**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

LUCAS CORREIA GONÇALVES

**FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NA UFS: UMA ANÁLISE
CURRICULAR E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA
LICENCIANDOS(AS) NA ESCOLA - PROLICE**

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2025

LUCAS CORREIA GONÇALVES

**FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NA UFS: UMA ANÁLISE
CURRICULAR E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA LICENCIANDOS(AS)
NA ESCOLA - PROLICE**

Artigo Científico entregue ao Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe como requisito obrigatório para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em História.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz Zaluski

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2025

Dedico este trabalho ao meu amigo, ou
melhor, primo, Hermesson Gurgel dos
Santos (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a minha família, meus pais, Nalva e Carlos, meus avós, Seu Juca e Dona Ana e minha tia Lana, por terem me dado todo alicerce necessário para minha formação enquanto pessoa. Aos meus pais, em especial, agradeço por todo carinho e cuidado que têm por mim, por todo empenho para me mostrar como a Educação é parte fundamental da minha vida desde as primeiras palavras que eu escrevi: os nossos nomes (Elinalva, Luiz Carlos e Lucas) em uma lousa de brinquedo, até todas as palavras que formam esse trabalho, e com certeza, todas as palavras que ainda tenho por escrever. Agradeço a minha família pelo zelo, pelo afeto, pelo respeito, pelo convívio, pelo amor... por tudo!

Agradeço aos meus amigos de UFS que tornaram esse percurso muito mais leve e divertido. Agradeço especialmente à Hermesson, meu amigo, ou primo, que era como nos chamávamos, por todas as discussões historiográficas mais divertidas ocorridas nas mesas do China. Foi uma honra ter tido a experiência de dividir meu cotidiano com a minha principal referência de Historiador.

Agradeço a Aísha por ter ido falar comigo no dia 14 de fevereiro de 2024 apenas porque eu vestia uma camisa do Santos. Obrigado, meu amor, por ter tornado a minha vida tão boa, alegre e fácil. Obrigado por me acolher em meus momentos ruins e por viver intensamente comigo os nossos melhores momentos. Obrigado também por ter sido minha revisora oficial na construção desse trabalho. Eu te amo, que sejamos sempre felizes juntos!

Também agradeço ao meu orientador, Jorge Luiz Zaluski, por ter comprado a ideia de me instruir na construção de um trabalho que fora apresentado a ele em um simples e-mail e com uma curta conversa online. Que possamos repetir a parceria em trabalhos futuros.

Por fim, deixo meu agradecimento a Educação Pública Brasileira, da qual me considero filho. Agradeço a cada instituição que fez parte de minha vida escolar, a EMEI Profa. Laura da Conceição Pereira Quintaes (São Paulo – SP), onde fiz minha Pré-escola, a Escola Estadual Pedro Brasil Bandecchi (São Paulo – SP) e a Escola Municipal Maria da Glória Barreto de Andrade (Boquim – SE), onde cursei o Ensino Fundamental, ao Colégio Estadual – hoje Centro de Excelência – Cleonice Soares da Fonseca (Boquim – SE), onde cursei o Ensino Médio e, claro, a Universidade Federal de Sergipe, onde agora me graduo em Licenciatura Plena em História.

**FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NA UFS: UMA ANÁLISE
CURRICULAR E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA
LICENCIANDOS(AS) NA ESCOLA - PROLICE**

Lucas Correia Gonçalves¹

RESUMO

O presente trabalho é um estudo do currículo do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal de Sergipe, tendo como base para a pesquisa o seu Projeto Político de Curso. Para além disso, a importância das políticas de formação docente para graduação de novos professores também é parte fundamental dessa análise. No primeiro momento, foi realizada uma reflexão acerca do significado e das teorias do currículo, conforme visto em Gabriel (2019) e Silva (1999), com intuito de enquadrar essa pesquisa dentro do campo de estudo de currículo e apresentar as questões que a norteiam. Na sequência, apresentou-se a metodologia utilizada para sua construção, destacando ferramentas como a Heurística, a Hermenêutica e a Análise do Discurso. Por conseguinte, foi estudado o Projeto Político do curso de história da UFS em diálogo com autores como Caími (2006), Cerri (2009, 2020), Julien (2011), Freitas e Oliveira (2013) e Monteiro e Penna (2013). Feito isso, realizou-se a apresentação do Programa Licenciandos(as) e do núcleo de trabalho “Invertendo a Sala de Aula em História” a partir da documentação oficial do programa e das publicações anuais de relatos de experiência dos discentes. Por fim, analisou-se as práticas pedagógicas realizadas pelos membros do núcleo supracitado, presentes nos relatos de experiência, em diálogo com as ideias de Bittencourt (2008), Cellard (2008), Martins (2019) e Rüsen (2001).

Palavras-chave: currículo; ensino de história; formação docente; prolice.

ABSTRACT

The present study examines the curriculum of the Bachelor's Degree in History at the Federal University of Sergipe with teaching certification, using its Political Course Project as the basis for research. Furthermore, the importance of teacher training policies for the graduation of new educators is also a fundamental part of this analysis. Initially, a reflection was conducted on the meaning and theories of the curriculum, as discussed in Gabriel (2019) and Silva (1999), aiming to situate this research within the field of curriculum studies and present the guiding questions. Subsequently, the methodology used for its development was outlined, highlighting tools such as Heuristics, Hermeneutics, and Discourse Analysis. Following this, the Political Course Project of the History program at UFS was examined in dialogue with authors such as Caími (2006), Cerri (2009, 2020), Julien (2011), Freitas and Oliveira (2013), and Monteiro and Penna (2013). Afterward, the "Programa Licenciando (as) nas Escolas" and the workgroup "Invertendo a Sala de Aula em História" were introduced, based on official program documentation and annual publications of students' experience reports. Finally, an analysis was conducted on the pedagogical practices carried out by the members of the aforementioned workgroup, as documented in the experience reports, in dialogue with the ideas of Bittencourt (2008), Cellard (2008), Martins (2019), and Rüsen (2001).

Keywords: curriculum; history teaching; teacher preparation; “prolice”

¹ Graduando em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Sergipe.
Email: correiajoncalveslucas@gmail.com

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	7
2.	O CURSO DE HISTÓRIA NA UFS: UMA ANÁLISE DE CÚRRICULO..	9
3.	O QUE É PROLICE?.....	21
4.	INVERTENDO A SALA DE AULA EM HISTÓRIA.....	23
5.	AS CONTRIBUIÇÕES DO PROLICE PARA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA	27
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
	REFERÊNCIAS	32

1. INTRODUÇÃO

“O conhecimento de quem vale mais?” (Apple, 2013, p. 50), é com essa indagação que inicio o presente trabalho. Michael W. Apple, ao levantar tal questionamento, colocou em evidência um dos principais paradigmas dentro dos estudos sobre currículo: a intrínseca relação entre poder, ideologia, cultura e currículo. Como discente de história na Universidade Federal de Sergipe (UFS) questionamentos dessa natureza fizeram parte de minha trajetória durante todo o curso. “Por que estamos estudando esse tema?” ou, mais importante, “Por que estudamos essa temática dessa forma?”. Indagações como essas me levaram a adentrar o campo de estudo do currículo para compreender a constituição do currículo de História na UFS a partir de seu Projeto Político de Curso (PPC).

Antes de mais nada, vale explorar melhor o significado de currículo. De acordo com Carmen Gabriel (2019), a palavra "currículo" tem sua origem no latim *curriculum*, que deriva do verbo *currere*, significando "correr" ou "percorrer". Dessa forma, o termo pode remeter tanto ao ato de deslocar-se quanto ao caminho trilhado, ou a ser trilhado, nesse movimento. Ainda segundo a autora, o estudo do currículo se diferencia de acordo com a forma utilizada para compreendê-lo. Ao estudar o “caminho”, nos atentamos à disposição sequencial didática de matérias ou conteúdos a serem aprendidos. Por outro lado, quando voltamos nossa atenção para o ato de trilhar esse caminho, recaímos sobre a “incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito - discente e docente - que percorre e age nesse percurso”. No entanto, o caminho é sempre resultado de uma seleção de conteúdos envolta em relações de poder (Silva, 1999) que nos mostra um objetivo de formação identitária para quem o percorre.

Como já observado, o presente estudo se enquadra no campo de estudos sobre Currículo, que tem como marco fundador a obra *The curriculum*, de 1918, escrita por John Franklin Bobbit. A obra é escrita dentro do contexto estadunidense de efervescência da industrialização com base no taylorismo, fato refletido nas ideias de Bobbit. Para o autor a educação deveria funcionar de maneira igual a qualquer empresa, identificando seus objetivos e métodos e trabalhando para alcança-los de forma eficiente.

Com o tempo novas concepções de currículo surgiram e a necessidade de categoriza-las levaram Thomas Tadeu e Silva, em sua obra “Currículo: Documentos de Identidade” (1999), a dividi-las em três grandes grupos teóricos: a Teoria Tradicional (a qual Bobbit pertence), a

Teoria Crítica e a Teoria Pós-Crítica. As teorias tradicionais focam na eficiência e na organização do ensino, vendo o currículo como um conjunto de conteúdos e métodos que devem ser planejados para alcançar objetivos educacionais predefinidos. Já as teorias críticas questionam o currículo tradicional, argumentando que ele perpetua desigualdades sociais ao reforçar ideologias dominantes e favorecer grupos privilegiados. Inspiradas pelo marxismo e pela sociologia da educação, essas teorias veem o currículo como um instrumento de reprodução cultural e social. Por fim, as teorias pós-críticas ampliam a abordagem crítica, incorporando discussões sobre identidade, subjetividade e poder, analisando como gênero, raça e cultura influenciam o currículo. Elas rejeitam a ideia de um conhecimento neutro e enfatizam o currículo como um espaço de disputa simbólica e política.

Como podemos notar, o currículo é um formador de identidade pautado nas relações de poder existentes na sociedade. Sendo assim, visto que nosso objetivo é compreender o currículo de um curso de graduação em licenciatura, a função desse estudo não visa apenas analisar o documento que institui uma grade curricular, mas também compreender a formação dos futuros professores de História formados pela UFS, a identidade dessa formação docente. Nesse sentido, far-se-á necessário compreender as relações existentes entre a seleção dos conteúdos e o conhecimento didático-pedagógico necessário para transmiti-lo. Com isso, acabaremos por entrar em outro eixo de discussão essencial para constituição do trabalho: a maneira que os programas de formação docente podem contribuir para que essa relação possa ocorrer.

Com isso em mente, analisaremos o “Programa Licenciandos(as) na Escola”, ou PROLICE, iniciada no ano de 2021, na UFS, como uma alternativa aos cortes instituídos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e ao Programa de Residência Pedagógica (PRP) pelo Governo Federal durante a pandemia, tornando-se um raro de caso de programa institucional de formação docente nas universidades federais. Para além disso, desde sua criação, o PROLICE contou com pelo menos um grupo de trabalho vinculado ao curso de História em seus editais. Logo, o programa é uma ferramenta extremamente necessária para compreender as experiências que o graduando em História pode atravessar durante sua formação que levam a formação de sua identidade docente, através de vivências e aprendizados muitas vezes escassos na grade curricular do curso.

Uma vez expostos os principais temas sobre os quais esse estudo recairá, partiremos para a elucidação referente à metodologia utilizada para sua construção. O trabalho utiliza o método hermenêutico, pois, segundo Ghedin (2004), essa abordagem não se limita a uma explicação técnica, mas envolve uma reflexão crítica que considera as relações de poder e

ideologias na produção do conhecimento. A pesquisa, de caráter qualitativo, baseou-se em fontes documentais e bibliográficas, utilizando um processo heurístico para coleta de informações, conforme definido por Rüsen (2007), como um método que estabelece conexões entre questões do passado e evidências empíricas. Foram analisadas resoluções (Nº 65/2011/CONEPE, Nº 4/2018/CONSU, Nº 46/2021/CONEPE), editais (Nº 22/2020/PROGRAD, Nº 63/2022/PROGRAD) e publicações do PROLICE e da UFS entre os anos de 2021 e 2023. A análise das fontes foi realizada pela Análise do Discurso, que, segundo Oliveira (2022), permite compreender como os discursos sobre docência são moldados por ideologias e condições de produção, contribuindo para a investigação dos saberes, representações e identidades docentes a partir de diferentes vertentes analíticas.

Diante do exposto, esse texto está dividido em quatro partes. No primeiro momento, foram realizadas algumas considerações acerca do curso de História na UFS, perpassando desde seu nascimento até a análise do seu PPC atual. Já na segunda parte, buscou-se realizar a apresentação do PROLICE, demonstrando seu início em meio ao contexto pandêmico e sua forma de funcionamento. Em consequente, adentramos nas experiências pedagógicas dos discentes participantes do núcleo “Invertendo à Sala de Aula em História” no período de 2021 a 2023. Por fim, analisamos as práticas pedagógicas dos membros do grupo citado anteriormente à luz das ideias advindas da Didática da História, com o objetivo de demonstrar como a participação no PROLICE foi fundamental para a obtenção de conhecimentos imprescindíveis do fazer docente. Com isso, identificamos parte dos desafios para a formação docente em História na UFS observados em seu currículo e a importância de programas de formação de professores para que ocorra alguma possibilidade do discente ter acesso ao vínculo, extremamente necessário, entre os conhecimentos teóricos e pedagógicos da História.

2. O CURSO DE HISTÓRIA NA UFS: UMA ANÁLISE DE CÚRRICULO

Para esse primeiro momento, é válido para discussão destacar as raízes tanto da Universidade Federal de Sergipe, quanto do curso de História da instituição. Tendo em vista esse fim, duas obras foram fundamentais para elucidar essa apresentação: Oliveira e Bretas (2014) e Matos (2023). Em sequência, realizamos a análise estrutural do PPC do curso de História da UFS dividida em dois momentos. No primeiro, buscou-se observar o núcleo de disciplinas comuns do curso, com intuito de compreender como o conteúdo teórico de História é apresentado aos estudantes. Já no segundo, o objetivo foi compreender a formação docente

do graduando em História na UFS a partir dos núcleos de estágio supervisionado e do núcleo de educação básica referidos no PPC do curso. Por conseguinte, fez-se necessário explorar os programas de formação docente presente na UFS e as formas que eles afetam a experiência educacional dos estudantes. Tendo isso em mente, iniciamos a discussão.

A criação da Universidade Federal de Sergipe ocorreu no contexto da política de federalização das universidades públicas brasileiras, intensificada nos anos de 1950. O processo começou com a unificação de diversas faculdades já existentes no estado, como a Faculdade de Ciências Econômicas, a Faculdade de Química e a Faculdade de Direito, entre outras. Em 1963, o governo estadual autorizou a transferência desses estabelecimentos para a futura universidade, e em 1968 a UFS foi oficialmente instituída. O modelo adotado seguiu o padrão das primeiras universidades brasileiras, agregando instituições de ensino superior preexistentes sob uma única reitoria. Apesar das divergências entre os envolvidos, especialmente em relação ao modelo administrativo — autarquia ou fundação —, prevaleceu a forma fundacional, alinhada às diretrizes do governo federal da época.

Assim, a UFS se consolidou como a principal instituição pública de ensino superior em Sergipe e possui, atualmente, campi em seis cidades sergipanas: São Cristóvão, Aracaju, Laranjeiras, Itabaiana, Lagarto e Nossa Senhora da Glória, além de possuir 24.645 alunos matriculados na modalidade presencial e 1.951 discentes na educação à distância. (UFS)

Quanto ao curso de História da Universidade Federal de Sergipe, esse foi criado em 1951, inicialmente vinculado à Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FCFS) e estruturado no modelo “3+1”. Segundo Nascimento (2013), nesse modelo as disciplinas de formação pedagógica da licenciatura costumavam ser realizadas ao final do curso, em um ano de estudos especiais após a conclusão da formação específica (bacharelado) nos três primeiros anos.

Com a federalização da universidade em 1968 e o crescimento das licenciaturas curtas na década de 1970, o bacharelado passou por novos desafios e foi reformulado em 1981 para coexistir com a licenciatura, mas seguiu enfrentando dificuldades para se manter como uma formação independente. Em 2011, o bacharelado foi extinto após decisão interna do Departamento de História, sob a justificativa de que a licenciatura, com componentes de pesquisa, já supria a formação dos historiadores. A medida, contudo, gerou divergências dentro do departamento, pois alguns defendiam a necessidade de um curso específico para pesquisadores. Assim, a UFS seguiu a tendência de outras instituições brasileiras ao unificar a graduação em História exclusivamente na licenciatura, consolidando a formação de professores como o foco principal do curso.

Logo, nota-se que ao longo desses anos foram realizadas muitas revisões curriculares em vista do atendimento a questões institucionais, regionais, epistemológicas a partir da revisão historiográfica e de demandas oriundas do Ministério da Educação (MEC). Em vista do interesse em analisar como o curso de graduação em história da UFS é constituído faz-se importante para este texto dois eixos de discussão. O primeiro é identificar a maneira que o curso de Licenciatura em História da UFS é estruturado a partir de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), enquanto que o segundo diz respeito a maneira como a formação do profissional para a educação básica aparece nesse mesmo documento.

Sendo assim, destaca-se que o PPC referido acima foi aprovado com a resolução N° 65/2011/CONEPE e continua em vigor até os dias atuais. Dessa forma, convêm-nos analisar sua formação antes seguirmos para sua análise crítica. De acordo com o Departamento de História da UFS (DHI), não existia dentro do departamento um Núcleo Estruturante Docente (NDE) para elaborar o documento. Em decorrência disso, o PPC do curso de História da UFS foi discutido e criado a partir de deliberações tomadas em reuniões conjuntas do Conselho Departamental e do Colegiado de Curso.²

Tendo sido exposto o processo de formação do documento, partimos para sua análise. O PPC de História na UFS tem como objetivos gerais para o curso de História, segundo seu texto,

a) formar o licenciado em História apto a abordar cientificamente os temas históricos com a inventabilidade e o rigor metodológico necessário à investigação científica; b) proporcionar a superação da dicotomia teoria/conteúdo, ensino/pesquisa, professor/pesquisador, desenvolvendo uma nova mentalidade em relação ao estudo e ao ensino de História; c) formar um profissional capaz de exercer a sua profissão tanto no magistério como em qualquer outro setor que exija a produção do conhecimento histórico (CONEPE, 2011, p. 1).

O item “b” da citação é o mais pertinente para iniciar a discussão, uma vez que apesar de definir como meta “uma nova mentalidade em relação ao estudo e ensino de História” é possível observar que o restante do PPC mostra justamente o contrário daquilo que propõe. Em realidade, a estrutura curricular é dividida em três núcleos: o núcleo comum de conteúdos básicos, o núcleo de conteúdos da educação básica e o núcleo de estágio supervisionado. Para esse primeiro momento, convém-nos analisar o núcleo de conteúdo básicos.

² À época, faziam parte do quadro de docentes do curso os professores: Alfredo Julien, Antônio Fernando de Araújo Sá, Antônio Lindvaldo Souza, Augusto da Silva, Bruno Gonçalves Álvaro, Carlos Franco Liberato de Sousa, Célia Costa Cardoso, Claudefranklin Monteiro Santos, Dilton Cândido Maynard, Fábio Maza, Francisco José Alves, Luís Eduardo Pina Lima, Lourival Santana Santos, Marcos Silva, Petrônio José Domingues e Ruy Belém de Araújo

Dessa forma, o “Núcleo Comum é caracterizado por conjuntos de disciplinas relativos à História Geral, História do Brasil, Metodologia da História, História da África.” (CONEPE, 2011) e dá forma a estrutura de disciplinas da Tabela I, mostrada a seguir.

Tabela I – Núcleo de Conteúdos Básicos

Disciplina	Créditos	Carga Horária
Introdução à História	04	60
Temas de História do Brasil Contemporâneo	04	60
Temas de História de Sergipe I	04	60
Pré-História	04	60
História Antiga I	04	60
História Medieval I	04	60
História Medieval II	04	60
Teorias da História I	04	60
Teorias da História II	04	60
História Moderna I	04	60
História Moderna II	04	60
História das Américas I	04	60
História do Brasil Colônia	04	60
Temas de História de Sergipe II	04	60
História das Américas II	04	60
História Contemporânea I	04	60
História do Brasil Império	04	60
Metodologia da Pesquisa Histórica	04	60
História Contemporânea II	04	60
História do Brasil República	04	60

Disciplina	Créditos	Carga Horária
Historiografia Brasileira	04	60
História e Historiografia Sergipana	02	30
História da África	04	60
História da Cultura Afro-Brasileira	04	60
Temas de História Econômica	04	60
História e Patrimônio Cultural	04	60
TOTAL	102	1530

Fonte: resolução N° 65/2011/CONEPE (org. autor)

Logo, é possível observar a existência de um modelo clássico de divisão da História em currículos escolares. Segundo Cerri (2009), esse modelo é marcado por três características intrínsecas: a modernidade, o nacionalismo e o foco europeu. A primeira característica diz respeito a compreensão da História como uma “entidade que abrange toda evolução no tempo” (Rüsen *apud* Cerri, 2009), ou seja, a modernidade influenciou a forma como a História passou a ser ensinada, promovendo a ideia de que existe um passado único e homogêneo chamado "História". Segundo essa visão, a História pode ser completamente conhecida pela pesquisa e é aplicável a todas as culturas e sociedades, independentemente de suas particularidades. Esse conceito foi impulsionado pelo Iluminismo, que estabeleceu a ideia de progresso histórico e consolidou a História como um campo de estudo secular e acadêmico.

Ademais, tanto o nacionalismo quanto o foco europeu (eurocentrismo) advém da modernidade, uma vez que refletem a forma como esse período redefiniu a concepção de História e identidade. Com o avanço do pensamento iluminista e o fortalecimento dos Estados-nação, a História passou a ser organizada a partir de uma visão linear e progressista, na qual a Europa se tornou o centro do desenvolvimento humano, servindo como modelo universal de civilização. Esse foco europeu justificou a expansão colonial e marginalizou outras culturas, inserindo-as em uma narrativa que as colocava em estágios "atrasados" de progresso (EZE, [199-?], p. 4).

Paralelamente, o nacionalismo utilizou essa estrutura para construir identidades coletivas dentro dos novos Estados-nação, promovendo uma História que exaltava feitos heroicos e fortalecia o sentimento patriótico. Assim, tanto o eurocentrismo quanto o nacionalismo emergiram da modernidade como ferramentas de organização política e

educacional, influenciando a forma como o passado é interpretado e ensinado até os dias de hoje.

Para além disso, também é possível notar que, aliado a esse conceito tradicional de História como disciplina, está a sua periodização cronológica a partir do modelo quadripartite. Tal modelo é constituído pela divisão cronológica da História com base em referenciais europeus e forma uma linha do tempo estática, que contém os seguintes períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Por conta disso, o modelo quadripartite é no fundo uma História da Europa, na qual se comemora o processo de evolução social que culminou na formação da moderna sociedade capitalista (Julien, 2011).

Dessa forma, ao estruturar a narrativa mundial com base em eventos que destacam o protagonismo do ocidente, ao mesmo tempo em que minimiza a relevância de povos não europeus, essa abordagem, profundamente vinculada ao pensamento imperialista, utiliza marcos como o fim do Império Romano e a queda de Bizâncio, que possuem escasso significado para grande parte da humanidade. Ao concentrar-se em superestruturas políticas e no papel dos Estados, o quadripartismo exclui outras dimensões históricas, como as culturais e sociais, perpetuando uma visão que favorece elites ocidentais e reforça desigualdades na interpretação da História (Chesneaux *apud* Ferreira, 2016, p. 294).

No entanto, é válido destacar que a quadripartição da história é um modelo explicativo de viés eurocêntrico, mas isso não justifica sua total rejeição, pois impor outra visão de forma autoritária seria igualmente problemático. O problema não está em sua origem vinculada à burguesia capitalista europeia, já que toda interpretação histórica possui um viés político, mas sim em tratá-la como a única narrativa legítima do desenvolvimento da civilização (Julien, 2011, p. 12). A partir disso, observamos a existência na grade do curso de matérias que fogem à regra do modelo quadripartite, como História das Américas I e II, História da África e História da Cultura Afro-Brasileira. Além dessas, as disciplinas de enfoque regional (Temas de História de Sergipe I e II e Historiografia Sergipana) também estão presentes. Esse movimento parece mostrar uma tentativa, mesmo que pequena, de aliar a visão tradicional da História às necessidades multiculturais da atualidade.

Para dar continuidade à discussão, foi realizada a análise das ementas das disciplinas do núcleo básico, com intuito de encontrar disciplinas que apesar de inseridas no modelo tradicional quadripartite apresentem e trabalhem o conteúdo programático a partir de outros vieses. No entanto, o que se encontrou foram ementas escritas em frases curtíssimas e que utilizam modelos prontos de texto para serem completadas.

Para exemplificar, o texto “a disciplina deverá propiciar elementos para que os alunos produzam conhecimentos e sejam capazes de articular seus próprios discursos, tanto no que se refere à pesquisa quanto ao ensino.” é utilizado em vinte das vinte e seis disciplinas que compõem o núcleo. Dessa forma, ao utilizar esse modelo pronto para mostrar os objetivos que a disciplina possui e deseja que os alunos alcancem, a grade curricular do curso se torna rasa, visto que não há um pensamento individual que guie a formação dos componentes curriculares.

Outro ponto importante para ser ressaltado é a falta de vínculo entre conhecimentos teóricos e pedagógicos sobre as temáticas abordadas nas ementas das disciplinas. Dentre as vinte e seis disciplinas do núcleo, apenas duas mostram preocupação com a necessidade de formar habilidades necessárias para o trabalho em sala de aula: História das Américas I e História das Américas II. Justamente exemplos de disciplinas que não se encontram necessariamente no modelo quadripartite. Na ementa de História das Américas I, observamos o seguinte pressuposto para a aprendizagem

A disciplina abordará o processo de conquista e a consequente destruição das sociedades americanas, enfocando a instalação do universo ibero-americano nas Índias Ocidentais (Novo Mundo). Pesquisa sobre o ensino de História das Américas no ensino fundamental e médio (CONEPE, 2011, p. 19).

Já a ementa de História das Américas II traz o seguinte texto

A problemática sobre a formação dos Estados Unidos da América do Norte é o eixo temático desta disciplina, que busca entender as principais ideias-chaves que tentam explicar o modo de ser do povo norte-americano. Comparação entre a realidade americana e a latina, como forma de compreensão do continente como um todo. Arelado ao eixo temático desta disciplina, será desenvolvida uma prática pedagógica relativa à preparação de microaulas, onde cada aluno ficará responsável por apresentar didaticamente a História de alguns dos principais países das Américas (CONEPE, 2011, p. 20).

A partir do exposto nas duas ementas, observa-se a preocupação em compreender como o ensino de História da América está sendo feito na educação básica brasileira, uma provável tentativa de discutir a problemática do modelo clássico de ensino de História e suas adversidades citadas anteriormente. Por fim, ao apresentar a ideia de uma prática pedagógica sobre a História de países da América, a disciplina leva para o discente uma pequena experiência do trabalho docente de preparação e em lecionar aulas. Para além do mais, também foge da ideia de uma única histórica universal ao explorar conhecimentos sobre diferentes países.

Dessa maneira, a análise das ementas do núcleo comum evidencia a predominância de um modelo tradicional de ensino da História, fortemente ancorado no eurocentrismo e no esquema quadripartite, mas também demonstra tentativas pontuais de renovação curricular. A inclusão de disciplinas como História das Américas, História da África e História da Cultura Afro-Brasileira sugere uma abertura para abordagens mais plurais e críticas, ainda que de forma limitada. No entanto, a repetitividade dos objetivos das disciplinas e a falta de um vínculo mais estruturado entre teoria e prática pedagógica indicam a necessidade de uma reformulação mais profunda.

A partir disso, partiremos para análise tanto do núcleo de conteúdos da educação básica, quanto do núcleo de estágio supervisionado. O objetivo é verificar como é realizada a formação docente no curso de História da UFS, tendo como guia a seguinte indagação: será que esses dois núcleos conseguem dar conta da formação de novos professores de História sozinhos, posto que essa formação não foi uma prioridade do núcleo comum? Para responder essa questão será necessário, mais uma vez, expor as disciplinas que fazem parte desses núcleos observando suas especificidades. Sendo assim, as tabelas II e III exibem as disciplinas dos núcleos supracitados:

Tabela II – Núcleo de Conteúdos da Educação Básica

Disciplina	Créditos	Carga Horária
Didática e Metodologia do Ensino de História	04	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino	04	60
Introdução à Psicologia da Aprendizagem	04	60
Introdução à Psicologia do Desenvolvimento	04	60
LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais	04	60
Total	20	300

Fonte: resolução N° 65/2011/CONEPE (org. autor)

Tabela III – Núcleo de Estágio Supervisionado

Disciplina	Créditos	Carga Horária
Fundamentos de Estágio Supervisionado I	04	60

Disciplina	Créditos	Carga Horária
Fundamentos de Estágio Supervisionado II	04	60
Estágio Supervisionado em Ensino de História I	09	135
Estágio Supervisionado em Ensino de História II	10	150
Total	27	405

Fonte: resolução N° 65/2011/CONEPE (org. autor)

Já no primeiro momento, conseguimos notar a diferença em relação a quantidade de disciplinas entre os dois núcleos apresentados quando comparados ao núcleo comum do curso. Por conta disso, também é notável a discrepância em carga horária existente entre os núcleos, se juntarmos os núcleos de Educação Básica e de Estágio Supervisionado teremos uma porcentagem correspondente a aproximadamente 31,5% do total da carga horária obrigatória do curso, demonstrando assim o distanciamento que existe entre a formação do professor e do pesquisador na grade curricular. Outra problemática notada é que apenas uma matéria do núcleo de educação básica é ofertada pelo Departamento de História (DHI): Didática e Metodologia do Ensino de História, enquanto as outras são responsabilidade dos departamentos de Psicologia, Educação e Libras.

Outrossim, dentro do quadro de disciplinas optativas do curso as disciplinas dedicadas a temas educacionais ou pedagógicos também são minoria, correspondendo a sete das quarenta e três matérias optativas, sendo que dessas sete apenas três são ofertadas pelo Departamento de História, como é possível observar nas disciplinas em negrito presentes na Tabela IV.

Tabela IV - Disciplinas optativas do curso de História da UFS que possuem relação com o conhecimento educacional ou pedagógico

Disciplinas	CR	CH
História da Educação	05	75
História da Educação Brasileira	04	60
História, Cultura e Educação Patrimonial	04	60
Didática	05	75
Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação	04	60
Princípios de Educação a Distância	04	60
Filosofia da Educação	05	75

Fonte: resolução N° 65/2011/CONEPE (org. autor)

Segundo Freitas e Oliveira (2013), o “aprender a ensinar História” deve estar presente em todas as disciplinas do curso como uma forma de evitar obstáculos que possam surgir em sala de aula. No entanto, a História não é detentora de todo esse conhecimento, sendo necessário o diálogo em regime de colaboração com áreas fundamentais da pedagogia. Sobre isso, os autores destacam que buscar os elementos necessários para formação docente em outras áreas do conhecimento não significa transpor a responsabilidade dessa formação para os departamentos de educação, mas sim utilizar das reflexões teóricas que resultaram na “Didática da História” para estruturar a preparação docente. Os autores ainda destacam que

Os resultados dessas reflexões podem até ser sistematizados em área de pesquisa chamada ‘Didática da História’ ou qualquer outro nome. Entretanto, não devem ser segregados a um componente curricular do curso de formação e, mais importante, ter como pontos de partida e de chegada a ciência de referência – a história (Freitas e Oliveira, 2013, p. 144).

Tal abordagem vai ao encontro da concepção do ensino de História como um “lugar de fronteira” (Monteiro e Penna, 2011), um espaço de encontro e diferença onde se produzem novos significados. Assim, o ensino de História opera na interseção entre as contribuições da educação (como currículo e didática) e da História (como escrita da História e Historiografia), além de considerar a retórica como ferramenta para reduzir a distância entre os conteúdos ensinados e o repertório dos alunos.

Com isso, percebe-se que a reflexão didática é uma dimensão inerente ao trabalho do historiador, assim como a Teoria da História, podendo ser mais ou menos consciente e receber diferentes níveis de atenção. Mesmo que alguns profissionais não reconheçam explicitamente essa relação, ela está presente em sua prática. No entanto, quando a reflexão sobre a didática é negligenciada, as concepções adotadas tendem a se basear em modelos tradicionais e superados, nos quais o ensino de História é visto como uma simples transmissão de conteúdos previamente produzidos (Cerri, 2020, p. 3).

Porém, ao analisar o PPC, notamos a inexistência desse regime colaborativo tanto na forma que os núcleos são formados, quanto com as ementas das disciplinas. Em realidade, ocorre a desvinculação do conhecimento didático-pedagógico em História em relação ao departamento do curso, tornando essa parte vital para a formação docente uma responsabilidade de departamentos terceiros. Dessa forma, nota-se que a formação do professor de História na UFS é tratada como o segundo plano do curso, enquanto que a função de pesquisador é colocada como prioridade, contrariando a concepção de Caími, segundo a qual

[...] a contribuição mais importante a ser dada pelos cursos de história na formação do professor talvez seja a de fazer ruírem os quadros de referência prévios dos professores em formação, no que respeita à compreensão da atividade de ensinar como mera transmissão, ao entendimento dos alunos como depositários de fatos, à definição dos conteúdos escolares como fins em si mesmos, dentre outros. Em seu lugar, a compreensão de que o ensino é, fundamentalmente, “uma relação social caracterizada pela dependência mútua, pela interação e o engajamento social entre os nele envolvidos (Caími, 2006, p. 21).

Outra problemática a ser mencionada é que por se tratar de um documento de 2011, também não existe referências a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. A BNCC, segundo seu próprio texto,

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

No entanto, é obvio que não podemos responsabilizar o Departamento de História por essa “ausência”. Sendo assim, destacamos que a BNCC é uma temática que pode aparecer no currículo real, aquilo que é de fato colocado em prática pelo professor durante as aulas. O currículo real não segue necessariamente o currículo oficial do curso, na verdade ele é formado a partir das necessidades reais da sala de aula, da vontade do professor e também dos alunos (Silva, 1999). Porém, é urgente a necessidade de uma reformulação da grade curricular do curso de História da UFS, uma vez que seu percurso formativo não possui a aliança entre conhecimento histórico e histórico-pedagógico e, além disso, sua idade não permite que os futuros professores compreendam o currículo da educação básica a partir de seu principal documento normativo: a BNCC.

Portanto, por conta de todas as problemáticas apresentadas até então, compreende-se que as políticas de formação docente são extremamente necessárias para mais do que apenas complementar a formação em História, mas sim para oferecer ao futuro professor experiências e práticas pedagógicas renegadas a ele durante os oito períodos de curso (nove, no caso da modalidade noturna). No Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), em funcionamento desde 2007 e 2018 respectivamente, são as políticas públicas de formação de professores melhor sucedidas, tendo beneficiado mais 416 mil estudantes de licenciatura ao longo do período de funcionamento (CAPES, 2024).

Os números do último levantamento realizado pela CAPES indicam que em 2023 os programas beneficiaram um montante recorde de estudantes bolsistas: 90.153, garantindo não apenas o acesso à experiência docente, mas também à permanência do graduando nas instituições de ensino superior através da bolsa de R\$700,00 para os estudantes participantes (Bustamonte, 2024, p. 19).

Na Universidade Federal de Sergipe (UFS), para o ciclo de 2024-2026, será destinado um orçamento mensal de R\$ 925 mil para o financiamento de bolsas aos participantes do PIBID, resultando em um investimento total de R\$ 21,275 milhões ao final do período. O projeto contempla a participação de 984 estudantes de diferentes cursos da instituição, 123 docentes da educação básica vinculados à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (Seduc) e às Secretarias Municipais de Educação, além de 44 professores da própria UFS. Dentre estes últimos, 41 atuam como coordenadores de núcleo, enquanto três ocupam cargos na coordenação institucional e adjunta do programa (UFS, 2024). Contudo, até a escrita deste trabalho, com três projetos aprovados no PIBID para o núcleo de história, o departamento ainda não possui nenhuma atividade em desenvolvimento, tendo em vista que demanda de nova abertura de cotas via governo federal para os desenvolvimentos das atividades.

Embora os programas PIBID e PRP representem contribuições significativas para a formação dos licenciandos, observa-se que sua abrangência é limitada, atingindo apenas uma parcela dos estudantes de licenciatura. Essa restrição resulta em uma segregação das experiências formativas, conferindo um privilégio a uma minoria que teve acesso a essas iniciativas durante sua trajetória acadêmica.

Importa ressaltar que a problemática não diz respeito aos critérios seletivos que delimitam a participação nos programas, mas reflete uma deficiência mais ampla: a insuficiente articulação entre teoria e prática ao longo da formação docente. Essa desconexão evidencia a necessidade urgente de reconfiguração dos currículos dos cursos de licenciatura, de modo a promover uma integração efetiva entre o conhecimento teórico e suas aplicações em contextos educativos reais.

Nesse sentido, torna-se imperativo que as instituições de ensino adotem estratégias inclusivas, tais como a ampliação de parcerias entre universidades e escolas, a implementação de estágios mais extensos e a incorporação de práticas reflexivas contínuas ao longo do curso. É através desse ponto de discussão que entraremos na segunda parte desse estudo, que diz respeito à análise do Programa Licenciandos(as) nas Escolas (PROLICE), uma iniciativa da

UFS para aumentar o acesso a experiência docente dos discentes de cursos de licenciatura e que possui grande importância dentro do contexto da formação em História.

3. O QUE É PROLICE?

O Programa Licenciandos(as) nas Escolas (PROLICE) é uma política institucional de formação de profissionais da educação surgida em 2021 na Universidade Federal de Sergipe e tem como objetivos segundo o site da Pró-Reitoria de Graduação da UFS:

- a) Aproximar os estudantes de graduação da rotina diária das escolas da Educação Básica; b) Articular atividades de ensino com a teoria e prática na formação docente; c) Integrar o ensino superior com a educação básica; d) Melhorar a qualidade da formação inicial docente com vivências na escola pública com a supervisão de um docente do ensino superior e acompanhamento do Colegiado de curso; e) Contribuir para a melhoria dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe; f) Ampliar oportunidades de aprendizado mediante o desenvolvimento de atividades de ensino (PROGRAD-UFS, 2024).

Apesar da resolução, que dá origem ao PROLICE, datar-se no ano de 2021, no ano anterior, 2020, foi lançado o edital N° 22/2020/PROGRAD com intuito de realizar a primeira seleção de discentes interessados em participar do programa. Naquele momento, como deixa claro o título do edital, o programa era na verdade “Apoio Pedagógico Licenciandos(as) nas Escolas”, fato que só foi alterado no edital N° 63/2022/PROGRAD, dois anos após a formação dos primeiros núcleos de trabalho e um ano após a resolução que criou o PROLICE oficialmente enquanto programa institucional de formação de professores.

Para compreender essa situação inusitada, devemos voltar um pouco mais no tempo, onde encontramos a resolução N° 4/2018/CONSU que “cria e normatiza o Programa de Apoio à Permanência Estudantil da UFS no âmbito das ações de Assistência ao Estudante de Graduação Presencial vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e iniciação profissional” (UFS, resolução N° 4/2018/CONSU, 2018). A partir desse momento diversos projetos educacionais voltados a formação de professores foram lançados dentro da UFS, porém quase sempre de maneira isolada, diferentemente do PROLICE.

Além disso, a criação do PROLICE enquanto programa institucional está intrinsecamente ligada ao contexto pandêmico do ano de 2020, quando o Governo Federal, à época presidido por Jair Bolsonaro, realizou cortes nos programas PIBID E PRP. Segundo André Luís André

O projeto teve duas dimensões claras: primeira, oferecer bolsas para estudantes de licenciatura, em especial aqueles em situação de vulnerabilidade econômica, para que estabelecessem práticas de regência em ambiente escolar no processo de formação dos cursos de graduação em licenciatura da universidade, garantindo assim sua continuidade nos estudos; segundo, minimizar o impacto do corte de bolsas promovidos pelo governo federal no PIBID e no RP que chegaram a quase 30% (André, 2022, p. 20).

Ainda segundo o autor

Em meio ao sufocamento fiscal levado a cabo pelo governo federal contra suas próprias instituições, impactando as políticas de formação de professores e os cursos de licenciatura das diversas instituições do país, a UFS decidiu tomar parte do seu próprio orçamento para minimizar o estrago que o corte e o contingenciamento de bolsas poderiam causar nos cursos de graduação em licenciatura (André, 2022, p. 21).

Em outras palavras, o nascimento do PROLICE é uma forma de resistência de uma universidade pública ao projeto governamental anticientífico que tomou conta do Brasil durante o quadriênio 2019-2022. A partir dele, estudantes – futuros professores – tiveram a oportunidade de dar seus primeiros passos no magistério mesmo durante um governo que sucateou a formação de novos professores com o elevado número de cortes. Ademais, por nascer em meio pandemia, o PROLICE propiciou o acesso dos discentes participantes a novas formas de entender o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo práticas que visam o aprendizado significativo para os alunos da educação básica.

Mas afinal, como funciona o programa? De acordo com o capítulo II da resolução N° 46/2021/CONEPE, o PROLICE consiste na divisão de núcleos específicos de trabalho constituídos de escola-campo pertencentes a rede pública de ensino básico, estadual ou municipal, de Sergipe em parceria com a UFS. Além disso, cada núcleo específico deve ter em sua composição no mínimo três e no máximo seis bolsistas e o máximo de dois voluntários discentes dos cursos de licenciatura da UFS. Para além do mais, também faz parte da composição do núcleo específico um coordenador, que seja docente vinculado a um curso de licenciatura da UFS, responsável por elaborar o plano de trabalho que o núcleo seguirá, e um ou mais docente da escola pública beneficiada, com qualificação e experiência na etapa ou no componente curricular correspondente à licenciatura do bolsista ou voluntário do Programa.

Atualmente, o PROLICE conta com 16 núcleos nos campi de São Cristóvão e Itabaiana, pertencentes aos cursos de Biologia, Geografia, Pedagogia, Química, História, Letras, Letras Português e Espanhol e Matemática. Para além disso, possui 90 bolsistas participando no desenvolvimento dos planos de trabalho e 13 professores coordenadores de área de acordo com os dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da UFS.

Ademais, é fundamental para esta pesquisa destacar que o curso de História possui dois núcleos em funcionamento, um coordenado pelo Prof. Dr. Aaron Cerqueira Reis, intitulado “Consciência História e Inclusão no Ambiente Escolar” e o outro chamado “Invertendo a sala de aula em História”, coordenado pelo Prof. Dr. Jorge Luiz Zaluski. Esse último é elemento principal para a constituição desse trabalho, visto que nasce junto com o PROLICE no ano de 2021. Em vista disso, iniciaremos a análise sobre o histórico e configuração do núcleo, além das maneiras pelas quais a Didática da História pode ser de fato experienciada pelo discentes em sua execução.

4. INVERTENDO A SALA DE AULA EM HISTÓRIA

O núcleo surgiu com o plano de trabalho criado pelo ex-professor titular do Departamento de História da UFS Marcos Silva, que se aposentou em 2023. No entanto, o professor não chegou a coordenar de fato o projeto, uma vez que as primeiras publicações feitas por discentes de História bolsistas do PROLICE dizem respeito às atividades desenvolvidas em 2021, ano em que o plano foi colocado de fato em prática, e contam com a Prof. Dr. Mariana Bracks como coordenadora. Aliás, vale ressaltar que a professora foi coordenadora até o final de 2024, quando passou a coordenação do núcleo para o atual responsável, o Prof. Dr. Jorge Zaluski.

Ademais, em conformidade com o título do núcleo, seu principal objetivo é “desenvolver propostas de aplicação dos princípios estudados, focando na elaboração de “Desafios Cognitivos Estimulantes” e na técnica da sala de aula Invertida” (Silva, 2020) e com isso contribuir para o “desenvolvimento da criatividade pedagógica do futuro profissional da educação a partir da elaboração de atividades práticas para o Ensino de História” (Silva, 2020).

Dessa forma, depreende-se que o método no qual se baseia o trabalho do núcleo é o conceito de “sala de aula invertida” proposto por Aaron Sams e Jonathan Bergmann no livro “Sala de Aula Invertida – Uma Metodologia Ativa”, publicado pela primeira vez em 2016. Segundo os autores, inverter a sala de aula é alterar a dinâmica tradicional do ensino em que o conteúdo, geralmente apresentado em sala de aula, é disponibilizado para os alunos assistirem em casa, em formato de vídeos ou outros recursos digitais. O tempo em sala de aula, que antes era dedicado à exposição do conteúdo, passa a ser usado para atividades práticas, resolução de dúvidas, experimentos e interações mais personalizadas entre professores e alunos (Bergmann e Sams, 2016).

Essa metodologia está construída sobre a ideia de que o momento em que os alunos mais precisam da presença do professor é quando enfrentam dificuldades para compreender ou aplicar os conceitos, e não durante a exposição inicial do conteúdo. Assim, a inversão promove uma aprendizagem mais personalizada e voltada para as necessidades individuais de cada aluno. Ou seja

Comparada ao método tradicional de ensino, propõe a inversão dos ambientes em que são realizadas as atividades. A explanação do conteúdo ocorre em casa, a partir de videoaulas e outros recursos disponibilizados pelo professor e, a resolução de exercícios e demais atividades, ocorrem agora em sala de aula (Junior, 2020, p. 6).

Com isso, é possível observar que a forma de aprendizagem é invertida em conjunto com a inversão da sala de aula. Dessa forma, o processo que tradicionalmente seria feito com a discussão em sala de aula sobre um tema após a explicação do professor, aprendizagem grupal, torna-se uma forma individualizada de aprender e coloca o aluno como centro do processo de aprendizagem, tornando-o protagonista do mesmo.

Por conta disso, deve-se enquadrar a sala de aula invertida dentro das metodologias ativas, uma abordagem educacional que promove o ensino e a aprendizagem de forma crítica e reflexiva, incentivando a autonomia do estudante, que assume um papel ativo e corresponsável por seu aprendizado. Essa concepção valoriza o desenvolvimento do pensamento crítico, a resolução colaborativa de problemas e a aplicação prática do conhecimento, preparando o aluno para atuar de forma consciente e transformadora na sociedade (Baldez *et al*, 2017).

A primeira aplicação prática do método pelos participantes do núcleo ocorreu durante o ano de 2021, em meio a pandemia de COVID-19, com alunos do 6º do Colégio Estadual João Batista Nascimento. É importante ressaltar o contexto pandêmico por dois motivos principais, o primeiro diz respeito às medidas tomadas pelo Ministério da Educação (MEC) para viabilizar a continuação do funcionamento das escolas brasileiras em meio ao isolamento social, como a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020. A partir de então, ocorreu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, dando início aquilo que chamamos de ensino remoto.³

Já o segundo motivo, é a participação da tecnologia no ensino, uma vez que para ser possível o acesso às aulas foi necessário não só o uso de computadores ou dispositivos móveis

³ O Ensino Remoto, de acordo com Castro e Queiroz (2020), refere-se a atividades educacionais não presenciais implementadas emergencialmente para substituir aulas presenciais, como alternativa pedagógica durante o isolamento social causado pela pandemia de COVID-19, diferenciando-se da Educação a Distância (EaD) por sua falta de planejamento prévio e estrutura específica para essa modalidade.

com acesso à internet, mas também plataformas de estudos on-line tais quais o *google classroom* e o *google meet*.

Logo, a urgência de ensinar utilizando o meio digital e as novas tecnologias por conta da pandemia geraram inúmeras dificuldades no uso da metodologia da sala de aula invertida pelos primeiros participantes do núcleo em uma de suas subdivisões, como aponta o texto publicado pelos discentes no livro de resumos do PROLICE de 2021. De acordo com o texto

[...] o fato de termos que realizar todo o projeto de forma remota, definitivamente nos atrapalhou absurdamente, pois ninguém tinha muita noção de como podíamos trabalhar, ou até onde podíamos ir, mas na medida do possível tentamos. [...] Não obtivemos resultados concretos, pois o projeto ainda está em andamento. Contudo pudemos notar que os alunos estão dispostos a participar e demonstram que realmente querem experimentar algo novo que desperte mais o interesse deles em aprender e que os faça participar ativamente das aulas (Santos, 2020, p. 152).

Sem dúvidas uma série de fatores ajudam a explicar a frustração na primeira aplicação do método pelo núcleo: a sua recente implantação, a situação de calamidade pública vivida pelo mundo naquele momento, a constante série de ataques a educação realizadas no ano de 2020 que acabavam por angustiar os futuros professores quanto a sua carreira e principalmente a falta de treinamento ou preparação específica para que os educadores fossem capazes de lidar com a implantação do ensino remoto.

Apesar dessa frustração, concomitantemente aos trabalhos desenvolvidos no Colégio Estadual João Batista Nascimento, outro grupo de discentes do núcleo obteve maior êxito nas realizações das atividades no Colégio de Aplicação da UFS (CODAP). Segundo o relato dos participantes, diversos empecilhos atrapalharam o desenvolvimento das atividades, principalmente o contexto pandêmico. No entanto, a execução do projeto foi gratificante pois

[...] foi uma chance não só de contribuir, mas um aprendizado sem igual, já que dificilmente se teria uma vivência no tradicional transcorrer do curso, e com certeza teremos um olhar e uma mentalidade muito diferenciada quando for chegada a hora de ministrarmos nossas aulas (Andrade, Carvalho e Silva, 2021, p. 102).

No ano seguinte, esse mesmo grupo de estudantes continuou com a tentativa de utilizar a inversão da sala de aula com a turma de 9º ano do CODAP, como aponta o capítulo escrito pelos participantes no e-book do PROLICE de 2022:

Tivemos que tentar desenvolver atividades que ensejasse o engajamento dos estudantes, que já era parte do objetivo do nosso trabalho, mas que com a pandemia, passou a ter alguns fatores contrários a mais, como uma quantidade maior de possíveis distrações durante o processo. Mas conseguimos um relativo engajamento dos

estudantes, mesmo com a pandemia, e esse fato estava previsto a partir dos autores da teoria da sala de aula invertida, que consiste em tentar fazer com que os estudantes se tornem figuras ativas e centrais no seu processo de aprendizagem, e para isso mudamos os padrões das atividades propostas (Andrade, Carvalho e Silva, 2022, p. 133).

O período pós-pandemia também trouxe consigo novos êxitos na aplicação do método de inversão da sala de aula. Os anos de 2022 e 2023 se destacaram pelo aumento de discentes vinculados ao núcleo, saindo da quantia mínima de três para cinco discentes bolsistas, em conjunto com as primeiras experiências no Ensino Médio que, assim como em 2021, foram desenvolvidas no CODAP sob a supervisão do Professor Mestre José Genivaldo Martires. Em realidade, tanto o CODAP quanto o Professor Genivaldo abraçaram o programa desde o período pandêmico até o presente momento, colaborando para o funcionamento pleno das atividades.

A estreia do núcleo no nível médio de ensino ocorreu em turmas de 1º e 3º ano e contou com metodologias diferentes para cada uma delas, como nos dizem os discentes participantes no texto presente no livro experiências do PROLICE de 2023:

No 1º ano do ensino médio, antes da nossa primeira apresentação em sala, os alunos ficaram encarregados de criar mapas mentais sobre os assuntos “tempo histórico” e “tempo cronológico”. Como resultado, pode-se afirmar que os alunos passaram a ter uma maior noção acerca de tais questões. [...] Já com os alunos do 3º ano, nós preferimos utilizar questões do Enem e vestibulares diversos, como forma de revisão. Tais questões foram sobre os temas “Brasil no período da Guerra Fria: da democracia à ditadura” e “Brasil e a reorganização democrática”. Dito tudo isso, os estudantes foram, mais uma vez, participativos e nós conseguimos realizar debates e responder dúvidas posteriores às nossas apresentações (Fonseca *et al.*, 2023, p. 94-95).

Com base em tudo mostrado até agora, pode-se concluir que o núcleo vinculado ao PROLICE demonstrou uma trajetória de crescimento e adaptação ao longo dos anos, superando desafios significativos, como a implantação inicial do método da sala de aula invertida em um contexto de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Apesar das dificuldades iniciais, o núcleo conseguiu desenvolver estratégias inovadoras e flexíveis para engajar os alunos, promovendo a aprendizagem ativa e centrada no estudante.

A evolução do núcleo reflete a importância de práticas pedagógicas dinâmicas e da colaboração entre docentes e discentes para superar adversidades e aprimorar a educação. As experiências no ensino fundamental e médio destacam o potencial transformador das metodologias ativas, como a sala de aula invertida, para preparar estudantes e futuros professores para um cenário educacional mais inclusivo, participativo e adaptado às demandas contemporâneas.

Tendo em mente o histórico de trabalho do núcleo apresentado anteriormente, partiremos para a última parte desse estudo: analisar quais as principais contribuições do PROLICE para o aprendizado da Didática da História dos discentes envolvidos no núcleo.

5. AS CONTRIBUIÇÕES DO PROLICE PARA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

Neste momento, aprofundaremos a análise das aulas ministradas pelos integrantes do núcleo “Invertendo a Sala de Aula em História”, com ênfase nas temáticas abordadas, nos recursos didáticos utilizados e nas metodologias adotadas. Para isso, utilizaremos mais uma vez os relatos de experiência contidos nas publicações oficiais do PROLICE. Nesse contexto, buscaremos compreender de que maneira essas práticas proporcionaram aos discentes os conhecimentos essenciais para o ensino de História. Com intuito de realizar esse objetivo, fundamentaremos nossa reflexão nas contribuições de Bittencourt (2008) e Rüsen (2001), bem como nas diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da disciplina.

De antemão, destacamos que em todas as atividades executadas pelo núcleo é possível observar o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. De acordo com Jörn Rüsen (2001), consciência histórica é a capacidade dos indivíduos e sociedades de compreender o passado para dar sentido ao presente e orientar o futuro, estruturando narrativas que organizam os acontecimentos em uma sequência lógica.

Essa consciência está diretamente vinculada ao aprendizado histórico, que é o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem habilidades para interpretar e utilizar a História de maneira reflexiva e crítica. O aprendizado histórico possibilita a formação do pensamento histórico, a interpretação do passado para aplicação no presente, o fortalecimento da identidade e da cidadania, além do desenvolvimento da capacidade de construir e compreender narrativas históricas (Martins, 2019, p. 58). Dessa forma, a consciência histórica fundamenta o aprendizado histórico, enquanto esse, por sua vez, amplia e transforma a consciência histórica, tornando-a mais complexa e crítica, essencial para a educação histórica e a formação de sujeitos ativos na interpretação do passado.

Outrossim, as atividades realizadas pelo grupo nos anos de 2021 e 2022 evidenciam a relevância de manter um conhecimento atualizado referente à realidade cultural dos alunos e ao uso da tecnologia na educação. Durante esse período, a equipe responsável pelo trabalho

desenvolvido no ensino fundamental do CODAP utilizou para realização das aulas memes e figurinhas que faziam parte do cotidiano dos alunos aliado às charges publicadas na Era Vargas, nos Governos Populistas e na Ditadura Empresarial-Militar. Segundo os membros do grupo, utilizar as charges e os memes possibilitou “a construção da mentalidade sobre um mesmo assunto em dois momentos diferentes, que passaram por avanços tanto no campo científico como tecnológico” (Andrade, Carvalho e Silva, 2022, p. 138). O uso desses recursos é extremamente válido e de acordo com Bittencourt,

Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos (Bittencourt, 2008, p. 106).

Para além disso, a atividade contempla procedimentos básicos para o ensino de História contidos na BNCC, uma vez que desenvolve nos alunos a capacidade de selecionar, compreender e refletir sobre a produção, circulação e uso de documentos, promovendo uma visão crítica sobre registros e memórias consolidadas, utilizando diversas linguagens. (Brasil, 2018).

Já nas atividades realizadas no Ensino Médio em 2023, ouve uma preocupação maior em ensinar aos alunos conceitos valiosos para se estudar História. Em conformidade com Rüsen (2001), os conceitos são fundamentais para compreender a História, pois estruturam o pensamento histórico, organizam a experiência humana no tempo e permitem interpretar o passado de maneira significativa. Eles ajudam a classificar e analisar acontecimentos, possibilitam a construção de narrativas coerentes e funcionam como instrumentos de reflexão crítica, evitando simplificações e distorções. Sem conceitos, a História seria apenas uma coleção de fatos desconexos, sem um sentido mais amplo.

De acordo com o relato dos discentes, a equipe iniciou o trabalho com a distinção entre "tempo histórico" e "tempo cronológico". Em seguida, conceituou a História como a ciência que estuda a ação humana no tempo e no espaço, revelando permanências e mudanças. A importância das fontes históricas e as ideias de poder e narrativas históricas também foram destacadas (Fonseca *et al.*, 2023, p. 93). Diante disso, notamos que a presença do estudo dos conceitos na educação básica é imprescindível, visto que ao serem ensinados desde cedo, estimulam o pensamento crítico, permitindo que os alunos questionem versões simplificadas da História e reconheçam a multiplicidade de perspectivas envolvidas. Também são essenciais

para a formação da consciência histórica, pois ajudam a compreender a relação entre passado, presente e futuro, fortalecendo a cidadania e a identidade cultural.

Além disso, os membros do grupo utilizaram fontes históricas variadas, como a música e o cinema, para realização das atividades. Nesse sentido, foram utilizadas as músicas de Caetano Veloso “Oração ao Tempo e “Podres Poderes” e também “Toda Forma de Poder” da banda Engenheiros do Hawaii. Quanto ao cinema, o grupo utilizou o documentário “O Dia que Durou 21 anos” e o filme “A História Oficial”. A partir disso, depreende-se que o uso de fontes históricas como instrumento pedagógico permite compreender e interpretar as transformações culturais e sociais que acontecem ao longo do tempo. A análise das fontes possibilita a observação do processo de mudanças de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Cellard, 2008).

Para além disso, Bittencourt (2008) apresenta tanto a música, quanto o cinema como ferramentas de extrema importância para o desenvolvimento do aprendizado histórico. Segundo a autora paulista, “a música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração” (Bittencourt, 2008, p. 379). Na mesma obra, a autora também reflete sobre o uso de fontes cinematográficas no ensino de História e destaca que não são novidade no ensino de História no Brasil, uma vez que discussões sobre o tema estão presentes desde 1912. No entanto, a autora alerta para a forma que as imagens serão utilizadas: o filme como ilustração ou como reconstrução da realidade “com base em uma linguagem própria, produzida em determinado contexto histórico” (Bittencourt, 2008, p. 371-373).

Nesse sentido, o relato de experiência dos membros evidencia em seu texto que a segunda alternativa dada por Bittencourt foi a escolhida, uma vez que os resultados da prática didática utilizando filmes cumpriram o objetivo de suscitar o amadurecimento de um saber crítico e antenado por parte dos alunos. Por fim, a utilização das fontes audiovisuais resultou na

Construção de uma análise crítica e permanentemente aberta ao diálogo. A todo instante, buscou-se indagar qual seria a opinião do educando acerca das temáticas propostas ou qual a sua interpretação da História e seus acontecimentos. À vista disso, o ensino da disciplina foi sempre tratado como um campo amplo, convidativo e instigante (Fonseca *et al.*, 2023, p. 95).

Diante disso, depreende-se que a análise das práticas didáticas do núcleo “Invertendo a Sala de Aula em História” evidencia um ensino inovador e significativo, capaz de estimular a consciência histórica e o pensamento crítico dos alunos. A partir do uso de recursos variados,

como memes, charges, músicas, cinema e fontes históricas, os integrantes do grupo proporcionaram uma aprendizagem dinâmica e contextualizada, permitindo que os estudantes relacionassem o passado com o presente de maneira reflexiva. Por fim, a execução do plano de trabalho do núcleo também mostra que o PROLICE cria condições para que o futuro professor de História alie os conhecimentos teóricos vistos durante a graduação aos conhecimentos e práticas didáticas que foram ora renegados, ora terceirizados no currículo do curso de História da UFS.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a presente pesquisa contribuiu tanto para o campo de estudo de currículo, quanto para as pesquisas sobre formação docente. Nesse sentido, buscou-se compreender não só identidade do professor de História formado pela UFS, mas também o percurso que ele trilha ao longo do curso para formá-la.

A partir disso, foi possível concluir que o currículo de História na UFS é formado por uma concepção tradicional de História, focalizada na Europa, que apresenta pouco vínculo entre Historiografia e Didática da História. Dessa maneira, a formação docente é precarizada e o curso de Licenciatura Plena não consegue cumprir o seu principal papel: formar professores. Destaca-se que apesar de não estar presente no currículo formal (como mostram as ementas das disciplinas do curso), esse vínculo pode ser observado no currículo real a partir das demandas vindas dos discentes ou mesmo da atuação do professor. Porém, ainda é muito pouco considerando, mais uma vez, que se trata de um curso de licenciatura plena. Dessa maneira, constatou-se que para a formação do curso ser capaz de entregar aos alunos os artifícios necessários para o exercício da profissão docente, urge a necessidade de uma reformulação da grade curricular.

Com base nisso, ficou evidente que para obter as competências e habilidades necessárias para o ensino de História, o discente deve buscar experiências extracurriculares em programas de formação docente como o PIBID, PRP e o PROLICE. Com a análise do PROLICE e do núcleo de trabalho “Invertendo a Sala de Aula em História” foi possível concluir que, ao participar do projeto, os discentes conseguiram suprir as ausências que foram encontradas ao decorrer do curso. As atividades realizadas mostram que os membros do grupo foram capazes de colocar em prática não só conceitos essenciais para o ensino de História, como a consciência,

o aprendizado histórico, o trabalho com fontes e a comparação entre diferentes períodos de tempo, mas também recomendações dispostas pela BNCC.

Por fim, destaca-se que mudanças na formação docente brasileira são esperadas dentro dos próximos anos, uma vez que em 29 de maio de 2024, o Conselho Nacional de Educação lançou uma resolução que discorre sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 tem como principal objetivo aprimorar a formação dos professores da Educação Básica, garantindo uma preparação mais sólida e alinhada às necessidades da prática docente. Para isso, amplia a carga horária mínima para 3.200 horas, distribuídas entre disciplinas teóricas, estágios supervisionados e atividades acadêmicas de extensão em escolas. Diferente do modelo anterior, agora o estágio inicia desde o primeiro semestre, permitindo que os licenciandos tenham uma imersão gradual no ambiente escolar. Ademais, são exigidas 320 horas de atividades de extensão, aproximando os futuros professores das realidades educacionais desde cedo. A resolução também reforça o uso de tecnologias digitais na formação docente e incentiva a participação em processos de gestão escolar, preparando profissionais mais completos para a carreira.

Entretanto, a implementação dessa nova diretriz apresenta desafios para as Instituições de Ensino Superior. A necessidade de reformulação curricular e ampliação da carga horária exige melhores condições de infraestrutura e demanda um maior alinhamento entre universidades e escolas para viabilizar os estágios e atividades práticas. Dessa forma, redes públicas de ensino que já enfrentam dificuldades estruturais podem ter limitações para receber e supervisionar estagiários. Assim, apesar dos avanços na qualificação docente, o sucesso da resolução dependerá de um esforço conjunto entre governo, universidades e escolas para superar esses obstáculos e garantir uma formação mais eficiente e prática.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Repensando: Ideologia e Currículo. *In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa et al, (org.). Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. cap. 2, p. 49-70.

ANDRÉ, André Luís *et al.* O Brasil Contemporâneo e a Experiência do Programa de Apoio ao(a) Licenciando(a) na Escola da Universidade Federal de Sergipe. *In: MAYNARD, Dilton Cândido Santos et al, (org.). Formação Docente no Prolice: relatos de experiências colaborativas da UFS com Educação Básica*. São Cristóvão - SE: Editora UFS, 2022. cap. 1, p. 11-26. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/15702>. Acesso em: 27 fev. 2025.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 408 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRETAS, Silvana Aparecida e OLIVEIRA, Iadrelhe de Souza. A constituição da Universidade Federal de Sergipe (1950- 1960): um estudo sobre aspectos históricos da educação superior brasileira. *Hist. Educ. [online]*. 2014, vol.18, n.42, pp.151-169. ISSN 2236-3459. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2236-34592014000100009>. Acesso em: 27 fev. 2025

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025

CASTRO, Eder Alonso; QUEIROZ, Eliziane Rodrigues de. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO: DISTINÇÕES NECESSÁRIAS. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 3–17, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.59. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40>. Acesso em: 25 mar. 2025.
CELLARD, A. **A análise documental**. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERRI, Luis Fernando. Recortes e organizações de conteúdos históricos para o ensino. **Antíteses**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 131–152, 2009. DOI: 10.5433/1984-3356.2009v2n3p131. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/1944>. Acesso em: 27 fev. 2025.

_____. Prática de Ensino na formação da reflexão didática do professor: a experiência da Licenciatura em História da UEPG. **Segunda Jornada Enseñar**,

Formarse, Teorizar, Uruguai, 2020. Disponível em:
<https://universidad.claeh.edu.uy/educacion/wp-content/uploads/sites/2/2020/07/A1-Luis-F.-Cerri.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

DA SILVEIRA JUNIOR, Carlos Roberto. **Sala de aula invertida: por onde começar?**. 2020.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 25 mar. 2025.

EZE, Emmanuel Chukwudi. **A filosofia moderna ocidental e o colonialismo africano**. (Tradução feita por Marcos Carvalho Lopes para uso didático). Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/a-filosofia-moderna-e-o-colonialismo-africano_-emmanuel-eze.pdf

FONSECA, Mariana Bracks *et al.* Sala de Aula Invertida: a "busca da consciência" no ensino de História. In: MAYNARD, Dilton Cândido Santos *et al.*, (org.). **Experiências do PROLICE - Programa Licenciados(as) na Escola: 2º Ciclo**. São Cristóvão - SE: Editora UFS, 2023. cap. 20, p. 92-95. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/17230>. Acesso em: 27 fev. 2025.

_____. Sala de Aula Invertida: memes e figurinhas no ensino de História durante a pandemia. In: MAYNARD, Dilton Cândido Santos *et al.*, (org.). **Formação Docente no Prolice: relatos de experiências colaborativas da UFS com Educação Básica**. São Cristóvão - SE: Editora UFS, 2022. cap. 8, p. 131-144. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/15702>. Acesso em: 27 fev. 2025.

GABRIEL, Carmen. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes *et al.*, (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. cap. 14, p. 72-78.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004. p. 1- 14.

JULIEN, Alfredo. Fundamentos político-culturais da divisão quadripartite. In: JULLIEN, Alfredo. **História Antiga I**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe: CESAD, 2011. cap. 2, p. 17-30.

MATOS, Débora Barbosa de Vasconcelos. **História do curso de bacharelado em História pela UFS (1951-1993)**. Monografia – UFS (Universidade Federal de Sergipe), CECH (Centro de Educação e Ciências Humanas), DHI (Departamento de História). São Cristóvão, 2023

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes *et al.*, (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. cap. 11, p. 55-58.

MONTEIRO, A. M. F. da C.; PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 27 fev. 2025.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: Percurso histórico e periodização. **História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 265-304, jul./dez. 2013

OLIVEIRA, Margarida Dias de e FREITAS, Itamar. Desafios da Formação Inicial para a Docência em História. **Revista História Hoje**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013.

OLIVEIRA, Célia Zeri de *et al.* A ANÁLISE DO DISCURSO: uma abordagem teórico-metodológica em pesquisa de formação docente. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 03, p. 41–67, 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i03.14053. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14053>. Acesso em: 27 fev. 2025.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 194 p.

SANTOS, Hellen Ketcia Batista Santos. Ensino de História em uma Sala de Aula Invertida. In: **ENCONTRO DO PROLICE – PROJETO DE APOIO AOS LICENCIANDOS(AS) NA ESCOLA**, 1., 2021, São Cristóvão. Livro de Resumos [...]. São Cristóvão: Editora UFS, 2021. Cap. 34, p. 151-152. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/14913>. Acesso em: 27 fev. 2025.

SILVA, Daniel Souza da; CARVALHO, Fernanda Mendonça; ANDRADE, Vanessa Vieira. Sala de Aula Invertida: busca de metodologias ativas durante a pandemia. In: **ENCONTRO DO PROLICE – PROJETO DE APOIO AOS LICENCIANDOS(AS) NA ESCOLA**, 1., 2021, São Cristóvão. Livro de Resumos [...]. São Cristóvão: Editora UFS, 2021. Cap. 21, p. 102-105. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/14913>. Acesso em: 27 fev. 2025.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

WEBSITES

BRASIL. CAPES. **Publicado número de bolsas de programas de formação de professores**. [Brasília]: CAPES, 27 set. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-faz-balanco-dos-17-anos-do-pibid-em-seminario-nacional>. Acesso em: 27 fev. 2025

BUSTAMONTE, Mercedes Maria da Cunha. Pibid Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. In: **Audiência Pública sobre programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID**, Brasília, 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes->

permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/eventos-2023/arquivos-2023/MercedesBustamante.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025

PROGRAD - UFS. **PROLICE**. Disponível em: <https://prograd.ufs.br/pagina/22723-programa-licenciandos-as-na-escola-prolice>. Acesso em 27 fev. 2025

UFS. **História**. Disponível em: <https://www.ufs.br/pagina/432>. Acesso em: 27 fev. 2025

UFS. **UFS expande Pibid e consolida maior programa de formação de professores do Nordeste**. Disponível em <https://www.ufs.br/conteudo/75213-ufs-expande-pibid-e-consolida-maior-programa-de-formacao-de-professores-do-nordeste>. Acesso em: 27 fev. 2025

DOCUMENTOS OFICIAIS

SILVA, Marcos. **Projeto Licenciandos(as) na escola (Prolice) - Plano de Trabalho**. p. 2. 2020

UFS (Sergipe). Conselho do Ensino, da Pesquisa e Extensão. [Aprovar a criação e regulamentação do Programa Licenciandos (as) na Escola, no âmbito dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe.] **Resolução N° 46/2021/CONEPE**. [S. l.], 2018.

UFS (Sergipe). Conselho do Ensino, da Pesquisa e Extensão. [Aprova alterações no Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em História Licenciatura e dá outras providências.] **Resolução N° 65/2011/CONEPE** [S. l.], 2011.

UFS (Sergipe). Conselho Universitário. [Cria e normatiza o Programa de Apoio à Permanência Estudantil da UFS no âmbito das ações de Assistência ao Estudante de Graduação Presencial vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e iniciação profissional.] **Resolução N° 4/2018/CONSU**. [S. l.], 2018.

UFS (Sergipe). Pró-Reitoria de Graduação. [Processo seletivo de estudantes para o apoio pedagógico licenciandos/as na escola] **Edital N° 59/2021/PROGRAD**. [S. l.], 2021.

UFS (Sergipe). Pró-Reitoria de Graduação. [Processo seletivo de estudantes para o apoio pedagógico licenciandos/as na escola] **Edital N° 22/2020/PROGRAD**. [S. l.], 2020.