dissertações? Utilizamos a plataforma Lattes do CNPq e os dados dos memoriais presentes nas dissertações para encontrar as informações acadêmicas das autorias. Sistematizamos os dados por meio do gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Dados relativos à formação acadêmica no ingresso no ProfHistória



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Das 25 dissertações analisadas, apenas uma delas foi escrita por uma pessoa não graduada em História, ou seja, 96% dos autores/autoras cursaram licenciaturas e/ou bacharelados em História, sendo que 72% (18 casos) eram apenas graduados em História. Quatro trabalhos foram escritos por autoras que, além da licenciatura em História, também eram graduadas em Pedagogia e um deles foi produzido por uma professora que havia cursado o magistério antes da graduação em História. Os dados evidenciam que as pesquisas foram realizadas por pessoas com formação específica nas teorias e metodologias da História e de seu ensino. No entanto, o percurso formativo dos autores sugere que apenas cerca de um quarto teve experiências de práticas docentes em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja por meio de estágios ou atividades docentes. Mais adiante, a análise dos conteúdos das dissertações nos permitirá visualizar o impacto da formação prévia nas delimitações dos objetos de pesquisa, no entanto, os dados evidenciam: a) o número extremamente reduzido de autores com formação exclusiva em Pedagogia, apenas uma autora. Conforme pontuamos antes, tanto por sua prática quanto em razão da legislação vigente, professoras multidisciplinares são professoras de História e, neste sentido, deveriam estar mais presentes em um mestrado profissional de Ensino de História, uma vez que trazem questões específicas de sua atuação docente e olhares distintos para a área. Essa ausência provavelmente é um dos fatores que explicam a baixa incidência de trabalhos voltados para os anos iniciais no ProfHistória. Entender as razões pelas quais não há pedagogos no programa, talvez, ajude a pensar horizontes futuros; b) o olhar do especialista em História, por maiores que sejam suas conexões com os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, tem alcance e características distintas daquele de uma pessoa com outra formação: a homogeneidade do percurso formativo pode levar a um direcionamento das pesquisas.

Analisando de forma específica as 25 dissertações alguns dados chamam a atenção por sua heterogeneidade e outros pelas convergências. Nesse sentido, reunimos dados quantitativos referentes às instituições, orientação, ano de defesa e palavras-chave. Com relação às instituições onde foram defendidas as dissertações observamos a seguinte distribuição:

Tabela 1 – Número de dissertações por Instituição de Ensino Superior

| Instituição | Número de dissertações |
|--------------|------------------------|
| UERJ | 3 |
| UFRJ | 1 |
| PUC RJ | 1 |
| UNIRIO | 1 |
| UFF | 1 |
| UNIFESP | 1 |
| UFSC | 1 |
| UDESC | 2 |
| UEM | 1 |
| UNESPAR | 3 |
| UFMS | 1 |
| UFRGS | 2 |
| UFRN | 2 |
| UEMS | 2 |
| UFMT | 2 |
| Total | 25 |

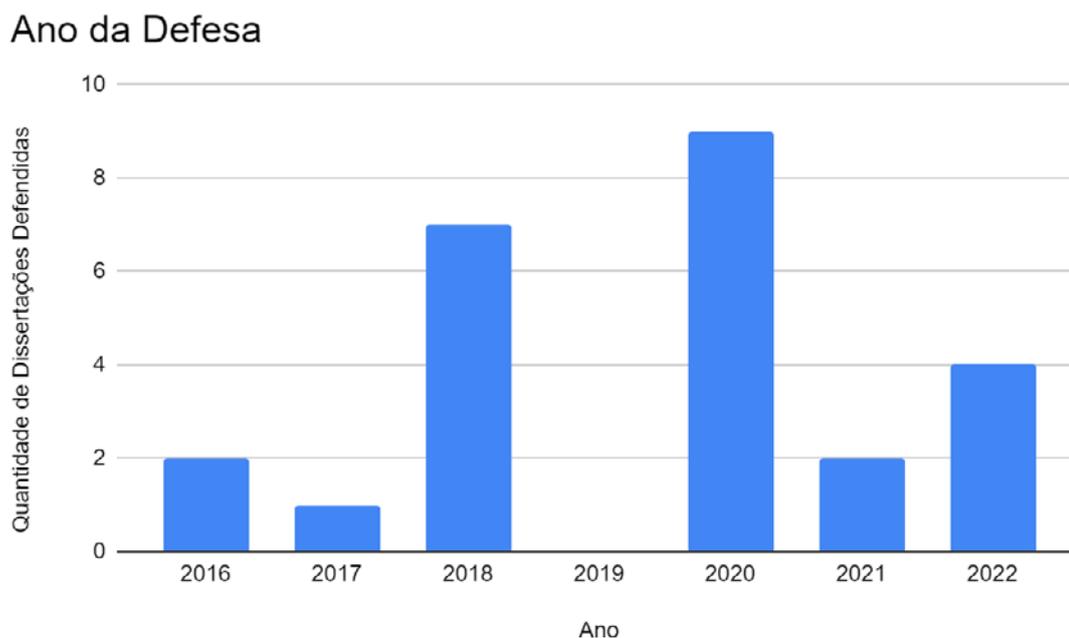
Fonte: elaborada pelas autoras.

As 25 dissertações foram defendidas em 15 instituições distintas, presentes em oito estados, dispersão que ao mesmo tempo é indicativa do alcance territorial do ProfHistória e, também sugere a ausência de grupos específicos dedicados à temática dos anos iniciais. A exceção a esse cenário é o estado do Rio de Janeiro que concentra sete dissertações defendidas, embora em cinco instituições distintas. Uma das explicações possíveis para esse fato está vinculada à consolidação do programa no estado: a própria história do programa está indissociada das instituições fluminenses que iniciaram sua constituição. Também é significativo que nenhuma das dissertações tenha sido defendida na região Norte e a reduzida presença de trabalhos de instituições nordestinas.

Ao analisar o conjunto de orientadoras e orientadores que atuou junto das 25 dissertações, não identificamos a existência de núcleos de pesquisa que se debrucem sobre as especificidades dos anos iniciais, na relação com o EH, dentro das universidades participantes. No entanto, os dados mostram, a partir de pesquisa realizada no Currículo Lattes dos orientadores e orientadoras, que cerca de metade deles possuem alguma produção vinculada com a temática, sendo que 13 não possuem nenhum tipo de produção/orientação. Podemos destacar que nas orientações que compõe o *corpus* defendidas na UERJ, UFRN, UFPR, UFSM, UFRGS e na UNIFESP encontramos um quadro docente que possui mais de uma produção (bibliográfica e orientação, incluindo TCC) que perpassa a temática do EH nos Anos Iniciais. Com tais dados, podemos identificar que ainda são pouquíssimos os e as docentes que formam os quadros permanentes do ProfHistória que se debrucam sobre o EH nos anos iniciais como objeto principal de discussão, algo que pode se refletir nas temáticas presentes nas dissertações.

Outra categoria de dados coletados e examinados em nossa amostra refere-se ao ano de defesa das dissertações.

Gráfico 2 – Quantidade de dissertações defendidas por ano

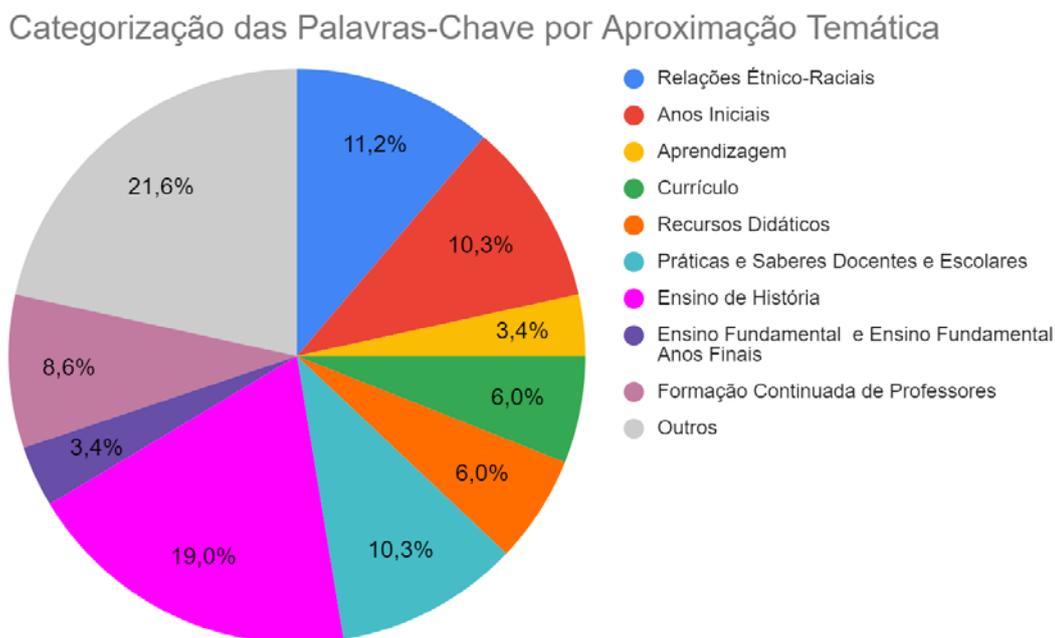


Fonte: elaborado pelas autoras.

Não é possível observar nenhum padrão nos dados coletados: o considerável aumento do número de dissertações no ano de 2018 é sucedido por uma completa ausência de trabalhos dedicados aos anos iniciais no ano seguinte, muito embora, recupere e supere a quantidade prévia em 2020. Tais flutuações e falta de padrões podem sugerir a inexistência de uma ação do programa para fomentar estudos vinculados à temática dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Se em relação à formação das autorias observamos uma considerável uniformidade, com relação às palavras-chave elencadas para descrever seus trabalhos há uma grande variabilidade. Nas 25 dissertações do ProfHistória analisadas, foram encontradas um total de 116 entradas, entre quatro e cinco palavras-chave por trabalho, sendo essas compostas por 65 termos e expressões distintos, ou seja, a repetição de palavras-chave foi muito reduzida, concentrada em algumas expressões como “Ensino de História” ou “Anos Iniciais”. De forma a categorizar as palavras-chave encontradas, esboçamos alguns agrupamentos por aproximação temática conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Palavras-chave organizadas por categorias.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Sinal dessa heterogeneidade das palavras-chave é que a categoria “Outros”, que abriga termos variados que não conseguimos agrupar por aproximação conceitual ou semântica, compõe 21,6% do total. Expressões como “afetividade”, “História da Escrita Guarani”, “invenção das tradições”, “formação integral” fazem parte dessa categoria ampla “Outros” e evidenciam a diversidade de propostas e temas que permeiam a amostra analisada. A segunda categoria com maior porcentagem, por razões inerentes ao ProfHistória, é “Ensino de História”. Também é significativo que apenas 10,3% das palavras-chave estejam estritamente vinculadas aos “Anos Iniciais”. Os dois termos que aparecem e que categorizamos como “Anos Iniciais” são: “Anos Iniciais” e “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Em apenas 12 dissertações constam um desses termos, isto é, menos da metade, embora todas tenham uma abordagem que dialoga com essa etapa da Educação Básica. Outro dado relevante: 11,2% das autorias escolheram palavras-chave que se vinculam às relações étnico-raciais, refletindo transformações da historiografia recente e oriundas das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O fato de que termos relativos à aprendizagem ocuparem 3,4% do total pode sugerir uma desconexão entre ensino e aprendizagem, no qual o primeiro apresenta centralidade nas preocupações. Obviamente, as palavras-chave têm fatores limitantes e não descrevem os trabalhos como um todo, embora o ProfHistória tenha divulgado às universidades orientações gerais para a elaboração dos resumos e palavras-chave, como forma de qualificar os marcadores de busca. No entanto, as orientações não inviabilizam a heterogeneidade, mas apontam para cenários consolidados e aspectos que podem ser horizontes futuros do programa.

Reflexões qualitativas sobre o *corpus* de análise

Por meio dos dados quantitativos, foi possível visualizar um panorama geral do *corpus* analisado. Essas informações também nos possibilitaram identificar a heterogeneidade temática que caracteriza a presença dos anos iniciais no ProfHistória. No intuito de analisar também qualitativamente, agrupamos as dissertações em conjuntos temáticos bastante amplos e com múltiplas intersecções. Após a leitura dos resumos e das introduções, análise detalhada dos sumários e quando necessária leitura de capítulos e/ou das considerações finais, chegamos à formação de categorias que permitem a compreensão das problemáticas centrais de cada trabalho. Considerando

que nossa temática central de discussão não compreende uma análise das dissertações quanto aos seus conteúdos e proposições, mas construir uma identificação do estado da arte do debate do EH nos Anos Iniciais, nesse momento, a leitura integral dos trabalhos não fez parte da análise.

Reunimos as dissertações em quatro grupos temáticos: a) Documentos Educacionais Normativos; b) Currículo e Conteúdos de História para os Anos Iniciais; c) Propostas e Discussões sobre Formação Inicial e Continuada e, por fim, d) Especificidades da aprendizagem em História para a infância. Uma parcela significativa das dissertações analisadas compôs dois ou mais grupos concomitantemente, ou seja, intersecções entre esses conjuntos foram frequentes. No entanto, foi possível identificar um peso maior de algum tema circunscrito à problemática central da investigação.

Todas as dissertações analisadas, direta ou indiretamente, dialogaram com determinações legais, documentos normativos, diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, estaduais ou municipais, uma vez que invariavelmente são elementos que impactam o planejamento e a prática docente. Entretanto, alguns dos trabalhos tiveram tais determinações e/ou orientações como um dos objetos centrais de reflexão, por isso, em nossas análises, os agrupamos em uma divisão específica, buscando compreender de que modo esses documentos normativos, propostas e políticas públicas foram interpretados e apropriados nas pesquisas. Onze trabalhos foram categorizados nesse conjunto, nos quais podemos observar três tendências: análise de propostas curriculares ou políticas públicas de municípios ou estados visando compreender determinada questão histórica ou pedagógica; estudo das propostas e normativas curriculares em uma perspectiva histórica traçando as transformações que impactaram a configuração do ensino de História nos anos iniciais; por fim, a utilização das propostas curriculares ou documentos normativos para construção de instrumentos analíticos utilizados para examinar outras fontes de dados, como entrevistas ou materiais didáticos.

Um dos primeiros trabalhos a ser defendido no ProfHistória com a temática dos anos iniciais, a dissertação de Raquel Brayner da Silva (2016), por exemplo, buscou analisar as políticas públicas da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Já Sheyla Mayer da Costa (2018), em sua reflexão sobre as metodologias e práticas docentes dos anos iniciais, fez dos textos normativos educacionais

parte de seu *corpus* documental. Perspectiva diferente daquela adotada por Felipe Silva Vedovoto (2018) que usou os documentos curriculares do Mato Grosso do Sul como parâmetros para análises dos questionários que foram respondidos por docentes de diferentes cidades sul-mato-grossenses.

É importante salientar que nenhum dos onze trabalhos se dedicou exclusivamente à análise de determinações legais, políticas públicas, diretrizes e propostas curriculares, sendo esses documentos uma parte ou um caminho para compreensão de questões mais amplas ligadas aos anos iniciais. Uma hipótese possível é de que o uso da legislação e de outros documentos de cunho regulatório/orientativo seja uma alternativa de abordagem tendo em vista a produção acadêmica ainda reduzida a respeito da história ensinada nesta etapa da Educação Básica. Também podemos explicar esse interesse em razão da formação dos mestrandos e mestrandas. Como parte considerável deles não atuou previamente nos Anos Iniciais, uma aproximação possível e factível se daria por meio desses documentos. Obviamente que cada pesquisa tem suas idiossincrasias e recortes, mas é significativo que mais de 40% dos trabalhos dialoguem com textos normativos, propostas e determinações curriculares.

Outro agrupamento realizado reúne 15 dissertações. Mais heterogênea que a anterior, essa categoria engloba temas históricos variados que podem ser vinculados aos conteúdos e currículos de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nestes trabalhos, além de discussões próprias do campo do EH, há também análises e propostas que abarcam outras áreas do conhecimento histórico, tais como, história local, patrimônio, memória etc. Um adendo em relação à classificação que propomos: para fazer parte desse conjunto de pesquisas era preciso que as questões centrais da dissertação estivessem conectadas diretamente a áreas do saber histórico distinta do campo do EH. Não por acaso, observamos que tais laços se fazem bastante presentes nas dimensões propositivas em intervenções ou de materiais didáticos articulados a outros domínios da História.

Em alguns casos, observamos que essas temáticas ganham um protagonismo na dissertação, sendo as reflexões ligadas ao EH nos anos iniciais um desdobramento. O trabalho de José Antonio Gonçalves Caetano (2022) exemplifica esses casos: o texto é construído de modo que compreendamos

a invenção da tradição do prato “Carneiro no Buraco” na cidade de Campo Mourão-PR, em uma perspectiva que dialoga com a historiografia da história da alimentação no Brasil. A partir dessa investigação, Caetano propõe uma breve discussão sobre as interfaces entre história da alimentação e ensino nos anos iniciais, para, em seguida, apresentar um material didático (dimensão propositiva) sobre o prato. Outras dissertações já trazem os questionamentos oriundos da área de EH como fios condutores da pesquisa e as aproximações com outras áreas se dão de modo a responder ou ampliar tais indagações. Tamelusa Cecatto do Amaral (2017) apresenta uma proposta para o ensino de história afro-brasileira, além de analisar a legislação vigente e materiais didáticos, também traz uma pesquisa historiográfica e documental sobre as populações de origem africana que viveram no território de Florianópolis-SC. A investigação tem uma dupla abordagem, além de subsidiar o material produzido, também enfatiza a relevância das fontes para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Temáticas ligadas à história local, patrimônio e história das relações étnico-raciais figuram como as mais presentes nessas quinze dissertações agrupadas. No que concerne à história das relações étnico-raciais, sabemos que as leis aprovadas no início dos anos 2000 - Lei 10.639 e Lei 11645 - representaram desafios aos docentes de todos os níveis de ensino e que reverberaram na produção acadêmica do ProfHistória (Rodrigues; Machado, 2023). Contudo, em relação à História Local e Patrimônio, acreditamos que seja o currículo, sobretudo após a aprovação da BNCC, o ponto central para explicar esse predomínio, pois as bases curriculares reafirmam parte desses temas como objetos de conhecimento do componente curricular História para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as dissertações dialogam e de alguma forma aceitam uma estruturação posta pelos documentos normativos. O perfil dos docentes talvez explique a não contestação dessa estruturação curricular vigente: licenciadas e licenciados em História não necessariamente têm experiência na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental - elemento importante para elaboração de questionamentos às estruturas curriculares. Exceção, mas que confirma nossa hipótese, é o trabalho de Lara Gidalte Maurino (2018), que estuda a presença da história local nos currículos dos anos iniciais para compreender a ausência dessa temática nos anos finais do Ensino Fundamental. Justamente a atuação como docente nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental

que a leva a questionar os silêncios nos currículos oficiais e propor outra abordagem. A presença de disciplinas optativas que abordam essas temáticas, conforme já pontuamos, também pode explicar tais recortes, o que nos leva a pensar sobre a importância das disciplinas na conformação das pesquisas do ProfHistória.

O grupo de dissertações que deram centralidade às propostas e discussões sobre formação continuada também inclui os trabalhos que tiveram como objetivo elaborar materiais, como dimensão propositiva, destinados ao exercício da docência nos anos iniciais. Destacamos que os materiais na maioria dos casos envolvem as temáticas da Educação para as Relações Étnico-raciais, assim como, conteúdos que caracterizam o Ensino de História nos anos iniciais na perspectiva teórica da História Local, Memória, História Oral e Patrimônio. As pesquisas desse grupo são marcadas por certa afetividade, no sentido de envolver docentes que, embora não tenham formação em Pedagogia, em algum momento da trajetória profissional estiveram em cargos de gestão e/ou envolvidos com pedagogas e pedagogos. O destaque para a afetividade vem de relatos de trabalhos coletivos e pedidos de colaboração por parte dos e das docentes dos anos iniciais para tratar do Ensino de História. Assim, as reflexões vão sendo construídas com o intuito de colaborar com o processo formativo da docência, após a formação inicial e como uma defesa da importância do ensino de História para a formação da cidadania. Além disso, essas reflexões vêm acompanhadas de relatos que indicam que muitas vezes a formação polivalente exige esforços de formação continuada, sobretudo, nas áreas específicas que compreendem o currículo dos Anos Iniciais além da alfabetização e da matemática.

Na dissertação de Luis Carlos Pause Junior (2020) o autor aponta que a partir de conversas informais na escola com docentes que atuam nos anos iniciais “fica nítido que uma das grandes perguntas que permeiam as ações dessas docentes é qual finalidade tem o ensino de história para os anos iniciais e como o ensinar” (Pause Junior, 2020, p. 20). Nesse sentido, o autor apresenta propostas de materiais para serem usados como referência nos anos iniciais, envolvendo História Local, Memória e História Oral. Chama a atenção que as intenções do autor em colaborar com esse segmento, ao preparar materiais pedagógicos, perpassados pelas especificidades do saber histórico, não problematizam as especificidades da infância, ou seja, que se trata de um

ensino de História que precisa ser pensado para as singularidades que permeiam as relações de ensino-aprendizagem nessa etapa da formação humana.

O trabalho de Francisco Ramos (2020) parte de um profundo desejo de colaborar com a formação dos e das docentes que atuam nos anos iniciais da escola que faz parte e na qual atua também na gestão. Ramos propõe e realiza uma formação continuada, a partir da metodologia da pesquisa-ação, com oficinas, focando no aprofundamento da compreensão da construção do conhecimento histórico. O trabalho apresenta uma importante problematização sobre os sentidos e conceitos que perpassam o letramento, incluindo uma discussão direcionada aos questionamentos da importância do letramento social, de modo a reforçar a importância do Ensino de História na infância. A dissertação apresenta então problematizações que partem das oficinas e de sua realização, ou seja, realizou um estudo que envolveu as demandas e anseios que vieram das pedagogas que aceitaram contribuir com a pesquisa.

Percebemos que os trabalhos produzidos por docentes que possuem as duas habilitações (História e Pedagogia) são marcados por reflexões que problematizam a formação inicial e suas fragilidades quanto aos fundamentos de área. Flavia Cassemiro (2020), em sua dissertação, enfatiza a necessidade de formação continuada para a docência nos anos iniciais, “já que, na maioria das vezes, essa atribuição é marcada pelo domínio de várias disciplinas, o que tende a deixar frágil o domínio conceitual em determinadas áreas do conhecimento, configurando um dos grandes desafios da formação do professor-pedagogo” (Cassemiro, 2020, p. 18). Nesse sentido, reconhecendo os desafios do lugar que ocupa ensinando História nos anos iniciais, apresenta um guia didático com atividades para professores, evidenciando a preocupação que parte da pergunta: “como tornar as aulas de História espaços de possibilidades de trabalho e ousadia, para que haja um envolvimento de todos os sujeitos ali presentes?” (Cassemiro, 2020, p. 18) de modo a se distanciar de uma História ensinada para as crianças por meio de conteúdos voltados ao “nacionalismo marcado pela exaltação dos grandes nomes e das datas cívicas?” (Cassemiro, 2020, p. 18). As reflexões de Cassemiro evidenciam a necessidade do ensino de História, pensado para os anos iniciais, considerar as especificidades do processo de aprendizagem

da infância. Embora a aprendizagem não seja o objeto da investigação, o trabalho destaca essa relevância, certamente, pela formação em Pedagogia da autora, o que nos encaminha para a complexidade do último grupo de análise.

No Brasil, até a década de 80 do século XX, a História como componente disciplinar não fazia parte do currículo nos anos iniciais - problematização presente na maioria das dissertações do *corpus*, indicando que essa questão, vinculada à oferta da disciplina de Estudos Sociais e os tempos de Ditadura civil-militar, reforçaram uma pedagogização da História que se justificava por conceitos interpretados de modo distorcido das questões postas pelo teórico Jean Piaget. Segundo Carmen Gil e Dóris Almeida (2012, p. 25), "nos anos 10 do século XXI, o desafio é retomado: é possível ensinar História para as crianças que estão ingressando na escola?". Portanto, podemos considerar que ainda somos muito jovens quando se trata de problematizar a História ensinada para a infância - o que corrobora com uma grande questão da área do EH, a constituição da historiografia brasileira ao longo do século XX não pautou como devia as discussões sobre o seu ensino nas instituições escolares. Para a professora e historiadora, Marlene Cainelli, "ensinar História para crianças de oito anos significa pensar como despertar interesses pela contemporaneidade através do passado que a fundamenta" (Cainelli, 2006, p. 70). A pesquisadora, que se debruça sobre as especificidades da aprendizagem na infância, com foco no Ensino de História, destaca em diálogo com a corrente teórica da Educação Histórica¹⁰ que crianças e jovens podem aprender História, compreendendo como é o trabalho do historiador e da historiadora, ou seja, a partir das evidências do passado e da construção das narrativas. Sendo importante destacar, que entre a seleção que apresentaremos, no grupo que discute a aprendizagem como elemento crucial para se pensar a História ensinada nos anos iniciais, a Educação Histórica é a base teórica referencial das dissertações.

Das 25 dissertações que compõem nossa análise, podemos aferir que nove delas, em proporções variadas, de alguma forma indicam a necessidade de circunscrever o EH às especificidades da aprendizagem na infância como objeto de problematização. A dissertação de Luciana Tavares é um exemplo. Com formação em Pedagogia e também em História, Tavares vai articulando a reflexão para a profunda necessidade de se reconhecer o que circunscreve

ensinar História na fase da alfabetização. A autora discute as particularidades da aprendizagem no segmento dos anos iniciais, com foco nos três primeiros anos, quando se estabelece o processo no qual se busca a consolidação da alfabetização. Crítica e discute a relação do pensamento abstrato em Jean Piaget e o quanto isso serve para que se justifique a ausência de trabalhos em EH nos anos iniciais. Tavares destaca que nos três primeiros anos do Ensino Fundamental a principal preocupação se centra na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática “em detrimento de outras disciplinas”, questão que atribui às políticas públicas “inclusive de formação, que não têm dedicado a outras áreas do conhecimento a equidade que deveriam receber num contexto escolar” (Tavares, 2020, p. 24).

A mesma questão também é reforçada nas problematizações da dissertação de Olga Suely Teixeira (2018), destacando que esses aspectos precisam ser revistos, para que outras áreas contribuam com o processo da alfabetização. Nesse sentido, Tavares (2020, p. 20). afirma que existe um desafio posto para o campo do EH: “pensar nos caminhos para desenvolver o “pensar historicamente” junto às crianças dos anos iniciais”. Tavares, a partir de sua experiência de formação e atuação, enfatiza que para ensinar História com foco na infância, não basta saber História - “visto que não há como atuar nesse período escolar, na referida disciplina, sem aproximação, troca e colaboração com os profissionais envolvidos” (Tavares, 2020, p. 27), ou seja, História e Pedagogia.

A dissertação de Sheyla da Costa (2018) teve como principal objetivo refletir sobre metodologias do EH com foco nos anos iniciais que fossem capazes de mobilizar aprendizagens que pudessem ser consideradas a partir da relação aluno e conhecimento histórico, entrevistando docentes dos anos iniciais. As problematizações de Sheyla da Costa, alertam para a necessidade de uma consciente articulação entre as especificidades das aprendizagens das crianças ao sentido da aprendizagem histórica, mobilizando um diálogo teórico com a Educação Histórica, refletindo assim, sobre o que ensinamos quando queremos/intencionamos ensinar História às crianças dos anos iniciais.

Considerações Finais

Como produzir conhecimento histórico junto das crianças no âmbito do ensino, da sala de aula, do cotidiano escolar? Para que isso faça sentido e

dê sentido ao Ensino de História é necessário que a pedagoga tenha sido instrumentalizada, tenha sido inserida, tenha mergulhado nos pressupostos do ofício do historiador, não talvez com o objetivo de se fazer historiadora, mas de se fazer também professora de História. Concebendo que a História é um conhecimento construído no tempo, marcado pelas evidências, entrelaçado pelos questionamentos do tempo presente que nos permite produzir um olhar crítico para a constituição social, desnaturalizando aquilo que é construção social e cultural. Ou seja, a escola pode e produz conhecimento histórico, não para ocupar ou competir com a produção historiográfica acadêmica, mas para reafirmar-se como espaço de constituição de saberes e conhecimentos múltiplos e fundamentais. Portanto, a dimensão da aprendizagem diante das especificidades que constituem o público dos anos iniciais é um desafio teórico e metodológico que precisa fazer parte das discussões e reflexões do campo do EH, não com o objetivo de produzir reflexões para, mas COM as pedagogas, de modo que a História, como conhecimento essencial para a compreensão social, se construa em bases que nos alfabetize historicamente, que nos livre dos esquecimentos opressores, que reelabore nosso olhar e que nos constitua conscientemente como seres históricos que somos.

No texto da BNCC destinado a contextualizar o que constitui o Ensino Fundamental consta que nos anos finais os e as estudantes são desafiados de modo mais complexo, considerando o imperativo “de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas”, o que levaria a necessidade de retomada e ressignificação das “aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 60). Ainda destacamos que as competências específicas de História para o Ensino Fundamental são as mesmas para os anos iniciais e finais. O que isso significa? Nesse sentido, quando partimos do pressuposto de luta por um ensino de História de qualidade na Educação Básica, como prerrogativa do campo de conhecimento, assim como, da constituição dos programas de mestrado profissional, na área da Educação, torna evidente a necessidade da área de EH dialogar com mais afinco com a área da Pedagogia. Hillary Cooper, pesquisadora da área da Educação Histórica, em texto muito lido e discutido por quem pesquisa o Ensino de História nos Anos Iniciais, citando uma pesquisa realizada nos finais dos anos 90, do século passado, na Europa, aponta que quando as crianças daquele continente

começam a estudar História “formal na escola secundária, já possuem visões estereotipadas e não acham a História fundamental em suas vidas” (Cooper, 2006, p. 3). Portanto, será que a pouca atenção do campo do EH aos anos iniciais poderia estar contribuindo para que as crianças cheguem nos anos finais do Fundamental com baixo interesse em História? Trata-se de uma pergunta profundamente complexa e que necessitaria de muita investigação, não sendo responsabilidade única da História ou da Pedagogia. Mas, acreditamos que se trabalharmos de modo interdisciplinar traremos seguras contribuições para ambas as áreas e, sobretudo, com aquilo que queremos quando ensinamos História – uma alfabetização para o mundo social e cultural.

Nosso texto, a partir do que se propôs, construiu um estado da arte que mapeou as dissertações do ProfHistória que se propuseram a olhar os anos iniciais. Os dados nos mostraram que ainda estamos no início. Desde as primeiras defesas, em 2016, apenas em 2019 não tivemos nenhuma dissertação defendida com a temática dos anos iniciais. Nos outros anos o tema aparece, mostrando que a cada turma, mesmo que ainda com uma porcentagem muito tímida, alguma professora/professor nos chama a atenção para a presença do ensino de História nos anos iniciais. Quando olhamos o *corpus* e dele sistematizamos quatro grupos principais de interesse identificamos preocupações quanto aos documentos normativos, quanto à formação continuada e o desejo de oferecer materiais (vinculados à obrigatoriedade da dimensão propositiva) para as professoras dos anos iniciais, quanto aos temas que constituem o currículo de História para os anos iniciais e, por fim, quanto aos desafios da aprendizagem da História para a infância.

Esses quatro vieses poderiam constituir, quem sabe, uma linha de pesquisa específica dentro do programa. As três linhas existentes possuem abertura para a discussão das especificidades dos anos iniciais, no entanto, se constituída na particularidade das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais poderia se fortalecer e ser um convite mais seguro às pedagogas e pedagogos. Essa perspectiva, quem sabe, colocaria o programa mais convidativo para a composição do quadro docente, incluindo mais pedagogas e pedagogos, pois segundo suas normas de credenciamento e reconhecimentos, artigo primeiro, “§ 2 O ProfHistória, por ter como objetivo a formação continuada de professores de História da educação

básica, terá, no seu quadro, docentes majoritariamente com titulação nas áreas de História e Educação” (ProfHistória, 2020).

O percurso de reflexão deste texto, unido a nossa posição de professoras da área de História e Ensino de História, atuando junto à formação de pedagogas e pedagogos, nos posiciona nessa defesa. Acreditamos que o diálogo com as especificidades da aprendizagem nos anos iniciais é fundamental para o campo do EH, assim, o ProfHistória pode ser uma casa de portas e janelas abertas às pedagogas. Com isso, não estamos afirmando que o ProfHistória não seja esse espaço, no entanto, precisa não apenas estar aberto, mas ser convidativo, receptivo, atraente, inclusivo, construindo pontes para uma equidade entre os e as que lecionam História na Educação Básica. Como fazer isso? Não temos uma solução imediatista, afinal de contas o universo da formação docente é algo muito complexo. No entanto, podemos construir processos seletivos diferenciados. Assim como, esperamos que as reflexões e apontamentos indicados nesse texto, da mesma forma que, nossa prática docente, como historiadoras e professoras de História, convivendo no universo da Pedagogia, assim como, do ProfHistória, amplie nossa discussão e nos leve a esse caminho partilhado e mais igualitário em condições de ensino-aprendizagem entre os e as que lecionam História, para a construção daquilo que objetivamos ao defender a História como componente curricular de toda a Educação Básica, um ensino que nos encaminhe para a compreensão do mundo e para uma ação emancipatória, na constituição de uma consciência histórica para a transformação social.

Referências

ABUD, Katia Maria. Tempo: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização. *História*, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 9-17, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3148/1800>. Acesso em: 25 out. 2023.

AGUIAR JUNIOR, Paulo Freitas de. *O espelho é o outro: trajeto didático para afirmação de identidades negras em aulas de história*. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700536>. Acesso em: 1 nov. 2023.

AMARAL, Tamelusa Ceccato do. *Memórias de uma ilha afro: representatividade e ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601364>. Acesso em: 1 nov. 2023.

ARRUDA, Juliana Ramos de. *Os lugares de memória da cidade de Rondonópolis-MT: ensino de história nos anos iniciais, cultura e patrimônio*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430747>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BARBIERO, Cristiane Maria. *Ensino de história local para crianças: (re) construindo histórias de Paranhos*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430486>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018*.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES/492/2001. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de filosofia, história, geografia, serviço social, comunicação social, ciências sociais, letras, biblioteconomia, arquivologia e museologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES0492.pdf?query=curriculo. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP/1/2006*. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar: pesquisa revela dados sobre profissionais da Educação. Brasília: MEC: INEP, 22 fev. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-profissionais-da-educacao>. Acesso em: 20 dez. 2023.*

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Vozes em disputa no campo da história e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da base nacional comum curricular. *REH, Formiga*, ano 5, v. 5, n. 10, p. 38-69, jul./dez. 2018.

CAETANO, José Antonio Gonçalves. *Quando se inventam as tradições: a criação do Carneiro no Buraco como prato típico de Campo Mourão – PR. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705477>. Acesso em: 1 nov. 2023.*

CAINELLI, Marlene. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar, Curitiba*, p. 57-72, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.399>.

CASSEMIRO, Flavia Izabel Keske. *Ensino de história nos anos iniciais: contribuições teórico práticas para professores e professoras no município de Curitiba. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/581026>. Acesso em: 1 nov. 2023.*

COELHO, Raquel Cristina. *Um olhar para o ensino de história da África através do cinema: práticas no ensino fundamental – anos iniciais. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601360>. Acesso em: 1 nov. 2023.*

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a Crianças de três a oito anos. *Educar em Revista, Curitiba*, v. 22, p. 171-190, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5541>. Acesso em: 1 nov. 2023.

COSTA, Sheyla Francielle Mayer da. *Ensino de história nos anos iniciais: reflexão sobre possibilidades para a prática pedagógica*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432150>. Acesso em: 1 nov. 2023.

FERNANDES, Leticia Oliver. *Contra a exclusão da História como disciplina obrigatória no ensino médio*. ANPUH, São Paulo, 2 mar. 2017. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/lancamentos-livros/item/4034-contr-a-exclusao-da-historia-come-disciplina-obrigatoria-no-ensino-medio>. Acesso em: 1 nov. 2023.

FONSECA, Vitória Azevedo da; CAMARGO, Thiago Dutra de (org.). *Caderno de Resumos: XIII perspectivas do ensino de história: territórios, saberes, afetos*. Diamantina: UFVJM, 2023.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Práticas pedagógicas em história: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

LEE, Peter. *Porque aprender História?* Tradução: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Editora UFPR.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2892>. Acesso em: 25 out. 2023.

MAURINO, Lara Ximenes Gidalte. *Diálogos entre a história local e o ensino fundamental: 2. segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432030>. Acesso em: 1 nov. 2023.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o ensino de história. *Maracanan*, Rio de Janeiro, v. 32, p. 36-59, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/revmar.2023.71053>

MORENO, Fernanda Granja. *Ensino de história no 6. ano: a prática docente entre questões e possibilidades*. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701197>. Acesso em: 1 nov. 2023.

NADAI, Elza. Apresentação. In: *SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 13., 1988, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: FEUSP, 1988*. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/xiii-perspectivas-do-ensino-de-historia/>. Acesso em: 1 nov. 2023.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./ago. 1993. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000875066>. Acesso em: 1 nov. 2023.

NEIVA, Caroline Oliva. *O ensino de história no contexto do 6. ano experimental: entre discursos e experiências docentes*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598351>. Acesso em: 1 nov. 2023.

OTTO, Clarícia. Educação patrimonial: desafios formativos e perspectivas da história escolar para crianças. *Intersaberes, Curitiba*, v. 11, n. 22, p. 140-155, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v11i22.1007>

PAUSE JUNIOR, Luiz Carlos. *História oral e memória nos anos iniciais: histórias da comunidade de Bombinhas (SC) entre os as décadas de 1970 e 2000*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601523>. Acesso em: 1 nov. 2023.

PRIVATTI, Rafael Bastos Alves. *Que história é essa?: letramento em história e em língua portuguesa nos anos iniciais da escolarização*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/145456>. Acesso em: 1 nov. 2023.

PROFESSORES contra o escola sem partido. [2023]. Disponível em: <https://profscontraesp.org/>. Acesso em: 1 nov. 2023.

PROFHISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Norma de credenciamento e recondução docente*. Rio de Janeiro: ProfHistória, 2020. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/documentos-2>. Acesso em: 19 dez. 2023.

RAMOS, Francisco Adoniran Braga. *Um diálogo entre professores: o saber histórico e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597528>. Acesso em: 1 nov. 2023.

REIS, Ana Paula. *Construindo saberes e formando para a cidadania por meio do lúdico: os diferentes usos dos jogos de tabuleiro no ensino de história da África*. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601157>. Acesso em: 1 nov. 2023.

RODRIGUES, Cíntia; MACHADO, Leticia. Educação das relações étnico-raciais nas dissertações do profhistória – Santa Catarina. *Educação em Foco*, Florianópolis, v. 28, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.39718>

RODRIGUEZ, Néelson Ubal. *Formação de professores (as) do curso normal e ensino de história nos anos iniciais em Porto Alegre*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714782>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SABCHUK, Franciele. *Entre prescrições e práticas: uma proposta para a formação continuada de professores no trabalho com a questão indígena no ensino de história para as séries iniciais no município de São José dos Pinhais*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574174>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SANTOS, Maíra Wencel Ferreira dos. *As crianças na relação com os espaços da cidade: possibilidades de produção de conhecimentos históricos-educacionais*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705637>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista de História da Educação, Porto Alegre*, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SILVA, Raquel Brayner da. *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: as políticas da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174624>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SILVA, Sayonara da Luz da. *Saberes comunitários, história local e formação integral nos anos iniciais*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714705>. Acesso em: 1 nov. 2023.

TAVARES, Luciana Borba Fernandes. *Ensino de história para os anos iniciais do ensino fundamental: construção de caixa pedagógica a partir do protagonismo guarani na apropriação da escrita alfabética*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/587003>. Acesso em: 1 nov. 2023.

TEIXEIRA, Olga Suely. *A história local como um caminho para o ensino significativo de história nos anos iniciais*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572654>. Acesso em: 1 nov. 2023.

TEODORO, Juliana Magalhães. *Propostas curriculares e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de São Paulo: entre orientações, direitos e currículo*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598749>. Acesso em: 1 nov. 2023.

VEDOVOTO, Felipe Silva. *O ensino de história nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Dourados, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430429>. Acesso em: 1 nov. 2023.

Notas

- 1 Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo <https://orcid.org/0009-0003-5510-9943>
- 2 Professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo <https://orcid.org/0000-0003-3149-77023> Doravante, apenas utilizaremos a abreviatura: ProfHistória.
- 4 Todas as vezes que nos referirmos ao campo de investigação Ensino de História utilizaremos a abreviatura EH. No entanto, quando estivermos fazendo referência ao ensino de História, enquanto componente curricular manteremos a palavra por extenso.
- 5 Para maiores informações consultar (Professores [...], [2023]).
- 6 Sugerimos a leitura do texto Cabral (2018).
- 7 Para maiores informações consultar, Fernandes (2017).
- 8 Para maiores informações acessar, por exemplo: Libâneo (2010) e Otto (2016).
- 9 A Coleção do ProfHistória no repositório EDUCAPES conta com 142 trabalhos cadastros. Mas, a maioria das dissertações estão depositadas na coleção Texto e não dentro da coleção específica do programa. Com isso, optamos por usar o portal do programa (<https://www.profhistoria.com.br/>), considerando que todas que estão cadastradas neste endereço também estão no EDUCAPES, embora nem todas que estão no EDUCAPES estejam cadastradas no Portal. A diferença entre o número de defesas e número de dissertações disponíveis no Portal tem relação com o tempo para que os trabalhos sigam as orientações das bancas e sejam entregues. Muitos egressos acabam por não concluir o que seria a versão final do trabalho, sendo que precisamos destacar que os mestrandos e mestrandas são docentes da Educação Básica, muitos em condição de trabalho temporário e sem bolsas, o que gera evasões e atrasos na entrega final. Questão que não vem comprometendo a excelência do programa que na última avaliação da Capes obteve nota máxima.
- 10 Para aprofundamento consultar autores como Peter Lee (2006, 2011), Isabel Barca (2001), Hilary Cooper (2006) e Maria Auxiliadora Schmidt (2009).