

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

**GABRIEL DOS SANTOS SILVA**

**ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NAS  
DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (PROHIS-UFS) (2015-2025)**

**SÃO CRISTÓVÃO - SE**

**2026**

GABRIEL DOS SANTOS SILVA

**ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NAS  
DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (PROHIS-UFS) (2015-2025)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em História do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em História.

Orientador: Aaron Sena Cerqueira Reis

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2026

*A natureza nunca apela para a inteligência, até que o hábito e o instinto se tornem inúteis. Não há inteligência onde não há mudança e não há necessidade de mudança.*

*WELLS, H.G., A Máquina do Tempo (1895)*

## AGRADECIMENTOS

Estar concluindo este curso, desta maneira, evoca um profundo sentimento de expiação, alívio e agradecimento. A universidade foi o cenário de muitos acontecimentos em pouco tempo, concluir a graduação nestes termos... supera qualquer expectativa que outrora tive.

Meus agradecimentos à minha família: Clebson, Verônica e Netinha. À minha namorada, Leticia, prezo muito por nosso companheirismo, apoio e confiança.

Ao meu orientador, Aaron, foi graças aos seus ensinamentos que passei a valorizar mais o campo educacional e se interessar no seu valor intrínseco de auxiliar outrem.

Ao povoado Agrovila e ao tempo em que morei lá, “*muito obrigado*” pela minha ambição em obter a *Die blaue Blume*. Prossigo em busca dessa rosa que simboliza o impossível.

## **RESUMO**

Este trabalho analisou as dissertações de mestrado que, de alguma forma, abordaram o ensino de história, entre 2015-2025, no Programa de Pós-Graduação em História (PROHIS) da Fundação Universidade Federal de Sergipe. A base metodológica da pesquisa é formada a partir de estudos realizados por autores como Norma Sandra de Almeida Ferreira e Joana Paulin Romanowski que escreveram sobre a produção e importância de trabalhos que utilizam o método do Estado da Arte ou Estado do Conhecimento – esse segundo é o utilizado neste trabalho. O Estado do Conhecimento possibilita a realização de análises e a produção de reflexões sobre os caminhos atuais da produção de conhecimento na área delimitada. A realização de estudos que geram balanços da produção universitária representa o interesse da sociedade em saber sobre aquilo que está sendo produzido nos centros acadêmicos e das instituições em apresentar seu trabalho à comunidade. Partindo dessa perspectiva, foram examinadas as dissertações do Programa de Pós-Graduação em História (PROHIS) que abordavam educação/ensino de história, com a finalidade da criação de dados, categorização e análise dos elementos recortados das dissertações. Após a realização da análise, os resultados apontam para uma maior necessidade de reflexão sobre qual é o papel social exercido pelo curso de pós-graduação em História e como o mesmo se porta na partilha dos seus saberes através do ensino.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Programa de Pós-Graduação em História. Estado do conhecimento.

## **ABSTRACT**

This study analyzed master's theses that addressed history teaching between 2015 and 2025 within the Graduate Program in History (PROHIS) at the Federal University of Sergipe. The methodological framework is based on studies by authors such as Norma Sandra de Almeida Ferreira and Joana Paulin Romanowski, who wrote about the production and significance of works using the State of the Art or State of Knowledge method—the latter being the one employed in this study. The State of Knowledge enables analyses and reflections on the current paths of knowledge production within a defined area. Conducting studies that provide overviews of university production represents society's interest in understanding what is being produced in academic centers, as well as the institutions' commitment to presenting their work to the community. From this perspective, the theses from the Graduate Program in History (PROHIS) that addressed education/history teaching were examined to generate data, categorize, and analyze specific elements extracted from the documents. Following the analysis, the results point to a greater need for reflection on the social role played by the Graduate Program in History and how it positions itself in sharing knowledge through teaching.

**Keywords:** research overview; state of knowledge; teacher training; history of history teaching; graduate studies.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2. REFLEXÃO HISTORIOGRÁFICA</b>	<b>12</b>
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	14
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E PÓS-GRADUAÇÃO NA UFS	24
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E PÓS-GRADUAÇÃO NO DHI	37
<b>3. APRESENTAÇÃO DO MÉTODO</b>	<b>43</b>
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>50</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>65</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 — TABELA DA FASE 1.....</b>	<b>52</b>
---	-----------

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1: PROGRAMAS DE HISTÓRIA POR ANO DE CRIAÇÃO (1971-2021)</b>	<b>19</b>
<b>FIGURA 2 – LINHAS GERAIS DA RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA E ENSINO NA GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA</b>	<b>29</b>
<b>FIGURA 3: PPGHS - DISTRIBUIÇÃO POR MODALIDADES (2000-2022)</b>	<b>29</b>
<b>FIGURA 4 - DESCRITORES MAIS USADOS NA GRADUAÇÃO</b>	<b>32</b>
<b>FIGURA 5 - DESCRITORES MAIS USADOS NO MESTRADOS</b>	<b>32</b>
<b>FIGURA 6: REPRESENTAÇÃO DA PIRÂMIDE INVERTIDA QUE EXEMPLIFICA ESSA PESQUISA</b>	<b>46</b>
<b>FIGURA 7: PROPOSTA DE EVIDENCIAÇÃO DO IMPACTO SOCIAL EM TESES E DISSERTAÇÕES</b>	<b>48</b>
<b>FIGURA 8 — AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA FASE</b>	<b>58</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho de conclusão de curso se insere na categoria de um exercício metacognitivo, ou seja, uma auto-reflexão institucional sobre aquilo que é produzido localmente. Com a finalidade de ir para além da catalogação, as dissertações foram lidas integralmente e avaliadas dentro de suas particularidades. Cabe ressaltar que será avaliado somente aquilo que diz respeito à temática desta pesquisa — ensino de história —, no que se refere a quaisquer possíveis reivindicações de contribuições para eixos temáticos avulsos, será incentivada a realização de novas pesquisas dessa mesma natureza que abranjam tais temáticas que não estão dentro do escopo formado pelos critérios que foram utilizados nessa avaliação.

Baseando-se em Sena (2024) e trabalhos de Cerri (2002, 2013, 2014, 2016, 2017), notou-se que há uma estrutura vigente que perpassa o campo histórico e acarreta em uma prática de produção do conhecimento que consiste em satisfazer-se de terminar em si mesma, resultando na pouca difusão do conhecimento histórico produzido na atualidade e indo contra a própria noção de uma formação integralizadora de professor-pesquisador, para quem a produção do saber e o seu ensino devem ser dimensões indissociáveis.

Conforme textos de Sena (2024), Caimi (2006) e Bittencourt (2018) é notado que há um descompasso entre a produção historiográfica e aquilo que chega a população geral, com isso, não se está exigindo que todos tenham a obrigatoriedade de serem mini-historiadores, mas que seja ofertada para a população um ensino de história que os façam compreender a ciência histórica enquanto mais do que apenas “coisa do passado; fonte de fofoca histórica e um almanaque de fatos desconhecidos que ninguém quis contar”. Compreende-se que o processo denominado informalmente de “devolver para a sociedade” não se trata do período em que é realizado o estágio obrigatório nas graduações, mas na obrigação da universidade em formar um profissional que exerça com excelência suas funções, e assim, contribua para uma melhoria do bem-estar social através de uma melhor compreensão da realidade e dos processos históricos.

Contextualizando a discussão, a História é, enquanto ciência e matéria escolar, uma correlação de distintas visões de mundo; de uma disputa de poderes; do diálogo de culturas distintas e múltiplas produções de significado; constantemente reinterpretados por grupos heterogêneos sob novas demandas BNCC (2018, p. 397). Em suma, a história é a representação do mundo a partir das ações humanas, e conseqüentemente, do diálogo entre pessoas distintas que formam esse encadeamento, com isso, se pretende chegar no cerne do

ensino de história: o incentivo ao diálogo e compreensão do outro — algo tão presente na atual Base Nacional Comum Curricular e que merece a devida atenção por parte dos professores-pesquisadores.

Parte-se da hipótese de que a educação, quando aparece, no Programa de Pós-Graduação de História é inserida *no* objeto de estudo e não enquanto *o* objeto de estudo, demonstrando uma delimitação da mesma ao papel de contexto historiográfico para alguma temática, acarretando em um vácuo de pesquisas que discutam práticas didáticas do ensino de história na contemporaneidade, reforçando a dependência de outros programas, como o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED) e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para suprir a discussão sobre ensino de História.

Espera-se que os dados obtidos através desse estudo tenham a serventia de contribuir para o debate acerca do fim da persistente separação pesquisa-ensino, pois entende-se que tal cenário, conforme será debatido, promove a prorrogação dessa demarcação e configura uma ação que interfere diretamente na qualidade do conhecimento, nessa área temática, que é produzido pelas universidades e no potencial de sua capacidade na contribuição da melhoria do ensino ofertado.

A pergunta norteadora deste trabalho é “como a produção acadêmica do PROHIS reflete a separação entre pesquisa e ensino na pós-graduação em História no Brasil?”. Entende-se não se tratar de um fenômeno com ocorrência exclusiva na Universidade Federal de Sergipe, porém como ela foi delimitada enquanto área de recorte, será trabalhado a manifestação local desse fenômeno sistêmico. Para realizar tal investigação, esse trabalho opera enquanto uma pesquisa primária<sup>1</sup>, de abordagem quantitativa, que utiliza a técnica estatística-descritiva, por meio de uma estrutura formada envolta do Estado do Conhecimento.

Cerri (2002, p.132-133) aborda números interessantes ao dialogar com outras pesquisas, aqui cabe destacar que a pesquisadora Silma Nunes aborda que no período de 1984-1989 ocorreram 1729 dissertações e teses produzidas em Educação, baseando-se nos dados da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), dessas, 13 trabalhos (0,75%) eram sobre ensino de História.

Cerri (2002) indica que a interpretação da autora sugere baixo interesse acadêmico pela temática dentro do período estudado. A situação descrita, que aparenta ser recorrente,

---

<sup>1</sup> O termo foi cunhado por Glass (1976) quando em um trabalho de categorização das pesquisas segundo origem do dado analisado, realizadas até a década de 1970, classificou-as em pesquisas primárias, aquelas em que os pesquisadores analisavam os dados coletados por eles mesmos[...]. (Vosgerau e Romanowski, 2014, p. 181)

pode estar ocorrendo no limite territorial que a presente pesquisa se propõe a pesquisar, a UFS.

Inicialmente, o objetivo principal seria o estudo de fontes; criação de dados; categorização e análise dos elementos recortados de uma serialização feita partindo de dissertações de mestrado, com a temática ensino de História, localizadas no repositório do Programa de Pós-Graduação em História - PROHIS, dentro do período de 2015-2025. Por conta da falta de pesquisas que, de fato, discutam a educação, optou-se por estender o alcance e o objetivo girará em torno de como o ensino de história aparece nas dissertações e a já mencionada ausência, conseqüentemente, o seu significado; somando-se a isso, a tendência de manter a discussão muito teórica e de pouco teor prático, sem impacto social. Ao catalogar as dissertações em níveis baseados na maneira que o ensino de história aparece, será possível realizar a investigação usando padrões racionais e replicáveis.

Segundo Romanowski e Ens (2006) é possível dizer há uma falta estudos que realizam um mapeamento do conhecimento — objetivamente delimitado — e apontem os temas mais pesquisados, fontes utilizadas, contribuições das pesquisas e discutam essas séries de trabalhos agrupadas por fator comum, neste caso, o ensino de história. A presença de um alto (ou baixo) número de produções com aspectos em comum, como ter ensino de História entre suas palavras-chave, porém temáticas distintas faz com que haja perguntas sobre os elementos das pesquisas, como abordagens metodológicas empregadas; finalidade teórica e a real; público-alvo e objetos trabalhados (ROMANOWSKI E ENS, 2006).

É notável a ausência, portanto, uma necessidade de uma revisão do que está sendo produzido — um exercício reflexivo da prática historiográfica da época. Essa pesquisa não termina em si mesma, sua estrutura é a de uma pesquisa que servirá de começo e suporte para outras, em potencial larga escala. Em termos de contribuição, a análise desses estudos, que produzem e refletem visões do passado através de aspectos do presente, pode contribuir para o diálogo acadêmico entre as produções, além da possibilidade de ser utilizada para novos apontamentos e verificações de necessidade em campos que apresentem uma carência maior de investigação.

## **2. REFLEXÃO HISTORIOGRÁFICA**

O historiador francês Marc Bloch (2002, p. 65) cita que “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” e essa constatação pode ser observada no ensino. Ao perdurar uma noção de que a história é somente sobre aquilo que já foi e que não há

conexão com o presente, está se permitindo a proliferação de um pensamento sem consciência histórica, que nulifica qualquer tentativa pedagógica de ensino, pois não existe a base que é saber a importância do conteúdo (PELIZZARI, ADRIANA et al. 2002. p. 40).

A pergunta “Por que estudar História?” é muito interessante quando não vista como uma tentativa de diminuição da importância da ciência histórica, ela revela a dúvida e a necessidade de uma constante atualização das respostas que podem ser fornecidas pelo professor-historiador.

Para se aprender e ensinar história é necessário tentar definir o mais próximo daquilo que ela é, por exemplo, nas palavras de Bloch (2002, p. 55) é “a ciência que estuda as ações do ser humano no tempo”. Lecionar uma disciplina é produzir conhecimentos partindo da visão do docente que interagiu com uma rede de produções historiográficas, conseqüentemente, significa que pesquisou para formar aquela visão de mundo comunicada e possui a capacidade comunicativa de exercer um diálogo produtivo com outrem (seus alunos); um bom professor é um bom pesquisador, não é possível ser um sem ser outro, mesmo quem se considera “da pesquisa” quando escreve algo, supõe-se, que deseja que o leitor aprenda algo e seu conhecimento seja compartilhado — independente de quem seja o público-alvo. Se pesquisadores não produzem visando uma atitude didática em história, algo está incorreto na equação.

Ao realizar um levantamento da natureza deste trabalho, é possível fomentar um debate sobre a identidade e finalidade do curso de pós-graduação e como o mesmo se vê enquanto com obrigações (ou não) de contribuir para fornecer uma educação histórica de qualidade para a sociedade.

A respeito de mensurar a importância de compreender a trajetória de acontecimentos do local onde se observa um fenômeno, é evocado por Bloch que

Leibniz já colocava, entre os benefícios que esperava da história, "as origens das coisas presentes encontradas nas coisas passadas"; pois, acrescentava, "uma realidade nunca é compreendida melhor do que por suas causas"(BLOCH, 2002, p. 62).

Para compreender a falta de pesquisas sobre ensino de história na pós-graduação profissional em História, é necessário analisar o desenvolvimento do curso de História da Universidade Federal de Sergipe e conseqüentemente, uma busca quase de aspecto genealógico, na relação entre graduação, bacharelado, mestrado e a quantidade de pesquisas sobre ensino de história, dentro do cenário nacional.

Tendo em vista que os poderes locais não são produzidos pela Instituição, mas são uma manifestação do aparelho governamental, a análise será focada na universidade enquanto espaço interligado com o cenário macro-estrutural. Partindo da máxima que diz "Para um dia de síntese, anos de análise são necessários" (GINZBURG, 2021. p. 20), no capítulo 2 optou-se por dialogar essencialmente com duas pesquisas que se complementam: *História do curso de bacharelado em História pela UFS (1951-1993)* de Débora Barbosa de Vasconcelos Matos e *Percurso histórico dos cursos de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal de Sergipe : lugar de formação para o magistério superior?* de Nívia Maria de Vasconcellos Couto Dórea. A primeira pesquisa busca resgatar a memória do curso de Bacharelado em História da Universidade Federal de Sergipe, enquanto a segunda pesquisa discute se, de fato, os cursos de pós-graduação trabalham habilidades relacionadas à docência ou apenas formam pesquisadores, dotados de poucos recursos didáticos — e ocupando a posição de formadores de professores e produtores do saber que passará por transposição até chegar na sala de aula.

Com isso, o intuito desta parte do trabalho é fazer uma busca no passado, motivada pela preocupação hodierna em entender o que é, através do que e como foi a formação do curso de história e sua relação com a educação — evitando atribuir diferenças onde há continuidades nas entrelinhas. Para entender o micro (local) em sua completude, é necessário haver comunicação com o macro (nacional), portanto, o próximo capítulo será dividido em 3 níveis: pós-graduação no Brasil, pós-graduação na UFS e uma parte dedicada a Silvério Fontes e suas contribuições.

## **2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL**

A educação está profundamente relacionada com as dispersões que formam e interferem em sua concepção, teoria e prática. “Qual conhecimento vale mais?”, ao refletir sobre essa provocação feita por Apple (2013, p. 49) e transportá-la para o ambiente acadêmico, encontra-se com uma disputa de espaço entre as chamadas linha acadêmica e a linha voltada para educação.

A revisão da divisão entre pesquisa e ensino, teoria e prática, professor e historiador, não é nova. No Brasil ela data, pelo menos, das lutas dos anos 1970 e 1980 contra os Estudos Sociais e em favor do ensino específico da História e da Geografia, na qual se engajaram a ANPUH e outras entidades. A mudança estatutária da ANPUH, que mudou seu nome de Associação Nacional dos Professores Universitários de História para Associação Nacional de História e passou a admitir como sócios todos os graduados em História independentemente de sua situação profissional, foi um dos primeiros indícios dessa nova perspectiva (CERRI, 2013, p.8).

Este trabalho se baseia na concepção de que há uma diferença entre pesquisar como era o ensino de história em uma época e pesquisar como ensinar história, portanto, conforme parecer recente da CAPES, os mestrados

**Devem promover formação qualificada voltada para os desafios impostos pelas demandas sociais, envolvendo ou não instituições/organizações públicas ou privadas.** As propostas devem explicitar o potencial formativo do curso e suas principais contribuições como: propiciar reflexões sobre os diferentes usos das informações de natureza histórica; **abordar variadas formas de difusão do conhecimento histórico em escolas e outros espaços extraescolares** (MEC; CAPES. Documento Orientador de APCN – Área 40: História. Brasília, 2023. p. 4, grifo nosso).

Ao realizar um diálogo dessa definição com Cerri (2017, p, 12) nota-se um avanço ao que ele pontua como uma visão dos historiadores das décadas de 80-90 de que o conceito de didática de história se resumia a saber elaborar planos de aula, técnicas de ensino, uso do quadro de giz e do projetor, ou mesmo a parte física da imposição de voz e o modo operante dentro dos limites da sala de aula. O conhecimento histórico aparecia apenas enquanto um cenário secundário, podendo ser substituído por qualquer outra ciência.

Sobre a ligação dessa visão dos historiadores com a pós-graduação,

**Na Área, o percurso formativo dos mestrados e doutorados acadêmicos teve como foco o treinamento para pesquisas monográficas originais,** baseadas em amplas análises documentais e conectadas às dinâmicas disciplinares mais abrangentes. De um lado, esse percurso respondia, mesmo que imperfeitamente, às queixas formuladas em meados do século XX, a respeito do estado da pesquisa histórica no Brasil – da precariedade dos acervos documentais até a falta de preparo para a pesquisa dos graduados. (CAPES. Documento de Área – História (Área 40), 2025–2028, [s.d], p. 9, grifo nosso).

Esse trecho revela o pensamento e demanda do século XX: a pós-graduação como resposta a crise da falta de profissionais na pesquisa e relevância acadêmica na historiografia, e de certa forma, é um convite para refletir se a demanda do século XXI é uma continuidade ou se trata de novas demandas de um novo tempo. Cabe aqui ressaltar e contextualizar,

Isso porque, embora a graduação em História já existisse desde a década de 1930, sua existência não impactou o circuito de produção e consagração das obras de História (CAPES. Documento de Área – História (Área 40), 2025–2028, [s.d], p. 9).

Atualmente as universidades, como a UFS, exercem um papel importante nos estudos historiográficos. Ao longo do tempo o repositório da universidade se consolidou como uma

fonte de material de altíssima qualidade para pesquisas, principalmente sobre a história de Sergipe, mostrando assim uma mudança importante ao comparar com a realidade passada descrita. O autor sergipano Silvério Fontes definiu a criação da Universidade Federal de Sergipe como um marco que delimita o início de uma terceira fase da historiografia sergipana, que era marcada por

Para Silvério, no início da terceira fase, a História estava "divorciada da perspectiva local". Mesmo na Faculdade Católica de Filosofia e, depois, na UFS, o ensino de História "era desenraizado, puramente livresco e sem oportunidades de incentivo à pesquisa, devido à pobreza bibliográfica das livrarias, ao patrimônio sem renovação da Biblioteca Pública, e a falta de utilização do acervo do Instituto Histórico e Geográfico" (ALBUQUERQUE, 2016, p. 44).

Sobre a perspectiva de um ensino puramente livresco, Conforme Cerri (2014, p.4) descreve, não é surpreendente, na formação durante a graduação havia um período de estudos específicos (3 anos) e posteriormente 1 ano de pedagogia (estudos pedagógicos e prática de ensino), pois pensava-se que bastava saber muito sobre uma disciplina para ser um professor.

Behrens (2011, apud Dórea, 2019, p. 99), através de seus estudos, sintetizou 4 perfis de profissionais atuantes no espaço universitário

- 1) Profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam à docência em tempo integral;
- 2) Profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana;
- 3) Profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio);
- 4) Profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral nas universidades.

O perfil desses professores universitários importa no que diz respeito à maneira que o ensino de história é visto. Cerri (2013, p. 33) aborda em algumas hipóteses sobre as visões do historiador sobre a parte didática e uma delas é necessário destacar: a visão pejorativa que muitos historiadores tinham do processo de ensino e aprendizagem pode ser a consequência de uma visão simbólica que conecta o trabalho nas escolas com um "trabalho manual", de menor valor, em detrimento do sentimento de nobreza fornecido pelas pesquisas em arquivos, apresentações de palestras e aulas para futuros historiadores.

A respeito do processo histórico, conforme sintetizado por Andrade (2006, p. 8-9), por volta de 1930, começaram a ocorrer essas sistematizações de pesquisas sobre educação no Brasil, através da criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, e posteriormente, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em meio a ditadura civil-militar, nos anos

60 ocorreu a criação dos cursos de pós-graduação. A obrigatoriedade de uma postura de docente-pesquisador nos anos 70 acarretou em inovações e talvez a mais importante delas – e que ainda está em processo de assimilação – é a formalização jurídica da aceitação que não há como separar aquele que conhece do objeto a ser conhecido.

A separação da pesquisa e ensino suscita perguntas sobre qual é a função social do saber acadêmico e a possibilidade da existência de um processo edificante de uma sociedade do discurso<sup>2</sup> ao qual o saber produzido não demonstra preocupação em ser transmitido e discutido na sociedade — circulando somente no seu local/meio de origem.

Em documento recente, foi refletido que

Nas últimas décadas, observa-se que os PPGHs buscam ampliar suas articulações com a Educação Básica. A expansão dos Cursos de Mestrados Profissionais representa impulso nesse sentido e contribuiu na formação continuada de professores de História. **Uma maior articulação com a Educação Básica coloca a necessidade de satisfazer aos princípios e determinações dos órgãos responsáveis por esse nível de ensino.** (CAPES. Documento de Área – História (Área 40), 2025–2028, 2024; p.34, grifo nosso).

Conforme visto no trecho apresentado, atualmente, há um lento processo de reconhecimento da importância do aspecto pedagógico no ensino de história e uma mudança das demandas em relação ao século XX. Importante lembrar que no início das pós-graduações no Brasil, na década de 1930, as atividades universitárias de formação giravam em torno de um modelo europeu em que o foco era o desenvolvimento de uma tese, com pouca tutoria e pouco impacto no ensino superior (Dórea, 2019, p.20). Esse sistema de catedral durou cerca de 30 anos, nele a responsabilidade é de um único profissional, o professor catedrático que é responsável pelas ações de sua disciplina (Balbachevsky, 2005, p.276) quando foi substituído pelo modelo departamental em 1968, ao qual a menor unidade acadêmica funcional da universidade são os departamentos, sendo estes responsáveis pelas ações daquela especialidade.

Com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho e buscando a manutenção da centralização político-administrativa, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e o Estatuto das Universidades Brasileiras, através do Decreto 19.851, de 11 de abril 1931 (DÓREA, 2019). Considerando o contexto de intensos conflitos na Europa (2ª Guerra Mundial) e a falta de professores qualificados, vieram muitos professores dessas

---

<sup>2</sup> Com forma de funcionar parcialmente distinta há as "sociedades de discurso", cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição (FOUCAULT, 1999, p. 39).

nações europeias, alguns em missões acadêmicas que contavam com a colaboração de governos europeus, como por exemplo, a missão francesa que fundou a Universidade de São Paulo (USP).

No governo de Getúlio Vargas há uma intensificação do discurso nacionalista na História ensinada, ao qual Cerri (2002, p 128) elabora sobre a formação de um cânone de saberes, tidos como essenciais para a formação dos cidadãos. Há aqui uma demonstração nítida do uso da educação enquanto um dispositivo foucaultiano de poder. A história em Vargas é usada como um meio de dominação e imposição de padrões.

Avançando cronologicamente, no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) foi criada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que ficou conhecida como a Reforma Universitária e trouxe consigo a “moderna pós-graduação”, que foi basicamente uma iniciativa legal para inserir a pesquisa nas universidades, tornando-a indissociável do ensino e da extensão. Aqui surge o conceito de professor-pesquisador, a obrigatoriedade dos docentes universitários de exercerem o magistério junto das atividades de pesquisa. Dórea (2019, p. 20-21) cita a Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, que fixou a exigência de pós-graduação para seguir carreira no magistério universitário.

Sobre a Lei nº 5.539, vale destacar que ela define que

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário (BRASIL, 1968, p. p.4).

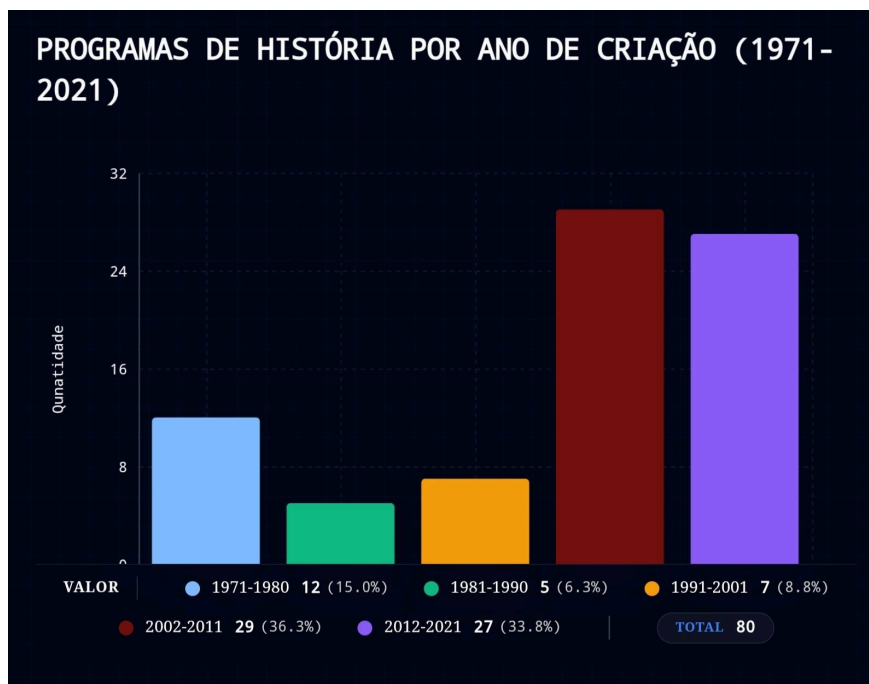
A mesma lei estabelece que a estrutura do sistema de pós-graduação tem sua origem na universidade estadunidense e que o seu objetivo é proporcionar um “elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação” (BRASIL, 1968, p.3). No contexto apresentado, é necessário pontuar que a política educacional na ditadura civil-militar era fortemente influenciada pela teoria estadunidense do capital humano, “que visava investir na educação para gerar riquezas econômicas, ou seja, atrelada aos objetivos do mercado de trabalho (Silva, 2021, p.46), onde o objetivo do uso do conhecimento científico era a favor do desenvolvimento capitalista.

Silva (2021, p.65) cita que a sustentação ideológica das políticas educacionais do Estado Autoritário vigente era a Doutrina de Segurança Nacional, Teoria do Capital Humano e pelas correntes de pensamentos cristãos conservadores. A autora destaca que a partir da década de 70 ocorreu um forte desenvolvimento de uma teoria de desenvolvimento

econômico que atribuía ao conhecimento um uso comercial e caráter solucionador de problemas, pois o conhecimento era algo que agregava valor aos sujeitos, sendo a pobreza uma consequência da falta de méritos do assujeitado.

Desde a década de 70, os programas de História vêm crescendo em números,

**FIGURA 1: PROGRAMAS DE HISTÓRIA POR ANO DE CRIAÇÃO (1971-2021)**



Reprodução gráfica da estrutura presente em CAPES, 2024, p. 6. Acesso em: 04 dez. 2025.

Cabe ressaltar que os anos 70 foram marcados pelo chamado milagre econômico, nos anos 80 a crise econômica, 90 uma retomada e estabilização nos anos 2000. Apontando a influência do cenário econômico ao analisar esse tipo de dado.

Sobre os anos 70 é importante demarcar que no ponto de vista da elite, havia uma hipótese de que os conhecimentos produzidos iriam, naturalmente, serem assimilados pela sociedade e ocorreria uma melhora natural da economia e sociedade. Balbachevsky (2005) comenta que o (na época) pequeno Conselho Nacional de Pesquisa passou por uma transformação e ampliação que resultou no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Vale lembrar, o país vivia em uma expansão econômica com taxas de 7% a 10% ao ano, se por um lado os empresários não tinha interesse em algo com alto grau de risco como é o desenvolvimento de novas tecnologias, as agências passaram a focalizar nas pesquisas desenvolvidas nas universidades públicas, onde já estava começando a se formar raízes na área de pesquisa. Segundo a mesma autora, em 1975, o Brasil já contava com 429 programas de mestrado e 149 de doutorado. Desde então esses números não pararam de crescer. Em 2002, tínhamos 1.506 programas de mestrado e 841 de doutorado.

Sobre os anos 80-90, o Brasil passava pelo seu processo de redemocratização, ao qual um fato curioso chama a atenção: A mudança de nome da ANPUH, que conforme Cerri (2013, p.8) conta, trocou seu nome de Associação Nacional dos Professores Universitários de História para Associação Nacional de História e começou a aceitar enquanto sócios todos os graduados em História, independentemente de sua situação profissional, sendo este um dos primeiros indícios da nova perspectiva que estava se consolidando, a especialização e a profissionalização.

Ao comentar sobre a entrada dos pensamentos de Michel Foucault e Edward P .Thompson na historiografia brasileira dos anos 80, Emilia Viotti da Costa descreve que, em sua visão, os historiadores abdicaram de articular o micro e o macro, mostrar a conexão entre o objetivo e subjetivo; que abdicou-se da luta para passar a “empreender um "exercício puramente estético e retórico" ou apolítico”(RAMOS, 2013, p.5). Sua crítica é pertencente ao seu contexto, mas não invalida ser utilizada em tempos modernos, pois é um convite para refletir sobre a natureza das pesquisas hodiernas e qual seu objetivo, pois, em suma, para a autora, as pesquisas conformam-se em terminar nelas mesmas. Para entender melhor isso, é necessário observar outros aspectos temporais.

O campo produtor de saber delimitado para análise se situa na pós-graduação em História, especificamente nos mestrados profissionais. Criados na década de 90 no Sistema Nacional de Pós-Graduação, são descritos oficialmente como

Tais programas têm contribuído para ampliação dos espaços de atuação do(a) historiador(a). Além daqueles voltados para a formação em “serviços históricos” mais amplos, como os de patrimônio, de turismo, de memória e de documentação, expandiram-se PPGs dedicados ao Ensino de História e à qualificação stricto sensu de professores da Educação Básica (CAPES. Documento de Área – História (Área 40), 2025–2028 2024, p.10).

Esse documento reforça a tendência do aumento da importância atribuída ao ensino nas pós-graduações, um movimento favorável a longínqua superação do que Cerri (2014, p. 173) descreve, onde embora o ambiente universitário forme um “intelectual excelente, um pesquisador nato”, é alguém que ocasionalmente formava-se para dar aulas, e adverte sobre “a clara inexistência de mercado de trabalho para o pesquisador (CERRI, 2014, p. 173). Em suma, o aviso revela que o mestrado profissional convencional capacita para áreas que não empregam seus formandos, enquanto isola-se de preocupações pedagógicas. Para Caimi (2006, p. 24), dois pontos são cruciais para compreender para entender a atual incompreensão

sobre a definição e papel da história nas escolas: a formação do professor e o processo de significação do conteúdo pelo aluno.

Ao dizer que há uma tendência entre os professores de assumir uma posição estática ao estar ensinando conceitos históricos, a autora traz que é como se vissem os conceitos enquanto somente uma única coisa imóvel – oriunda de uma grande verdade –, o profissional, ao agir assim, está negando que haja um processo de significação, acarretando em um verbalismo de dicionário nas aulas de história (Caimi, 2006, p. 24). Esse processo que a autora alega faltar aos docentes de história é presente em intelectuais como David Ausubel, Paulo Freire, Jörn Rüsen – pensadores da educação que aparecem com certa frequência em trabalhos de história, mas que esses conceitos aparecem constantemente enquanto algo ainda não alcançado pelos docentes no geral.

O outro ponto é sobre a formação docente no âmbito acadêmico, Caimi (2006, p. 27) cita que é necessário indagar-se sobre o processo de formação docente dentro das universidades, enquanto indivíduos que estão se formando para serem professores e os próprios professores que formam outros professores. Um estudo nesse sentido foi realizado na Universidade Federal de Sergipe, a dissertação de mestrado “*Percurso histórico dos cursos de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal de Sergipe: lugar de formação para o magistério superior?*” de Nívia Maria de Vasconcellos Couto Dórea — será abordada mais adiante.

No cenário descrito, onde há elucubração sobre o processo pedagógico, Sena (2024 p. 29) reflete sobre a formação da profissão de professor de história, onde os espaços na formação destinados a sala de aula eram vistos sob uma visão pejorativa diante das disciplinas de teoria. Embora o autor cite avanços como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para trazer essa aproximação entre o espaço universitário e escolar na graduação, o mesmo traz a resistência dos programas de pós-graduação em trabalhar o ensino de história. Se por um lado a “formação não pode ser vista nem como “causa” do fracasso escolar, muito menos como a “fórmula milagrosa” do sucesso” (SENA, 2024, p. 29), por outro,

Formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma "área específica", capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade (SOARES, 1998, p. 34).

São duas visões que se complementam, o sistema de formação docente não é o culpado pelos resultados da situação escolar, mas isso não o isenta de alguma

responsabilidade. Em síntese, uma aula de introdução à história — quando bem feita —, auxilia o entendimento das aulas seguintes, pois não adianta ensinar conteúdo histórico quando seus alunos — ou o professor — sequer sabem o sentido e finalidade da disciplina lecionada. A história necessita ser compreendida enquanto portadora de significado para ser ressignificada pelo significante.

Sobre o sistema que forma a rede de fluxo de dados que envolve o saber, a estrutura acadêmica funciona em torno de uma visão centralizadora de transposição didática, onde os conteúdos escolares são oriundos do monolítico saber acadêmico que deve ser “vulgarizado” para descer do olimpo onde reside a produção científica e chegar ao nível secular daquilo que é didático.

No que se refere aos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, os partidários da idéia de "transposição didática" identificam uma separação entre eles, entendendo que os conteúdos escolares provêm direta e exclusivamente da produção científica e os métodos decorrem apenas de técnicas pedagógicas, transformando-se em didática. (BITTENCOURT, 2008.p. 37)

Como lembra Caimi (2006, p. 28) “licenciaturas, cuja tarefa primordial é a formação do professor de História para atuar no âmbito da educação básica”. A discussão sobre ensino e pesquisa está em um constante processo de ampliação nos últimos anos, acredita-se que com o tempo, essa falsa oposição decorrente de visões limitadas seja superada nos cursos de licenciaturas.

Quando Sena (2024) problematiza os motivos da permanência no imaginário popular da representação da história enquanto ciência do passado e o conseqüente desinteresse dos alunos pela matéria, há de ser feito um reconhecimento da necessidade de reflexão sobre a influência e contribuição da área acadêmica na atividade docente. Programas como PIBID e PROLICE mitigam o problema, mas não abrangem uma quantidade alta de discentes; o Mestrado forma professores, mas até que ponto as pesquisas deixam de apenas contribuir para a historiografia e contribuem para um saber social (fora do ciclo acadêmico) são variáveis que necessitam serem averiguadas em caráter dedicado.

Partindo desse enunciado, a persistência de perspectiva, há muito tempo superada na historiografia, pode indicar que a conexão entre a produção do conhecimento histórico acadêmico e o saber escolar ainda se mantém restrita a um sistema dicotômico, orientado por uma taxonomia discursiva. Nesse modelo, o acesso ao saber é limitado a poucos, cabendo aos demais apenas interpretar o que esses poucos estabelecem como sendo o conhecimento legítimo.

O intuito desse trabalho não é fazer críticas e dizer que está tudo errado, pelo contrário, se cobra somente do que sabe-se que possui potencial para mais do que é feito atualmente. A contribuição da Universidade Federal de Sergipe para a historiografia sergipana é algo de caráter louvável, suas dissertações não apenas investigam a história sergipana, como boa parte busca mostrar que Sergipe está conectado com o restante do mundo. Conforme a premissa de que a ciência está em constante avanço, e que para o mesmo, exige criticidade, será abordada a formação docente e sua relação com a pós-graduação na UFS.

## **2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E PÓS-GRADUAÇÃO NA UFS**

A Universidade Federal de Sergipe foi criada oficialmente em 15 de maio de 1968, através do Decreto-Lei nº 269 de 28 de fevereiro de 1967, que a instalou e incorporou cursos já existentes no estado, como os presentes na FAFI. Conforme a síntese atualmente presente no site da instituição, a Fundação Universidade Federal de Sergipe possui, além do campus localizado em São Cristóvão, outros localizados em: Aracaju (Campus da Saúde Prof. João Cardoso do Nascimento Júnior), Itabaiana (Campus Prof. Alberto Carvalho, instalado em 14 de agosto de 2006, Laranjeiras (instalado em 28 de março de 2007) e Lagarto (instalado em 14 de março de 2011). Atualmente, a instituição conta com 20.363 alunos matriculados em cursos de graduação presenciais, 5.448 no Sistema de Educação a Distância (EAD) e 1.087 em cursos de pós-graduação stricto sensu.<sup>3</sup>

Oficialmente denominada Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, a FAFI - Faculdade de Filosofia foi inaugurada em 28 de fevereiro de 1951, em meio a política dos grandes Estados do governo Vargas (1951- 1954). Segundo Matos(2023, p.13-14), o primeiro curso de graduação em História em Sergipe foi inaugurado no dia 28 de fevereiro de 1951, na Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe (FCFS). Ele passou a funcionar após a autorização do Presidente Getúlio Vargas (1951- 1954), a instituição foi fundada um ano antes. A Faculdade oferecia apenas três cursos, os quais eram o de Filosofia, o de Geografia e História e o de Matemática.

Como é possível observar, o curso de História era unido ao de Geografia. Seguindo um decreto de 1946, o curso era composto de 3 anos de bacharelado (teoria) e 1 ano com disciplinas voltadas a Didática – postura semelhante observada na grade curricular vigente atualmente. Sobre as disciplinas distribuídas nesses 4 anos previstas no currículo de História na FCFS (1951-1962) estavam:

---

<sup>3</sup> UFS. História. Disponível em: <<https://www.ufs.br/pagina/432>>. Acesso em: 01 out. 2025

1º) Antropologia, Geografia Física, Geografia Humana, História da Civilização Antiga e Medieval e Teologia; 2º) Etnologia, Geografia Física, Geografia Humana, História da Civilização Moderna, História do Brasil e Teologia; 3º) Etnografia do Brasil, Geografia do Brasil, História da América, História da Civilização Contemporânea, História do Brasil, Teologia e Administração Escolar; 4º) Didática Especial da História da Civilização, Didática Especial da Geografia, Didática Geral, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional e Psicologia da Religião. (OLIVEIRA, 2011, p. 63-64 apud MATOS, 2023. p. 15)

Necessário lembrar que nesse ponto o Brasil passava por uma ditadura militar com forte influência dos Estados Unidos e sua política de quintal com o restante do continente, o formato *Stricto Sensu*, segundo o Parecer nº 977/65, é baseado no modelo estadunidense — este por sua vez, na organização alemã. Ao criar a pós-graduação, logo é comentado no mesmo parecer que “Não se trata, portanto, de transferir, pura e simplesmente, para o âmbito da pós-graduação todo esforço de treinamento científico”(BRASIL,1965, p. 2); cabe destacar que ele trata alguns pontos interessantes para essa pesquisa, como

Tudo isso nos mostra que sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado. (BRASIL, 1965, p.2)

Visão tecnicista, é importante ressaltar que no Brasil havia uma falta de professores para o ensino superior, inicialmente, o objetivo da pós-graduação era formar esses profissionais em solo nacional. A pós-graduação de hoje demonstra um avanço mas ainda enquanto algo semelhante, quando é posto no art. 2 da Resolução 062/2023/CONEPE (Regimento Interno do PROHIS) que

II. Específicos: a) formar mestres e doutores com perfil profissional orientado para produção de conhecimento em História, especializado na área temática desenvolvida em suas dissertações, possuidores de repertório para discussão, reflexão e produção de conhecimento sobre cultura, memória e linguagem, no âmbito de questões étnico-raciais, de gênero e de natureza e suas implicações contemporâneas; b) estimular a produção científica na área de história e humanidades de professores e estudantes, e, c) construir articulações acadêmicas com grupos, centros de pesquisa e universidades do país e do exterior, estabelecendo diálogo crítico e atualizado sobre o ensino e a pesquisa de História. (UFS, 2023, p. 2)

Quando colocados lado a lado, nota-se a manutenção dessa estrutura mencionada no parecer, pois não há menção a um desenvolvimento do mestrando enquanto professor, somente na parte teórica, algo reforçado quando se é visto no Parecer nº 977/65, que

a grande maioria se contenta com a graduação para os seus objetivos profissionais ou na formação cultural. Mas por outro lado seria frustrar as aspirações daqueles que

buscam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos senão lhes proporcionássemos um ciclo mais elevado de estudo onde pudessem ser aproveitados seus talentos e capacidades. Além disso as exigências da formação científica ou tecnológica em grau avançado não poderiam satisfazer-se com os cursos de graduação, como infelizmente parece ser a regra geral na universidade brasileira, ressalvadas as clássicas, mas bem escassas, exceções. (BRASIL, 1965, p.2-3)

Importante destacar que anteriormente, o Parecer 292/62 do CFE trouxe novas circunstâncias em seu tempo, pois como resultado, o bacharelado não era mais responsável por formar o profissional unicamente através das disciplinas específicas da área e a licenciatura não teria apenas caráter pedagógico (Matos, 2023. p. 22). A autora pontua que apesar das tentativas de desvincular as disciplinas específicas do bacharelado e as pedagógicas da licenciatura, “o currículo ainda evidenciava o formato 3+1, concedendo nos primeiros três anos o título de bacharel e no último o de licenciatura” (Matos, 2023. p. 23). Nessa altura, bacharelado e licenciatura eram vistos como equivalentes.

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 surge no contexto da Reforma Universitária e deu prosseguimento ao que vinha sendo implementado anteriormente. O artigo 32 é bem direto quanto a necessidade da integração entre pesquisa e ensino, o tão comentado conceito de professor-pesquisador. Ela apresenta que:

- Art. 32. Entendem-se como atividades de magistério superior, para efeitos desta lei:
- a) as que, pertinentes ao sistema indissociável de ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e nos estabelecimentos isolados, e b) as inerentes à administração escolar e universitária exercida por professores.
  - b) as inerentes à administração escolar e universitária exercida por professores.
- §1º Haverá apenas uma carreira docente, obedecendo ao princípio da integração de ensino e pesquisas (BRASIL, 1968, p. 8-9).

O inciso é direto quanto a postura esperada no ambiente universitário: um bom profissional é aquele capaz de pesquisar e comunicar esse conhecimento a outrem.

No artigo 40 da mesma lei, é visto um cenário comum em épocas ditatoriais, onde há uma relação entre o ensino e uma formação cívica, mas o item A é aquele que chama a atenção por apresentar a instituição de ensino superior como um lugar de onde surgiria a melhoria do bem-estar social (teoria do capital humano) e uso do conhecimento na formação do cidadão pretendido pelo governo autoritário (favorável ao regime).

Art. 40. As instituições de ensino superior:

- a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;
- b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;
- c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;
- d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional (BRASIL, 1968, p. 10).

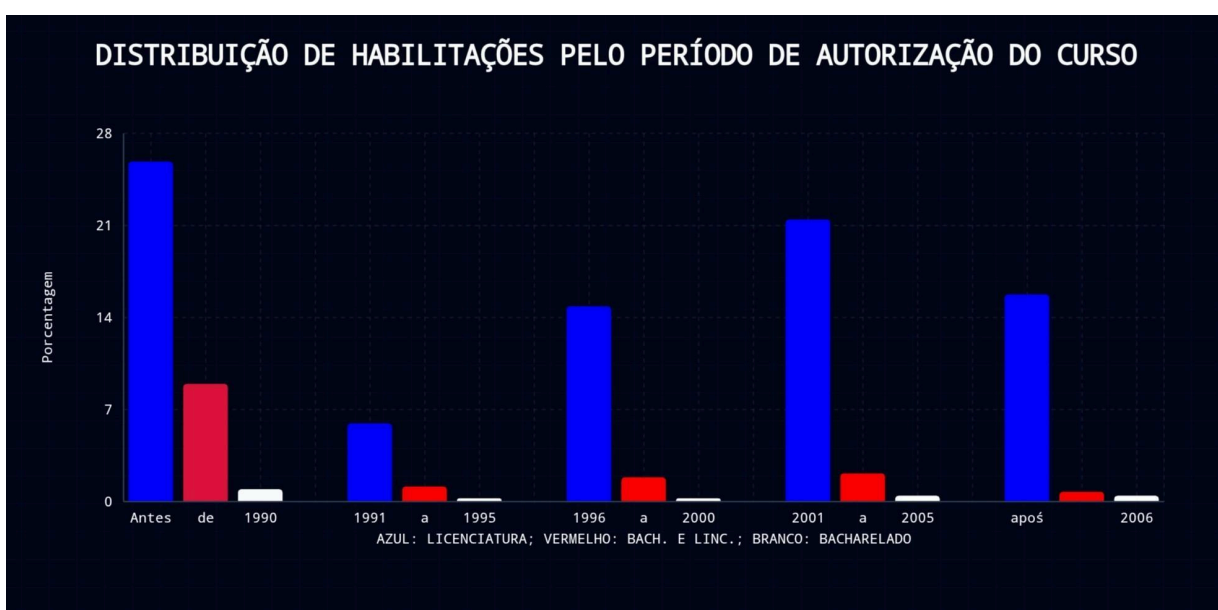
Nessa mesma época, em 1964, houve a polêmica das licenciaturas curtas de dois anos – que obteve mais espaço na já citada Reforma Universitária de 1968. Argumentava-se que um professor da educação básica somente precisaria saber um pouco de tudo e que havia uma alta demanda de profissionais que seria resolvida com graduações aceleradas.

(...) a proposta das novas licenciaturas acompanhava um discurso que enxergava a pesquisa como uma área de formação dissociável e superior ao ensino, e que só deveria ser cogitada após o processo de desenvolvimento e evolução das Faculdades de Filosofia (MATOS, 2023. p. 25).

Essa dissociação de pesquisa e ensino no passado foi vista como um malefício causado pela ignorância de quem tomava essas decisões, porém, chama a atenção para questionar por qual motivo a situação atual não é debatida com a mesma frequência — caindo na armadilha de só criticar aquilo que parece distante temporalmente. Vale lembrar que as ciências humanas estavam unidas em uma única matéria, Estudos Sociais, tendo este o fim da sua licenciatura na UFS em 1980. Destaca-se a conjuntura interna movida por professores dos Departamentos afetados, que desde 1976, sob a liderança do professor José Alexandre Felizola Diniz, do Departamento de Geografia, se mobilizaram.

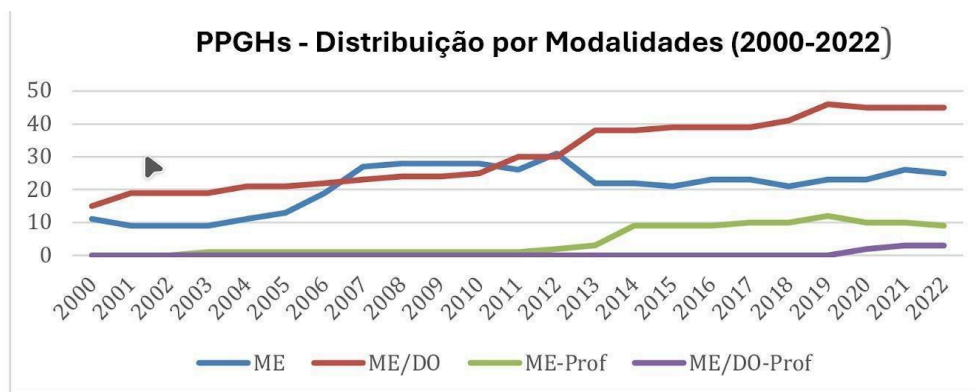
Ocorreram mudanças na década de 1980. Por conta do fim do curso de licenciatura em Estudos Sociais, o curso de bacharelado – agora restituído – passou a ter o seu ingresso somente após a conclusão da licenciatura. Em síntese, houve o modelo 3+1; depois o 2+2 das licenciaturas curtas e por fim, 4 (licenciatura)+2 (bacharelado) que marcou o momento onde a licenciatura ganha força em detrimento do bacharelado. Neste ponto o bacharelado é visto enquanto um curso adicional.

**FIGURA 2 – LINHAS GERAIS DA RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO PARA A PESQUISA E ENSINO NA GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**



Conforme a figura apresenta, com o tempo, o curso de bacharelado – que é voltado a teoria – foi perdendo cada vez mais força com o passar do tempo. Um curso que pouco se comunica com a sociedade – e cujo destino de seus formandos é explicado com alguma dificuldade — não resistiu às demandas da sociedade que se via necessitando cada vez mais de professores. Conforme Matos (2023. p. 48), entre 1993 e 2011, apenas 13 alunos se formaram em bacharelado, sendo extinto definitivamente na Resolução nº 01/2010 do CONEPE. Enquanto isso, os mestrados cresceram nos últimos anos

**FIGURA 3: PPGHS - DISTRIBUIÇÃO POR MODALIDADES (2000-2022)**



Reprodução de CAPES. Documento de Área – História (Área 40), 2025–2028. 2024. Acesso em: 04 dez. 2025.

Conforme o gráfico demonstra, desde 2014, os mestrados profissionais vêm se consolidando, ao qual em 2020 houve a consolidação com a criação dos doutorados.

Retornando a dimensão local, o Programa de pós-graduação em História (PROHIS) foi fundado em 2012, reconhecida sua importância na historiografia, sua contribuição para o ensino de história em Sergipe é um objeto a ser estudado. Diante disso, essa pesquisa espera contribuir para que um dia essa averiguação seja realizada de forma mais sistemática. Sobre o Mestrado. A CAPES define que

Devem prever a formação inicial do/a pesquisador/a na área, estimulando a construção das habilidades ligadas à formalização e ao desenvolvimento de pesquisa histórica fundamentada no uso de fontes históricas e/ou revisão bibliográfica. **Espera-se que o mestrado acadêmico contenha disciplinas obrigatórias que ofereçam uma revisão bibliográfica no campo da teoria da história e na metodologia da pesquisa histórica.** Também se espera que as disciplinas optativas apresentem temas e abordagens articulados à área de concentração e linhas de pesquisa da proposta. A dissertação de mestrado é o trabalho de conclusão característico dos mestrados acadêmicos na área de História. **Entende-se a dissertação como o trabalho escrito que apresente um problema de pesquisa bem delimitado no campo da história, a revisão da historiografia sobre o tema e a formulação de uma interpretação sobre tal questão com base na revisão da produção historiográfica e na pesquisa de fonte.** (MEC; CAPES. Documento Orientador de APCN – Área 40, 2023. p.3, grifo nosso).

Como visto no trecho do relatório CAPES, tal como pretendido pelos militares, a natureza do mestrado é puramente acadêmica, o PROHIS não é uma exceção, mas apenas mais um filamento do sistema nacional. Diante de tal cenário, Cerri (2014) aborda a maneira como o tecnicismo educacional se trata de uma hegemonia, presente no comportamento de que “a formação pedagógica é um complemento, algo que se soma posteriormente à formação

disciplinar” (CERRI, 2014, p.171). Basta lembrar do já citado antigo modelo das faculdades onde eram 3 anos de teor teórico na área disciplinar e 1 ano com disciplinas pedagógicas.

Com o enunciado desenvolvido, pretende-se dizer que em suma, a separação entre pesquisa e ensino está enraizada no pensamento universitário de uma forma que situações que levaram a criação do modelo docente-pesquisador ainda prosseguem. A imensa parte dos formandos em licenciatura, que seguem na área da disciplina, se tornam professores, logo, a falta de interesse em temas que poderiam formar uma rede de apoio para a melhoria do conteúdo visto em sala de aula é irracional do ponto de vista estrutural, acabando retornando ao ponto em Cerri define como

Podemos adiantar uma segunda hipótese, mais difícil de conviver, que é a das consequências culturais da divisão social do trabalho. Lidar com História em nossa sociedade passou a ser atribuição de um número variado de profissões, mas principalmente de historiadores (em sua maioria professores de história do ensino superior) e de professores de história na escola básica. O menoscabo do ensino de história pelos historiadores pode ser resultado de um esforço de manutenção do próprio status social, associando o trabalho na escola com crianças e adolescentes a uma espécie de “trabalho manual” com a História, enquanto o trabalho com arquivos, interlocução científica e aulas para aprendizes de historiador seria um trabalho mais nobre e enobrecedor (2013, p.33).

Seja pela natureza teórica, seja pela possível marginalização de temas educacionais ou mesmo algo de teor psicossocial, as discrepâncias nos temas são evidenciadas quando são postas lado a lado.

**FIGURA 4 - DESCRITORES MAIS USADOS  
NA GRADUAÇÃO**

Assunto	
História	366
Ensino de história	251
Ensino superior (UFS)	149
Historiografia	24
History teaching	19
Aracaju (SE)	18
Sergipe (SE)	17
História de Sergipe	13
Cinema	12
History	12
próximo >	

Fonte: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/2566>>.  
Captura de tela tirada no dia 02 dez. 2025.

**FIGURA 5 - DESCRITORES MAIS USADOS  
NO MESTRADOS**

Assunto	
História	84
História de Sergipe	25
History	20
Memória	15
Sergipe	15
Ditadura	11
Memory	11
Dictatorship	10
História do Brasil	9
Imprensa	9
próximo >	

Fonte: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/2431>>.  
Captura de tela tirada no dia 02 dez. 2025.

Os números se comunicam com os apresentados pela pesquisadora Silma Nunes (In Cerri, 2002, p.132-133), quando demonstram como o meio dedicado a pesquisa versa de tal forma, que sequer há 1 descritor que remeta a educação, ensino ou didática de história, sequer uma menção a história da educação. Se há um projeto que vise a formação integrada de um professor-pesquisador, ao que esses dados do repositório demonstram, começou na graduação e não prossegue no mestrado. Não há continuidade de uma formação – ou sequer aparente possibilidade de seguir – que tenha o ensino de história como objeto de estudo.

No cenário atual, muito se discute sobre o papel social e político do historiador e do professor de história na contemporaneidade em meio às disputas narrativas e a formação das memórias coletivas, ainda mais que, enquanto professor-pesquisador de História, o papel é duplicado (como visto em Cerri), todavia, aquilo que se nota na realidade difere de quaisquer explicações que a teoria poderia prever: há uma lacuna latente que envolve e isola a ciência histórica de seu ensino nas escolas, seja por transposição ou métodos que favoreçam a produção de um saber local – como o processo mencionado por Sena (2024, p. 30).

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989, p. 237) descreve que o direito e suas normas são a força do discurso hegemônico, revestido pelo poder simbólico da lei, de produzir e criar o mundo social. A visão de Bourdieu está ligada ao fato de que a universidade

configura um espaço científico, este marcado por disputas, e a educação é historicamente vista como inferior à “ciência pura” e que em um campo como o mestrado, há uma alta disputa por território e pela própria oportunidade de ser aceito, existe uma pressão para prosseguir em temáticas que irão acarretar em publicações, prestígio ou mesmo aproximações com figuras tidas como portadoras de um alto poder simbólico, algo próximo a um “mandonismo acadêmico”.

Através de observação, é possível chegar a conclusão que do início até o presente, a formação pedagógica é entendida como algo que está à parte do curso de História, mesmo que após sua independência e passar a ser unicamente uma licenciatura. Isso significa que somente em alguns momentos é lembrado que o curso se trata de licenciatura, como observado na grade curricular vigente na graduação atualmente, que entrou em vigor no período de 2011 - 2:

1º) Introdução A Filosofia; História E Patrimônio Cultural; Temas De História De Sergipe I; Pré-História; Introdução À História. 2º) Temas De História Do Brasil Contemporâneo; Temas De História Econômica; História Antiga I; Antropologia I; Sociologia I. 3º) **Estrutura E Funcionamento Do Ensino**; História Medieval I; Introdução À Psicologia Do Desenvolvimento. 4º) Teorias Da História I; Teorias Da História II; História Moderna I; História Da África I; **Introdução À Psicologia Da Aprendizagem**. 5º) História Do Brasil Colônia; Temas De História De Sergipe II; História Moderna II; História Das Américas I; História Da Cultura Afro-Brasileira. 6º) História Do Brasil Império; Metodologia Da Pesquisa Histórica; **Didática E Metodologia Do Ensino De História**; História Contemporânea I; História Das Américas II. 7º) História Do Brasil República; **Estágio Supervisionado Em Ensino De História I; Fundamentos De Estágio Supervisionado I**; História Contemporânea II. 8º) Historiografia Brasileira; **Estágio Supervisionado Em Ensino De História II**; História E Historiografia Sergipana; **Fundamentos De Estágio Supervisionado II**. 9º) Língua Brasileira De Sinais - Libras; Prática De Pesquisa; Atividades Complementares De História.<sup>4</sup> (Destaque nosso).

Atualmente já há um esforço para melhorar isso, porém com um espaço para mais. Conforme destacado através de grifo, houve um avanço em relação aos primórdios, mas a identidade em formação dos cursos de história se mostra indecisa sobre qual profissional almeja formar e qual é seu papel enquanto professor-pesquisador na sociedade. Em relação a pesquisa, o contato com disciplinas voltadas ao ensino somente ocorre no estágio avançado da graduação, onde se espera já haver uma decisão dos graduandos sobre qual linha de pesquisa seguir; em relação a estrutura curricular, seria necessário um trabalho voltado somente a isso, mas em linhas brandas e informais, é como se o currículo demarcasse “agora é pesquisa, lá é educação”.

---

<sup>4</sup> < <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/633>>. Data de acesso:06 de out. de 2025

Ainda que, desafortunadamente, os períodos dedicados ao estágio supervisionado sejam um decurso da graduação em que haja a ocorrência de elementos que indicam um descompasso com a formação com a prática docente, a execução do mesmo é afetada pela disputa que ocorre no amálgama de discursos que cercam o ambiente acadêmico, onde prevalece o teórico com lapsos de verbetes históricos nos pedagógicos. Em meio a discussões sobre aumentar o tempo de duração do estágio na carga horária, é notável – diante do que poderia ser – causada pela falta de continuidade de um projeto docente em favorecimento a existência de uma identidade fragmentada que simboliza o atual currículo do curso de graduação em História nas universidades brasileiras — fragmentos dispersos que não se comunicam entre si, com raras exceções.

A disciplina do estágio supervisionado aparece enquanto um ato mnemônico em que o curso se adverte e recorda-se sobre sua função de formar professores de História.

**402362 - Estágio Supervisionado em Ensino de História I**

**Cr: 09 CH: 135 PEL: 0.00.9 Pré-requisito: PRO: 402361**

**Ementa:** Estágio de observação no Ensino Fundamental. Observação e análise da estrutura e da organização da escola-parceira. Projeto de ensino. Elaboração de atividades e preparação de material didático para a regência de classe. Regência de classe. Planejamento e execução de atividades extraclasse. (UFS. RESOLUÇÃO Nº 65/2011/CONEPE, 2011, p. 21).

Após 5 períodos completos, totalmente teóricos, o estágio supervisionado existe enquanto o momento de *aprender ensinando* para o discente universitário. Cerri (2014, p.171) desenvolve que é no interior da narrativa dominada pela hegemonia do tecnicismo educacional que “a formação pedagógica é um complemento, algo que se soma posteriormente à formação disciplinar”. Ao considerar que o graduando já possui um arcabouço teórico suficientemente desenvolvido, a universidade o envia à escola para que possa desenvolver suas habilidades pedagógicas. O currículo deixa evidente a quem o ler que a formação do professor-pesquisador ainda está em um longo percurso para não ocorrer separadamente,

Os conteúdos básicos estão contidos nas disciplinas que compõem o Núcleo Comum que é cumprido por todas as modalidades em História, representando aproximadamente metade da carga horária necessária para a obtenção do diploma. O Núcleo Comum é caracterizado por conjuntos de disciplinas relativos à História Geral, História do Brasil, Metodologia da História, História da África. (UFS. RESOLUÇÃO Nº 65/2011/CONEPE, 2011, p. 8).

E o núcleo Núcleo de conteúdos de educação básica

Núcleo de Conteúdos de Educação Básica do Curso de História Licenciatura da UFS é caracterizado por conjuntos de disciplinas relativos à instrumentação para o ensino

de História, Metodologia do Ensino de História, Estrutura e Funcionamento de Ensino e Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento. (UFS. RESOLUÇÃO Nº 65/2011/CONEPE, 2011, p. 9).

Embora à primeira vista pareça ser um tema que foge do objeto da presente pesquisa, é inadmissível discutir a pós-graduação sem levar em consideração a formação de quem será seus mestrandos. Afinal,

Art. 2º O Curso de História, Licenciatura, tem como objetivos:  
I. Gerais:  
a) formar o licenciado em História apto a abordar cientificamente os temas históricos com a inventibilidade 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 (...). (UFS. RESOLUÇÃO Nº 65/2011/CONEPE, 2011, p. 2, grifo nosso).

Se a graduação propõe isso, mas o mestrado foca na parte teórica, mantém o discurso da ditadura que diz

Em resumo, a pós-graduação sensu stricto apresenta as seguintes características fundamentais: **é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico**, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. (BRASIL, 1965, p. 4, grifo nosso).

As disciplinas aparecem mais enquanto um convite a qual linha de pesquisa seguir, pois não há um esforço considerável para que ocorra um desenvolvimento das capacidades de como trabalhar aquele determinado tema na sala de aula. Em paralelo a essa observação hodierna, foi comentado no passado que

Quanto ao primeiro tema mencionado, coordenado pela professora Maria Yedda, discutiu-se a desarticulação entre ensino e pesquisa no âmbito dos cursos superiores de História. Na visão da professora, segundo Nascimento (2013), o modelo que dividia a formação entre pedagógica e específica interferia na sua qualidade e acabava não formando nenhum e nem outro profissional. Portanto, segundo ela, o mesmo estava fadado a formar autodidatas, ou seja, ao final, todos teriam que desenvolver as devidas habilidades por conta própria de pesquisa ou de magistério. (MATOS, 2023. p. 18)

Em suma, ainda que os avanços sejam reconhecidos e celebrados, ainda há um longo caminho para que o pensamento histórico acadêmico reconheça o que

Em favor do equilíbrio da definição, por outro lado, é importante destacar que não se pode compreender a Didática da História isoladamente da ciência histórica. **Pelo**

**contrário, todo historiador é didata da História em alguma medida, da mesma forma que é teórico da História, em alguma medida, embora essas possam não ser suas frentes privilegiadas de ação e produção** (CERRI, 2017, p.22, grifo nosso).

Com isso, o cerne da questão proposta é relembrar o historiador que, mesmo o mais teórico dos assuntos, discute questões humanas, e, é produzido de forma que outrem o lerá, compreenderá e aprenderá algo a partir dele; historiador é aquele que estuda a história, enquanto o professor ensina, por isso a importância e necessidade do professor-pesquisador. O pensamento descrito é semelhante ao que o professor Silvério Fontes defendia enquanto o “ser historiador: rigoroso, generoso e profundamente comprometido com a ideia de que o saber é sempre um bem a ser compartilhado” (JUNIOR; MENDES, 2018, p.288).

### **2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E PÓS-GRADUAÇÃO NO DHI**

#### **O mestre**

Ao Professor Silvério Fontes

Um mestre reconhece - se tão logo se encontra, A sabedoria brota como uma espécie de fonte pura e cristalina, E nos permite saciar a nossa sede crescente de saber [...] É inevitável a clareza e a felicidade com que se aprende. A simplicidade reina em seus ensinamentos, e o interesse em transmitir conhecimento é o cativante chamamento diário.

(COUTINHO, 2005, p.1 - 2 In JUNIOR; MENDES, 2018, p. 8)

Neste capítulo será abordado concomitantemente dois pontos, a contribuição do intelectual sergipano Silvério Fontes para o DHI e os desafios hodiernos que perduram até os dias atuais.

José Silvério Leite Fontes foi um historiador, jurista, pensador, ativista político e intelectual de renome. Nascido em Aracaju, 6 de abril de 1925 e faleceu em 6 de dezembro de 2005. Graduado em Direito na Bahia, foi professor em Sergipe nos níveis médio e universitário, em sua produção, os autores destacam: Formação do povo sergipano (2004), Razão e fé em Jackson de Figueiredo (2003) e O pensamento jurídico sergipano (1998), entre outros. (CRUZ; SANTANA; GRAÇA In IHGSE, 2025, p. 209).

Santos (2025, p.117) o define enquanto erudito intelectual que exercia a docência em instituições educacionais como o Patrocínio de São José, a Faculdade Católica de Filosofia, Faculdade de Direito e que em 1952 aprovado em concurso do Instituto de Educação Rui Barbosa com a tese “Jackson de Figueredo: o sentido de sua obra” para o cargo de docente catedrático. Ao decorrer do artigo, o autor destaca que Fontes participava da Juventude Universitária Católica, ao qual influenciado pelo professor Herbert Parentes Fortes, utilizava a

filosofia e teologia na elaboração de seus trabalhos, muito influenciado pelos escritos de Jaques Maritain e Leon Bloy.

Santos (2025) e demais fontes consultadas destacam a apropriação da filosofia tomista por parte de Fontes, “ele concluiu que a História era um conhecimento que convidava “à pesquisa da verdade do Homem e visão do mesmo Homem como obra de arte, cheia de beleza” (FONTES, 2020, p. 116 in SANTOS, 2025, p.116 ).

Em seu artigo, Junior e Mendes (2025) destacam a defesa de Fontes por uma Educação Comprometida. “Para Silvério, a educação não é o único meio de instrução, mas uma ferramenta poderosa de revolução social que começava no ato de ensinar, de compartilhar e de questionar” (2025, p.264). Na visão dos autores, Silvério Fontes defendia que

O modelo formativo defendido partia da premissa de que o historiador não se forma apenas na academia, mas na relação concreta com os territórios, com os sujeitos históricos e com os dilemas sociais presentes na documentação.

(...)

Assim, sua prática pedagógica no campo da História integrava a pesquisa, o ensino e a extensão, numa perspectiva que antecipava os debates atuais sobre a indissociabilidade dessas dimensões na formação universitária. (JUNIOR; MENDES, 2025, p.289).

A aposentadoria de Silvério Fontes das atividades na UFS ocorreu em 1992. A respeito do período, é necessário destacar que as décadas de 80-90 foram um período de renovação da historiografia brasileira, seja pela chegada das ideias de Foucault e Thompson; seja a mudança do paradigma da ausência para paradigma de agência ou mesmo o processo de redemocratização brasileira, era um momento decisivo para a configuração do ofício do historiador em Sergipe e no Brasil, e, o professor José Silvério Leite Fontes, enquanto na chefia do Departamento, representou o movimento das iniciativas pela inclusão da pesquisa no curso<sup>5</sup>. Matos (2023) apresenta que por ser professor e historiador de Sergipe, José Silvério Leite Fontes estimulou seus alunos a associarem-se ao Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE) e nesse contexto

Com a criação da Universidade, em fins da década de 1960, passou a existir uma inegável intersecção entre os quadros que na UFS e no IHGSE se dedicam ao estudo do passado sergipano. Mesmo vinculados profissionalmente à UFS, os nomes mais

---

<sup>5</sup>“ Na reta final do curso (no segundo semestre de 2021), o professor Claudefranklin Monteiro, no espaço de uma de suas aulas de Fundamentos de Estágio Supervisionado em Ensino de História II, fez um comentário sobre não serem exigidos trabalhos de conclusão de curso no período anterior à sua graduação (1992-1995), e explicou que, em vez disso, os alunos faziam um levantamento de fontes históricas durante o estágio. Defronte com esta informação, surgiu o interesse em fazer o trabalho da disciplina de Prática de Pesquisa sobre o percurso das monografias da graduação em História pela UFS.” (MATOS, 2023. p. 5).

relevantes da Historiografia Sergipana nas últimas décadas buscaram (e encontraram) abrigo na Casa de Sergipe, compondo o seu quadro de sócios efetivos, participando de suas comissões e de sua diretoria. José Silvério Leite Fontes (1925-2005), Maria Thetis Nunes (1923-2009) e José Ibarê Costa Dantas (1939...), por exemplo, além de professores da Universidade, presidiram a Casa de Sergipe entre fins de 1972 e princípios de 2010. (ALBUQUERQUE,2016, p. 62 )

Acrescenta-se a isso, Silvério Fontes propôs uma divisão da Historiografia Sergipana em 3 fases. A primeira fase iria de princípios da década de 1890 a fins da década de 1920, a segunda de fins da década de 1920 a fins da década de 1950 e a terceira seria na década de 60. Sendo a terceira aquela que interessa a essa pesquisa, ela configura uma retomada (ALBUQUERQUE,2016, p. 44 ), decorrente do início das atividades na Universidade Federal de Sergipe. A importância que o autor atribui ao evento mencionado é tamanha que o mesmo considera que, com o tempo, houve uma passagem de bastão, ao qual o IHGS é sucedido pela UFS enquanto centro da produção histórica sergipana (tema controverso, mas nessa pesquisa foi adotada a visão de Fontes).

Segundo Santos (1999 apud MATOS, 2023. p. 42) o então Departamento de Filosofia e História teve bastante movimentação na década de 1980. O curso de História quase teve seu primeiro curso de Pós-graduação, proposto por José Silvério Leite Fontes, o mesmo já constava no orçamento da Universidade em 1979, porém em 1981, os professores alegaram pouca quantidade de docentes e que não seria possível sustentá-lo. Alguns anos depois houve a saída do professor Silvério Fontes do Departamento de Filosofia e História.

O legado de Silvério Leite Fontes inclui o projeto de Levantamento de Fontes, essa iniciativa levou a criação em 1981 do Programa de Documentação de Pesquisa Histórica (PDPH), através da Resolução nº 02/81 do Conselho do Centro de Educação e Ciências Humanas (CONCECH).

Desde o início, conforme Santos (1999, p. 167), coordenado pela professora Maria da Glória Santana de Almeida, o PDPH já abrigava diversos projetos, como: o do Levantamento das Fontes Primárias dos Arquivos Cartoriais; o de Microfilmagem de Periódicos Sergipanos; o do livro de História de Sergipe para o 1º e 2º graus; o de Documentação Oral; e o do Levantamento, Organização e Referenciação dos Arquivos de Sindicatos Filiados à Indústria do Estado de Sergipe. Ainda de acordo com a autora, os trabalhos de pesquisa produzidos pelos professores e alunos do curso eram publicados nos Cadernos do PDPH, que deram uma pausa em 1992, mas retornaram a partir de 1995 com o nome de Cadernos UFS/História (MATOS, 2023. p. 45).

Sobre o curso de bacharelado, em 1993 houve o Projeto Didático-Científico que implementou a necessidade da produção de uma monografia ao final do curso. No final, a autora conclui que

é possível notar que a da licenciatura, ao que tudo indica, se fortaleceu, à medida que abraçou a ideia de um curso integrado, capaz de formar um profissional apto para ambas as áreas, de ensino e pesquisa em História. Já a identidade do bacharelado, se restringiu à pesquisa, e se já era questionada desde o início por representar as disciplinas "específicas" da área de História, como durante os primeiros anos do curso (1951-1963), passou a ser confrontada por não delimitar a diferença dos seus objetivos para os novos incluídos na licenciatura em 1993. Nesse caso, entra a problemática da não existência de dois cursos para um mesmo fim, e, talvez, do temor pela volta da conotação inferior ao curso de licenciatura, no sentido de que, apesar do bacharelado também formar profissionais em pesquisa, poderia se pensar que "ele formaria em um nível superior ao da licenciatura", mesmo estando no mesmo nível de formação inicial, isto é, o de graduação (MATOS, 2023. p. 50).

Sena (2024) aborda a provocativa de que "o curso de História não forma professores!" através de um debate sobre a dificuldade e sensibilidade evocada pelo tema da formação docente. A formação nas universidades está longe de ser a causa dos problemas educacionais brasileiro e nem o local de um milagre ser descoberto, mas isso não a livra de críticas construtivas, como esse trabalho se propõe a fazer. O autor desenvolve a visão de que a abordagem etnográfica, através de uma valorização do pesquisador participante, cria um ambiente propício ao melhor entendimento da dimensão escolar, pois rende, enquanto fruto, a reflexão da prática docente realizada e uma compressão melhor de todos os envolvidos no processo educacional. Nas considerações finais, reconhece que a provocação, apresentada no início, é resultado da longa bifurcação que separa a ciência histórica do ensino de história e finaliza que

mesmo com a elaboração de diretrizes curriculares para a formação de professores e para os cursos de História, ainda encontramos dificuldade para inseri-la, por exemplo, nos programas de pós-graduação em História. (SENA, 2024, p. 33)

Conforme foi visto e adiante será trabalhado, tal afirmação é persistente e indica um processo que tenta obstinadamente advertir um monólito que se sustenta nas tradições de suas raízes. Inicialmente, supõe-se que por conta do programa de graduação local em História na Universidade Federal de Sergipe ser voltada a licenciatura, esse fator teria algum impacto e que temas ligados a área da educação contariam nas tabelas enquanto uma das temáticas mais recorrentes nas pesquisas de mestrado, pois se trataria de um conteúdo a ser utilizado na atividade profissional a ser exercida com o diploma, algo inclusive recomendado pela CAPES quando diz que

**O planejamento dos PPGHs não pode ser desvinculado do das graduações em História, quando existentes. A pós-graduação não pode ser pensada separadamente da graduação** porque isso tem impacto direto no planejamento, nas políticas de expansão do quadro e na atribuição de carga horária docente e de pesquisa. (CAPES. Documento de Área – História (Área 40), 2025–2028, 2024, p.17, grifo nosso).

Para abordar o contexto do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe, optou-se por uma busca fragmentada, dada a dificuldade de encontrar os elementos reunidos, tais como, com certa facilidade, ocorreu com o curso de graduação e bacharelado. No Linktree<sup>6</sup> do programa é disponibilizado alguns documentos que serão abordados aqui. A Resolução N°4/2021/CONEPE estabelece normas acadêmicas da pós-graduação *stricto sensu* da UFS e de outras providências. No art. 84 e 86 é explicado que a organização é feita partindo de áreas de concentração e linhas de pesquisa, onde linha de pesquisa se trata de um mecanismo de especificidade que atua na produção do conhecimento. A única menção sobre alguma atividade ligada à educação é o Estágio Docente, no Art. 99, que se trata da apresentação de relatórios dos discentes sobre participação em atividades de ensino em cursos de nível superior, onde há obrigatoriedade para doutorandos. Nesse primeiro momento, a única menção é sobre um compartilhamento interno – voltando novamente ao conceito foucaultiano de sociedade discursiva.

É necessário pontuar que os cursos de pós-graduação possuem a Resolução N°4/2021/CONEPE que opera em todos e um Regimento interno. No Linktree, há um direcionamento a Instrução Normativa N° 03/2014/PROHIS que instituiu o

Art. 2º O Estágio de Docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social da CAPES (UFS,2021, p. 1).

A única menção a atividades ligadas à docência é um estágio que sequer é obrigatório para todos. Esse ponto se contradiz com seu próprio início, que o coloca como parte da preparação para docência e processo de qualificação para o ensino de graduação. O fato dessa parte aparecer como o espaço dedicado ao ensino no programa já incita muitas problemáticas sobre a importância dada à formação docente na pós-graduação.

Sendo obrigatório aos discentes bolsistas, é abordado que

Art.5º O Estágio de Docência poderá incluir atividades diversificadas como regência de classe, preparação de aulas, realização de seminários, mediante acordo com o Professor da disciplina em que o estágio seja realizado (UFS,2021, p. 2).

O regimento interno mais atualizado é a Resolução 062/2023/CONEPE que marca a aprovação do curso de Doutorado e alterações no regimento interno. A educação aparece na referida resolução em momentos interessantes de se analisar.

---

<sup>6</sup> <https://linktr.ee/prohis.ufs>. Acesso em 30 nov. 2025

Art. 2º O PROHIS tem como objetivo:

I. Geral: contribuir para a qualificação dos graduados em História e áreas afins, formando no estado de Sergipe e região recursos humanos nessa área de conhecimento para o exercício de atividades de ensino e pesquisa sobre Cultura e Sociedade, e,

...

c) construir articulações acadêmicas com grupos, centros de pesquisa e universidades do país e do exterior, estabelecendo diálogo crítico e atualizado sobre o ensino e a pesquisa de História. (UFS, p.2, 2023,

É possível entender esse ponto através das palavras de Ichheiser (GOFFMAN, 1985, p. 1), ao qual cita que a ação é executada baseando-se na expressão direcionada a outrem, que deve ser impressionado em algum nível por ela. Nesse caso, é visível que na parte jurídica há uma cautela em transparecer algo que não necessariamente é visto empiricamente.

Sobre a provocação de que o curso de história não forma professores, é notável observar que a Instrução Normativa sobre estágio de docência apareça com certo destaque no Linktree, simbolicamente, é uma escolha diante de acusações sobre não formar professores. Em sua dissertação de mestrado, Dórea (2019, p.23) comenta que embora as universidades, com seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, possibilitem uma formação docente, não há garantia que essa possibilidade se cumpra, gerando o debate que ela sintetiza ao afirmar que a universidade é um *local* de formação, mas não um *lugar*. Em suma, é dizer que embora haja o espaço físico (local geográfico), não há um *lugar* de formação (elemento mais simbólico).

Em síntese, ocorre que na realidade, é um Programa de Pós-graduação em História ao qual as pesquisas sobre educação se mostram raras exceções diante da quantidade de trabalhos destinados a circulação restrita no ambiente acadêmico.

### 3. APRESENTAÇÃO DO MÉTODO

A reflexão de uma prática se trata do momento ao qual é possível reconhecer seus erros e acertos, como tal, pesquisas como levantamentos, revisões de literatura e metanálises, são essenciais para a promoção de debates que enriquecem e possibilitam novas pesquisas.

Ferreira (2002, p. 260) aborda como a produção de catálogos e os estudos de revisão interna são a manifestação de um desejo das universidades em expor, a comunidade científica e sociedade, suas produções e mostrando-se atenta a sugestões. A palavra exposição não é o suficiente, o mais adequado seria dizer uma tentativa de criar uma sensação maior de proximidade entre o meio acadêmico e o “mundo externo”. A autora, em seguida, traz também uma provocação sobre se toda e qualquer universidade passa a ser vista como prestadora de serviços, é possível que seus resultados passem a serem analisados com base em

uma lógica neoliberal em que a quantidade seja sinônimo do resultado da produção de algo em um curto período de tempo e no preço daquilo que é produzido.

Em síntese, o presente trabalho propôs como tema central a discussão envolvendo o debate sobre a dicotomia entre teoria/prática, professor/pesquisador e licenciatura/mestrado. Sua escolha se deu por prováveis resquícios estruturais que permaneceram mesmo após a extinção do curso de bacharelado e o fim de antigos modelos de formação. Os resquícios mencionados seriam a ocorrência de uma graduação em licenciatura, seguida por um mestrado voltado somente a teoria, tal como o formato 4+2 onde havia 4 anos na licenciatura e 2 de bacharelado para se aprofundar na pesquisa — sem ligação direta com a prática docente —, em suma, após a extinção do bacharelado ocorreu uma transferência de títulos que manteve a estrutura separatista entre a historiografia e a didática de história.

Conforme apresentado anteriormente, essa é uma pesquisa primária<sup>7</sup>, de abordagem quantitativa, que utiliza técnica de estatística-descritiva, por meio do Estado do Conhecimento. Ferreira (2002) destaca a importância do levantamento bibliográfico nos estudos do *Estado da Arte* e *Estado do Conhecimento*, ressaltando seu papel no entendimento do percurso de constituição de determinados objetos de pesquisa. Em suma, há um grande volume de dados sendo produzido no meio acadêmico e pesquisas de levantamento/sistematização são justificadas pela necessidade de reflexão sobre aquilo que é produzido e qual a sua finalidade.

O historiador José D'Assunção Barros (2011, p. 166) observa que “A quantificação pressupõe a serialização – se não de fontes, pelo menos de dados”. Partindo disso, por conta dessa pesquisa ter como objetivo estudar o Estado do Conhecimento das referidas dissertações, através de quantificações e criação de tabela, se entende que está adequada para tal denominação. Quanto a técnica estatística-descritiva, que é uma abordagem quantitativa, Diehl, Souza e Domingos definem que

Considerou-se estatística descritiva a todo agrupamento de dados em tabelas ou gráficos, encontrados nos artigos analisados, desde que os mesmos tenham sido objeto de análise para responder o problema ou objetivo da pesquisa proposto no artigo analisado. (2007, p. 3)

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 40), o nome *Estado da Arte* é resultado da tradução do inglês, seu objetivo é a realização de levantamentos sobre um determinado

---

<sup>7</sup> “O termo foi cunhado por Glass (1976) quando em um trabalho de categorização das pesquisas segundo origem do dado analisado, realizadas até a década de 1970, classificou-as em pesquisas primárias, aquelas em que os pesquisadores analisavam os dados coletados por eles mesmos[...]” (VOSGERAU; ROMANOWSKI. 2014. p. 181).

assunto, partindo de um *recorte de quem, onde e quando*. O Estado do Conhecimento é, abordando de maneira didática, uma forma mais específica<sup>8</sup> do Estado da Arte e possibilita a análise rigorosamente sistematizada de agrupamentos e a identificação das principais tendências e temáticas, além dos demais elementos que compõem os trabalhos selecionados. Enquanto o Estado da Arte estuda uma área que aborda tal temática, o Estado do Conhecimento é um recorte mais preciso, favorecendo trabalhos que desejam se aprofundar nos objetos estudados. Em 2006, quando o referenciado artigo de Romanowski e Ens foi escrito, a digitalização das produções acadêmicas e o acesso a elas era incomparavelmente menor do que atualmente, com o avanço do processo de digitalização da produção acadêmica, o acesso a essas fontes foi facilitado, portanto, a principal limitação foi contornada (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023, p.10).

O Estado do Conhecimento, geralmente, aparece em trabalhos como a finalidade da ação ser o “ponto alto”, nessa pesquisa ele não é um fim, mas um *meio* de catalogar e estudar, de forma racionalmente explicada e facilmente replicável por qualquer um, o objeto de estudo para responder o problema proposto.

Em resumo, a lógica é: buscar conhecimento sobre algo (quem); delimitação refinada do local (onde); recorte temporal (quando?), junto de condições agregadas.

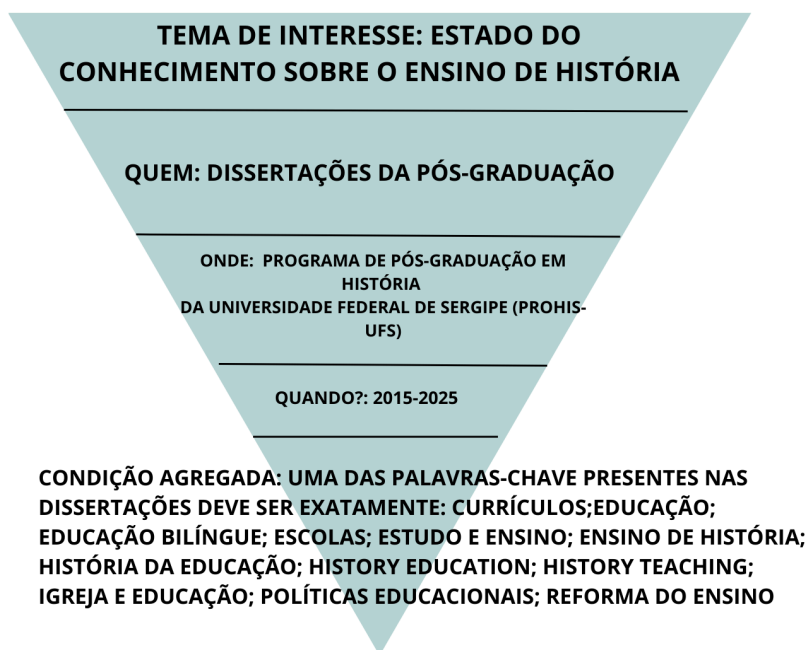
Baseando-se em Koller (2014, p. 42), o objetivo geral foi elaborado seguindo o processo de pirâmide invertida.

- Tema de interesse: Realização de Estado do Conhecimento no programa PROHIS
- Quem: Produções sobre ensino de história no programa PROHIS.
- Onde: da Universidade Federal de Sergipe.
- Quando?: 2015-2025

Condição agregada: uma das palavras-chave presentes nas dissertações deve ser exatamente: Currículos; Políticas educacionais; Educação; Educação bilíngue; Ensino de história; Escolas; Estudo e ensino; História da educação; History education; History teaching e Reforma do ensino.

---

<sup>8</sup> “Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área.” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.39-40)

**FIGURA 6: REPRESENTAÇÃO DA PIRÂMIDE INVERTIDA QUE EXEMPLIFICA ESSA PESQUISA**

Fonte: Elaboração própria

Em suma, o objetivo geral é mapear, categorizar e analisar quantitativamente as dissertações dos programas PROHIS (2015–2025) que tratam do ensino de História. A condição agregada existe para a viabilização desse trabalho, priorizando a qualidade, em seguida, a visão panorâmica por trabalhar com tantas dissertações de mestrado — sem perder a proximidade com o objeto.

Em síntese, a pergunta “Como está o Estado Do Conhecimento Sobre o Ensino de História nas dissertações do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe (PROHIS-UFS) (2015-2025)” será o núcleo da estrutura desta pesquisa e a pergunta ao qual todo o esforço será direcionado a responder.

A realização dessa pesquisa se justifica através de sua tríplice contribuição: teórico-historiográfica, metodológica e social. Seu ineditismo local é um destaque, mas sua capacidade de contribuir para outras pesquisas é o motivo mais valioso de sua existência.

Do ponto de vista teórico e historiográfico, a pesquisa se impõe pelo seu caráter inédito. Embora estudos de "Estado da Arte" e "Estado do Conhecimento" sejam consolidados na área de Educação, não há, até o momento, um levantamento equivalente voltado especificamente para o inventário e a análise da produção discente dos programas de pós-graduação em História da UFS. Esta investigação preenche esta lacuna, oferecendo o primeiro mapeamento sistemático das dissertações com a temática "ensino de História" do

programa PROHIS. A presença de um trabalho desta natureza possibilita um diálogo acadêmico mais denso e informado entre as produções internas, incentivando o uso destas pesquisas na formação de novos projetos e fortalecendo a articulação entre a pós-graduação e a sala de aula.

Como destacam Medeiros, Fortunato e Araújo (2023, p.9), a expansão e interiorização da pós-graduação no Brasil demandam "caracterizar as novas abordagens teóricas e metodológicas, os novos enfoques de pesquisa", o que este projeto se propõe a fazer em escala local.

A justificativa metodológica é fundamentada no rigor da aplicação do método "Estado do Conhecimento", que possibilita a análise sistematizada de agrupamentos e a identificação de tendências. A operacionalização deste método será realizada através de um duplo procedimento:

1. Serialização e Quantificação: Segundo Barros (2011, p. 166) para quem "a quantificação pressupõe a serialização", o corpus de dissertações é serializado com base em categorias analíticas: abordagens metodológicas, linha de pesquisa, objetos de pesquisa e temática. Havendo a aplicação de técnicas de estatística descritiva para agrupar e quantificar padrões (Diehl; Souza; Domingos, 2007) houve a realização de 3 fases de filtragem por palavra-chave; leitura do resumo e análise integral do conteúdo.

2. Análise da composição, potencial de impacto e contribuição para o ensino.

**FIGURA 7: PROPOSTA DE EVIDENCIAÇÃO DO IMPACTO SOCIAL EM TESES E DISSERTAÇÕES**



Reprodução de : Serra et al., 2024, p.7

Na segunda fase será avaliado como o ensino de história aparece nas dissertações, mas também, com base no estudo que compôs o gráfico acima, ocorrerá a classificação em 3 categorias:

- Nível 1: Aborda o ensino de história enquanto parte do objeto, não enquanto o objeto de estudo. Por exemplo, focar em aspectos legislativos; não conectar o acontecimento social narrado com a didática do ensino; ser apenas historiográfico, ou seja, história do ensino de história.
- Nível 2: Aborda ensino de história enquanto objeto, com preocupações envolvendo a prática, mas carece de um impacto real e se restringe a usar alternativas e meios de outrem como solução a problematização realizada. Exemplo: investiga as condições do ensino de determinada população, em determinado local, mas carece de contribuição autoral para melhoria do ensino; é uma ação muito restrita que problematiza de forma circular. O nível 2 representa pesquisas que, embora investiguem uma problematização envolvendo práticas de ensino, não se comprometem a fazer algo sobre isso e, por vezes, descrevem práticas já existentes que estão acontecendo.
- Nível 3: Aborda ensino de história e apresenta um alto potencial de impacto social. São pesquisas que investigam um problema (dificuldade de X em aprender história por conta de Y) e trazem propostas de intervenções sociais, contribuindo com a melhoria do ensino e a produção de saberes nas escolas. Exemplo: utilização de filmes no ensino como proposta de valorizar a identidade afro-brasileira; dificuldades do ensino de história e a utilização de tecnologia para tornar as aulas acessíveis; resgate da memória sergipana através do ensino da história local por meio de tal artifício e etc. Em suma, o nível 3 se propõe a fazer mais do que apenas incluir na historiografia, ele inclui no ensino de história — estabelecendo assim, um padrão de excelência que deveria ser o mínimo.

Um adendo a ser feito sobre o nível 3: mesmo dissertações do PROFHISTÓRIA, por exemplo, que são acompanhadas de um Produto técnico (sequência didática, e-book, site e etc) não necessariamente correspondem ao padrão estabelecido, pois não basta fazer uma pesquisa e uma atividade partindo dela para que o nível 3 seja alcançado — espera-se que um

dia alguém dê continuidade e realize essa análise —, é relativamente fácil saber quando se trata de uma pesquisa puramente teórica que o produto técnico aparece somente por conta da obrigação.

A justificativa social responde à pergunta: "quais são as consequências políticas, sociais, metodológicas, resultantes desses estudos?" (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.46). Ao mapear e analisar criticamente como o ensino de história tem sido pensado e proposto na pós-graduação sergipana, este trabalho colabora diretamente para a reflexão sobre a educação histórica no estado. A pesquisa funciona como um instrumento para que os saberes produzidos no ambiente acadêmico possam ser mais facilmente acessados, compreendidos e, eventualmente, transformados em ferramentas pedagógicas por professores da rede de ensino. O projeto não se encerra em si mesmo, mas busca constituir-se como uma base para novas investigações.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nessa seção serão abordadas as dissertações de mestrado avaliadas. Conforme explicado anteriormente, e reforçando, o objeto é como o ensino de história aparece nas dissertações; a delimitação é o Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe; mais especificamente os itens do Programa de Pós-Graduação em História (PROHIS); com o recorte temporal (2015-2025) sendo algo mais ilustrativo do que uma condição em si, dada o baixo número de dissertações aptas, esse período delimita a dissertação mais antiga até o último ano completo na data da realização dessa pesquisa.

Considerando a possibilidade de uma possível falta de rigor e/ou de precisão, buscou-se dissertações em uma quantidade variada de palavras-chaves. Sobre as palavras-chaves cabe dizer que falta um maior rigor na sua composição. Resumo e palavras-chaves são fundamentais para que os leitores tenham noção do conteúdo da dissertação. Há uma peculiar quantidade de palavras-chaves em inglês entre as 5 principais, podendo indicar algum tipo de tentativa de alcance do público estrangeiro.

Por conta das necessidades, condições e pretensões desta pesquisa, optou-se por criar uma pequena variação do Estado do Conhecimento visto nas pesquisas de Romanowski e Ens. Acrescendo a filtragem e a realização de procedimentos extras que vão além de apenas descrever um inventário.

1º fase de filtragem:

A seleção de descritores é um ponto crucial em pesquisas do Estado do Conhecimento/Estado da Arte, geralmente se escolhe as que parecem mais compatíveis com o objeto pretendido. Como descrito anteriormente, a pesquisa foi realizada partindo de uma margem de erro por parte dos descritores, pois de toda forma, não tardaria a eliminar os elementos incompatíveis. Uma coisa notada que pode ser interessante é a ausência total de descritores ligados a didática e pedagogia<sup>9</sup>. O que pode acabar criando guarda-chuva teórico-metodológico (não ser exatamente aquilo e ocorrer uma generalização de descritores como ensino de história).

As palavras-chaves utilizadas nesse primeiro momento foram: Currículos; Políticas educacionais; Educação; Educação bilíngue; Ensino de história; Escolas; Estudo e ensino; História da educação; History education; History teaching e Reforma do ensino.

Para ficar mais fácil de agrupar, é interessante fazer uma tabela com 3 colunas verticais, preenchidas por: (1º) ano/título/autoria/orientador(a); (2º) palavras-chaves no repositório; (3º) diagnóstico após leitura do resumo.

Para diagnosticar a inclusão ou exclusão foi avaliado se o resumo indicava se tratar de ensino de história ou se o ensino era apenas um pano de fundo. Por exemplo, há uma forte presença de estudos que envolvem legislação, esse tipo de pesquisa pode tanto acabar focando em estudar leis, analisar interferência do Estado no ensino, como também demonstrar transgressões de professores que usaram de brechas para trabalhar o ensino de história nas escolas, nesse caso, pode acontecer de focar em mostrar como eles faziam (história do ensino de história) do que refletir e compreender como o fizeram (analisar a didática e dialogar com o presente; ensino de história). Em suma, a maneira de conduzir uma pesquisa, o balanceamento do foco e as perspectivas utilizadas podem levar pesquisas com as mesmas fontes a classificações distintas. Eis a importância da escolha teórico-metodológica, um referencial como o de Foucault, por exemplo, levará o pesquisador a priorizar o aspecto disciplinar e a produtividade do poder, distanciando-se de uma análise focada necessariamente no aspecto didático do ensino

Importante frisar que o resumo é uma apresentação rápida do trabalho, logo, é uma escolha priorizar um aspecto em detrimento do outro. Sendo assim, nos casos de não cumprimento do critério por conta do resumo não indicar foco no ensino mas haver alegação de que há no texto, foi uma escolha do autor não o ter priorizado.

---

<sup>9</sup> Ao decorrer do período desse trabalho isso foi revisado várias vezes e até a última vez (02 fev 2026) não havia tais descritores.

QUADRO 1 — TABELA DA FASE 1

ANO/TÍTULO/AUTORIA/ ORIENTADOR(A)	PALAVRAS-CHAVES NO REPOSITÓRIO	DIAGNÓSTICO APÓS LEITURA DO RESUMO
2015. "Um entuziasta de ideias novas" : Inglês de Souza, conflitos e combates no Brasil em fins dos oitocentos. Leonardo Matos Feitoza. Antônio Lindvaldo Sousa.	Sujeito; Inglês de Souza; Sociedade; Ilustração; Conflitos; História de Sergipe; História da educação em Sergipe; <b>Reforma do ensino</b> ; Sociologia educacional; Ensino religioso; Subjects; Inglês de Souza; Society; Illustration;Conflicts	<p>“Inglês de Souza desembarcou em Sergipe abarrotado de um conjunto de ideias novas, muito próprias daqueles agitados tempos. Municiado dessas ideias, o então presidente iniciou uma significativa reforma na administração pública, com destaque a reformulação da Instrução. Entre os pontos mais polêmicos da reforma instrucional, estava o fim das cadeiras de ensino religioso e a criação das cadeiras mistas na Escola Normal”.</p> <p>Essa dissertação não atende aos requisitos dessa pesquisa. O lado positivo é que faz justiça ao descritor “Reforma do ensino”. É uma história do ensino.</p>
2015. Dionísio Republicano : as festas dos grupos escolares sergipanos e os outros olhares (1911-1930). Degenal de Jesus da Silva. Claudfranklin Monteiro Santos	Civilização; Festas Feriados; Grupos Escolares; Primeira República; <b>História da educação</b> ; Sergipe; História; <b>Escolas</b> ; Educação moral; Educação e Estado; Civilization; Parties; Holidays; School Groups; First Republic.	<p>“Tendo como parâmetro, o nosso corte temporal inicia-se em 1911, ano em que aconteceu a primeira festa de um grupo escolar no Estado. A partir dessa assertiva, debruçamo-nos sobre o projeto que ganhava força desde a construção de tais edifícios em terras sergipanas: forjar o cidadão republicano civilizado através das festas cívico-escolares e escolares.”</p> <p>Essa dissertação não atende aos requisitos dessa pesquisa. Conforme o resumo demonstra, o foco dessa dissertação é o uso de festas cívico-escolares e escolares enquanto um meio da formação cidadã pretendida pela Primeira República. O lado positivo é que está de acordo com seus descritores e se trata de História</p>

		da educação.
2015. História e cultura afro-brasileiro em Sergipe : antecedentes da Lei 10639/03 - (1980-2003). Denise Maria de Souza Bispo. Petrônio José Domingues.	<b>Educação</b> ; Movimento negro História; Racismo; Discriminação; Movimentos sociais; Lei n. 10.639; Education; Black movement; History.	<p>“O presente estudo tem como escopo apresentar a pesquisa acerca das experiências que discutem a História e Cultura Afro-brasileira em Sergipe nos períodos compreendidos entre 1980 e 2003. A pesquisa foi elaborada a partir da análise de fontes produzidas no legislativo, em universidades, em entidades e por sujeitos envolvidos no trato com os assuntos ligados, de alguma forma, ao racismo e à discriminação que contribuíram para delinear a Lei nº 10.639, aprovada nacionalmente em 09 de janeiro de 2003”.</p> <p>Conforme o resumo aponta, a dissertação aparenta estar em uma zona tênue, dependendo de como seja elaborada. Ela apresenta estar dentro dos requisitos da pesquisa. Como a mesma já anuncia, seu foco é o legislativo, porém possíveis formas de conduzir podem ligar diretamente ao ensino de história, dado que é uma lei sobre ensino de história. Essa dissertação passa para o estágio de avaliação direta.</p>
2016. Arquitetura e sociedade : construir, morar e trabalhar em Macaúbas, alto sertão da Bahia - 1800-1950. José Antônio de Sousa. Eder Donizeti da Silva.	História; <b>Ensino de história</b> ; Arquitetura e sociedade Habitação; Trabalho; Macaúbas (BA); Sertão da Bahia; Cultura material; Cotidiano; Vida privada	<p>“Esta dissertação apresenta um estudo de caso sobre as experiências humanas no construir, morar e trabalhar presentes no cotidiano dos espaços domésticos edificados, apropriados e transformados na zona urbana e rural da cidade de Macaúbas, região do Alto Sertão da Bahia, entre 1800-1950.”</p> <p>Essa dissertação definitivamente não atende aos requisitos dessa pesquisa e aparenta, com base no resumo, sequer ser coerente o uso do descritor “Ensino de História”. Caso o estudo na integra tenha ensino de história, voltemos ao ponto da necessidade de clareza nos resumos.</p>
2018. Educação e segurança nacional no Brasil e Argentina (1969-1981). Thaíse dos Santos Silva. Célia Costa Cardoso.	Brasil; Argentina; Ditadura <b>Educação</b> ; Segurança; Brazil; Dictatorship; Education; Security	<p>“A pesquisa analisa, de forma comparativa, as ditaduras brasileira e argentina no período dos governos Emílio Garrastazu Médici e Jorge Rafael Videla (1969-1981), para identificar traços do anticomunismo nas</p>

		<p>políticas educacionais voltadas para a Educação Básica, que resultaram em práticas autoritárias nas escolas e perseguições políticas”.</p> <p>Conforme o resumo aponta, a dissertação envolve ensino de história, com um porém, pois há fortes indícios de ficar restrita a políticas educacionais, passa para o estágio de avaliação direta, com ressalvas consideráveis.</p>
<p>2019. Da janela à alcova : a literatura urbana Alencariana e as estratégias amorosas no Rio de Janeiro oitocentista (1856–1875). Allan Themístocles Galdino Ferreira. Antônio Lindvaldo Sousa.</p>	<p>História; <b>Ensino de história</b>; Literatura e história; Literatura brasileira; História e crítica; José de Alencar; Estratégias amorosas; Namoro; Casamento; Brasil oitocentista; Literatura; Love strategies; Dating; Marriage; Literature; 19th century Brazil</p>	<p>“foi possível perceber uma gama variada de táticas amorosas empreendidas pelos jovens e adultos entre 1856 e 1875, em uma sociedade urbana envolta de valores capitalistas e religiosos, que, no emolduramento e consolidação dos grupos burgueses, propiciou a ascensão dos romances na corte. Essas obras, ao mesmo tempo que aproximavam os leitores da realidade em seu entorno, os educavam, os disciplinavam no tocante ao amor, à afetividade e à sexualidade, seguindo progressivamente a tônica modernizante da agenda civilizatória empreendida pelo Imperador Dom Pedro II.”</p> <p>Essa dissertação definitivamente não atende aos requisitos dessa pesquisa e aparenta, com base no resumo, sequer fazer sentido o uso do descritor <i>Ensino de História</i>. Caso o estudo na íntegra tenha, voltemos ao ponto da necessidade de clareza nos resumos.</p>
<p>2020. Aprendizagem de conceitos históricos por meio de aulas-oficinas e produção de fanzines na Escola Estadual Gov. Seixas Dória, em Nossa Senhora do Socorro - SE. Elaine Santos Andrade. Fábio Alves dos Santos.</p>	<p><b>Ensino de história</b>; Fanzines; Progressão da aprendizagem; Enseñanza de historia; Progresión del aprendizaje</p>	<p>“Esta investigação apresenta as reflexões e os resultados extraídos na pesquisa desenvolvida no intuito de identificar e analisar as potencialidades da aplicação de Aulas-oficinas (BARCA,2004) para a confecção de narrativas históricas em formato de fanzines como ferramenta na investigação da Aprendizagem de Conceitos Históricos. O conceito de aprendizagem, referenciado nesta pesquisa, tem como substrato teórico e metodológico uma aprendizagem relacionada à formação das ideias históricas dos alunos, tendo como base a</p>

		<p>perspectiva da Educação Histórica, em especial, da experiência concreta da cognição histórica situada (BARCA, 2007; SCHMIDT, 2009).”</p> <p>Essa dissertação não faz parte do PROHIS, provavelmente ocorreu algum erro. Se não fosse por isso, era a que mais aparentava ter chances de ser classificada como nível 3.</p>
<p>2021. Ensino de história em Sergipe : política, educação e dominação (1964-1970). Taís Danielle Alcântara de Araújo Silva. Claudfranklin Monteiro Santos.</p>	<p>História; <b>Ensino de história</b>; Ditadura; Legislação do ensino; Sergipe; Educação Política e governo; Dictatorship; Education; <b>History teaching</b></p>	<p>“A presente pesquisa investiga a política educacional, o ensino e as mudanças que se estabeleceram durante a ditadura civil-militar brasileira, que acabaram refletindo na política educacional em Sergipe, seus propósitos e suas consequências. Está delimitada pelo recorte temporal que compreende os anos 1964 e 1970”.</p> <p>Conforme o resumo aponta, a dissertação envolve ensino de história, passando para o estágio de avaliação direta, mas com ressalvas, provavelmente ficará somente em aspectos legislativos.</p>
<p>2022. Ensino de história, civismo e poder disciplinar : a interiorização do golpe civil-militar de 1964 na Bahia. Maryana Gonçalves Souza. Célia Costa Cardoso</p>	<p>História; <b>Estudo e ensino</b>; Ditadura- Bahia; Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho; Dictatorship; Guanambi- Bahia; Civic cente.</p>	<p>“essa pesquisa investiga como uma instituição escolar do interior baiano foi influenciada pelas mudanças decorrentes da política educacional dos militares no poder; a ideologia do civismo e o sentimento ufanista do regime ditatorial e as suas diversas formas de expressão através dos Centros Cívicos; os conteúdos de História presentes e articulados às ações do Centro Cívico Major Cosme de Farias durante este período”.</p> <p>Conforme o resumo aponta, a dissertação envolve ensino de história, passando para o estágio de avaliação direta.</p>
<p>2023. Construindo a identidade afrodescendente: ensino de história na escola Professor Luiz Alberto de Melo, Pau D’Arco, Arapiraca (2005- 2021). José Aparecido da Silva Rocha.</p>	<p>História; <b>Ensino de história</b>; Identidade social; Alagoas (AL); Quilombolas; Identidade negra; Black identity; <b>History teaching</b></p>	<p>“Este estudo analisa como o ensino de história na Escola Professor Luiz Alberto de Melo contribui para a compreensão e formação da identidade negra na comunidade quilombola de Pau D’Arco, em Arapiraca. A pesquisa analisa o Projeto construindo a identidade afrodescendente, entre</p>

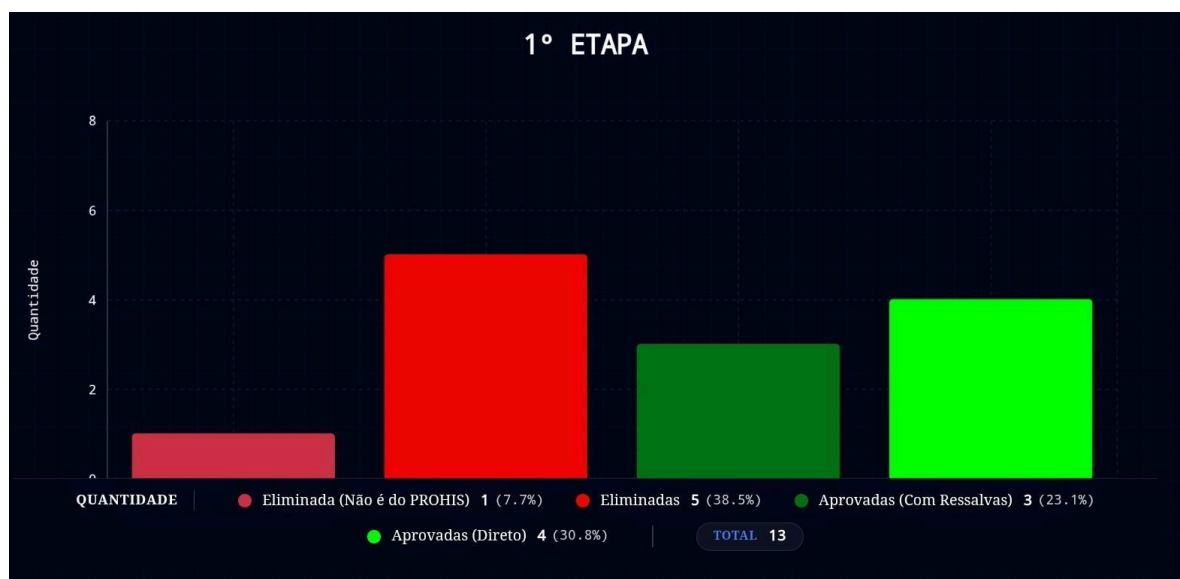
		<p>os anos de 2005-2021, um evento que faz parte do calendário letivo da escola. O evento é a culminância de um ano de ensino e aprendizagem em que os estudantes organizam exposições e apresentações. Este trabalho suscita a seguinte indagação: como a prática docente em história tem contribuído para a formação do sujeito na perspectiva de ser negro e remanescente de quilombola?”</p> <p>Conforme o resumo aponta, a dissertação envolve ensino de história, passando para o estágio de avaliação direta.</p>
<p>2023. Ditadura e educação: currículo e estudos sociais na Escola Polivalente (Alagoinhas/BA) e na Escola de 1º e 2º graus Prof. Abelardo Romero Dantas (Lagarto/SE), 1968-1980. Grasielle Ferreira do Nascimento. Célia Costa Cardoso</p>	<p>Ditadura na Bahia e Sergipe; Educação e Estado; Estudos sociais (ensino fundamental); <b>Currículos</b>; Mudança de currículos; Autoritarismo; Bahia; Sergipe; Ditadura civil-militar; <b>Políticas educacionais</b>; Estudos sociais; História; Civil-military dictatorship; Educational policies; Social studies; History</p>	<p>“O trabalho dedica-se a analisar como as políticas educacionais, das décadas de 1960 e 1970, se estruturaram como instrumento de poder centralizador e ideológico do Estado militarizado, e em que medida elas refletiram nos movimentos pedagógicos, que prezavam por uma educação humanizada”.</p> <p>Conforme o resumo aponta, a dissertação envolve ensino de história, passando para o estágio de avaliação direta.</p>
<p>2024. As políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe: o acesso e a permanência dos excluídos do sistema (2005-2022). Maykon Paulo da Silva Guimarães. Petrónio José Domingues.</p>	<p>Programa de Ações Afirmativas (PAAF/UFS); Ações afirmativas; Banca de heteroidentificação; Programas de ação; afirmativa na educação; Pessoas - Identificação; Racismo; Negros; <b>Educação</b>; Affirmative actions; Heteroidentification bank</p>	<p>“Por meio deste trabalho, proponho, em largos traços, um debate de como as ações afirmativas – mais precisamente as cotas raciais – viraram palco de disputas e questionamentos que ultrapassam o espaço acadêmico. Dessa forma, o texto apresenta uma abordagem sobre a efetivação do Programa de Ações Afirmativas (PAAF) dentro da Universidade Federal de Sergipe, enfatizando o sistema de cotas raciais: o acesso e a permanência desses alunos cotistas. O texto constrói uma linha histórico-social no que diz respeito ao tema para contextualizar e melhor esclarecer o PAAF/UFS, seus métodos e como o programa foi elaborado para se adequar às condições e às necessidades da instituição e da população sergipana.”</p> <p>Essa dissertação não atende aos</p>

		requisitos dessa pesquisa seu foco não é ensino de história.
2025. Ensinando com imagens e as próprias mãos: as aulas de história em classes bilíngues de surdos em Aracaju/SE. Vitória Santos Santana. Aaron Sena Cerqueira Sena.	História - Estudo e ensino; <b>Educação bilíngue</b> ; Surdos - Educação; Língua brasileira de sinais; Prática de ensino; <b>History education</b> ; Deaf; Bilingual education.	“A análise dos resultados obtidos permitiu concluir que, apesar dos desafios envolvidos na explicação de conteúdos históricos, é possível ensinar História para pessoas surdas com qualidade e detalhes em âmbito bilíngue, desde que haja comprometimento e esforço coletivo em vários aspectos”.  Conforme o resumo aponta, a dissertação envolve ensino de história, passando para o estágio de avaliação direta.

Conforme a tabela informa, 6 das 13 dissertações foram eliminadas na primeira fase, sendo 1 por sequer ser do PROHIS mas estar lá. Esse resultado em si já se trata de um dado interessante, indo para o aspecto matemático seria dizer que dentre 139 dissertações presentes no PROHIS (2014-2025), 13 dissertações atenderam ao critério das palavras-chaves e apenas 7 demonstraram estarem dentro dos critérios após a leitura dos resumos.

Em uma análise convencional poderia ser alegado que os dados dessa pesquisa são insuficientes por conta do baixo número de amostragens, mas o baixo número de amostragens é um “silêncio” que comunica bastante coisa quando devidamente interpretado. Não é que essa pesquisa trabalhou com poucas amostras, é que o ambiente continha poucas amostras e esse fato se tornou a problemática da pesquisa.

FIGURA 8 — AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA FASE



Fonte: Elaboração própria

Nesse primeiro momento chama a atenção que as 3 tidas como aptas (com ressalvas) apontam para o mesmo risco: educação enquanto plano de fundo para o foco no legislativo, ou sendo mais específico, educação enquanto um campo de poder foucaultiano. O uso do termo ressalva, longe de sugerir indecisão ou imprecisão metodológica para aqueles que buscam “estatísticas limpas” ou números absolutos, estabelece uma subcategoria analítica. Ela delimita amostras que, embora aprovadas pelo critério inicial de inclusão, apresentam características que exigem uma análise cautelosa. Conforme estabelecido, a análise do ensino de história por meio da legislação, por exemplo, não é homogênea: as lentes teórico-metodológicas empregadas são cruciais e podem conduzir estudos com as mesmas fontes a classificações analíticas distintas.

Em relação às dissertações excluídas, grande parte era esperada por conta dos descritores, sendo 4 de 6 observadas enquanto uma história do ensino de história. A inclusão de variados descritores foi uma tentativa de abranger possíveis dissertações que não continham descritores comumente utilizados.

Antes de prosseguir é importante reiterar que esse trabalho não visa atacar ou desqualificar qualquer uma das amostras presentes, o que está sendo avaliado não são os assujeitados, mas aquilo que os sujeita e rege as dispersões, guiando, estreitando ou incentivando o uso de determinados autores, temas e lentes. Seria ingenuidade supor que um trabalho acadêmico é um dado de conhecimento positivista sem contato/dinâmica com o ambiente. Portanto, o que interessa aqui é estar ciente das práticas e estudos realizados na instituição, essa pesquisa não se propõe a analisar enquanto indivíduos. Em suma, o foco não está na qualidade individual dos trabalhos ou na competência dos autores, mas sim nas forças estruturais que direcionam a produção científica, eles são vistos enquanto variáveis resultantes do sistema formador.

Na segunda fase, ocorreram as avaliações integrais, através da leitura das dissertações. Cabe ressaltar que foi analisado como o ensino de história aparece nessas dissertações. Visando maior precisão, foi utilizado o sistema de níveis apresentado no capítulo 3. Para compreender o significado utilizado de impacto social, basta retornar a figura 7. Para uma análise pormenorizada de cada critério e dos dados brutos que fundamentam este diagnóstico, recomenda-se a consulta às Fichas de Análise nos apêndices. Dada a alta quantidade de dados brutos e visando a manutenção da cadência de leitura comumente exigida em textos de história, optou-se por alocar para fora da main thread, mas destacando sua importância, pois

permite que os leitores tirem suas próprias conclusões, tal como um Estado do Conhecimento deve ser.

Conforme apontado nas chamadas “apto com ressalva”, a lente foucaultiana predominou e o foco no legislativo foi dominante. Cabe ressaltar que o poder atua de diversas formas seja alterando, coagindo, silenciando ou conferindo a falsa sensação de participação ativa dos assujeitados. Foucault em suas obras demonstra como o poder coage, controla e produz, mas o que se viu foi um foco excessivo no controle e pouco em uma produção influenciada pelo poder atuante.

As dissertações foucaultianas trouxeram a educação e o ensino enquanto campo de poder e de ação direta da elite nos indivíduos, mas nenhuma se propõe a realmente estudar os processos psicossociais do aprendizado e de como é possível transgredir dentro do que é possível. A educação na ditadura foi muito mais do que as leis ordenam, mas todas focaram nos grandes nomes e no que dizia as leis. Fora isso, há muita pouca variação de métodos, o que pode explicar a familiaridade do cerne enquanto muda a roupagem da dissertação, além do guarda-chuva teórico-metodológico que é “levantamento bibliográfico” sem mostrar como foi o processo de seleção desse conteúdo e seus critérios. A falta de critério implica em um perfil “de pesquisa” sem tanto rigor.

As dissertações carecem de explicitar a linha de pesquisa e área de concentração, algo que atrapalha catalogações como essa. Percebeu-se que há uma falta de incorporação de novos métodos teórico-metodológicos e que, salvo poucas exceções, as dissertações atribuem um foco desigual ao cenário nacional (macro) e o local (micro), muitas vezes isolando-os e prevalecendo o mais distante, quando mais vai afunilando para o próximo, as dissertações perdem a criticidade e passam a serem mais descritivas. Há indícios de um certo apreço por manter distância da realidade palpável e ficar na história de grandes nomes (cenário nacional) e citar leis, pois quanto mais próximo do objeto, maior há necessidade de rigor metodológico e comprovação primária. Provavelmente indicando que haja uma dificuldade em trabalhar fontes primárias ou que o foco da formação pesquisadora é a realização de revisões bibliográficas.

Conforme ocorreu o prosseguimento da investigação, verificou-se que somente 1 dissertação abordou uma reflexão sobre prática docente no ensino de história, enquanto que todas as demais pesquisas que trouxeram educação foi somente enquanto parte do cenário histórico daquele recorte.

Respondendo a pergunta “como a produção acadêmica do PROHIS reflete a separação entre pesquisa e ensino na pós-graduação em História no Brasil?” em síntese, a temática educacional somente é contemplada enquanto objeto secundário de uma pesquisa voltada para uma época. Esse cenário indica que há uma preferência interna voltada a pesquisas que vêm na educação um plano de fundo passivo e de segunda ordem. Com exceção da dissertação de Santana (Ensinando com imagens e as próprias mãos: as aulas de história em classes bilíngues de surdos em Aracaju/SE, 2025; ensino de história) as demais focaram unicamente na educação enquanto um objeto distante, presente em leis e regimentos, sem o fator humano ou não conectaram o local com o ensino de história. Nesse ponto é importante destacar que não é como se eles tivessem deixado de fazer algo que é exigido explicitamente em caráter obrigatório, mas que a ausência de normativa nesse sentido possibilita resultados dessa natureza

Sobre o programa profissional, como foi discutido inicialmente, surgiu no contexto da falta de professores para as universidades e a visão depreciativa que tinha dos aspectos pedagógicos da pesquisa histórica, a manutenção da divisão implica concordância com a necessidade de separação ou com depreciação do trabalho docente nas escolas. Mais do que uma reforma que traga renomeação dos títulos e mudanças de resolução, é necessária uma reforma na mentalidade, desde a graduação. Dórea (2019, p.87) aborda que o problema da formação de professores vai além das universidades e representa uma luta entre dois modelos de formação: o cultural-cognitivo que prioriza o domínio do conteúdo específico da área de conhecimento, e o pedagógico-didático que seria a formação docente propriamente dita.

Cerri (2013, p. 36) defende a unificação do bacharelado e licenciatura, aqui nessa pesquisa e com base nos dados obtidos, defende-se uma maior comunicação entre o Programa de Pós-Graduação em História (PROHIS) com o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Acredita-se que o convívio dos ditos “da pesquisa” com quem já obrigatoriamente vivencia a realidade da profissão traria um diálogo mais colaborativo para ambos. A pesquisa histórica não pode se conformar em retroalimentar-se, é necessário saber ensinar aquilo que se desenvolveu.

Enquanto não houver uma mudança real de mentalidade e compreensão (não apenas entendimento dos fatos), vai continuar a ter os debates de sempre, sem movimentações reais ou avanços que ultrapassem os limites do campus. Sugerir mudanças de organização não produzem efeitos se não mudar o capital cultural e os objetivos do “por quê fazer história?”.

A história ser das humanidades não implica que a cobrança de seus resultados tenha que ser sempre subjetiva e livre de métricas replicáveis. Conforme essa pesquisa estabeleceu, a Universidade Federal de Sergipe produz muito, e em muita qualidade, mas falta uma maior orientação a ter impacto social. Enquanto vigorar cumplicidades e pouca crítica autêntica, o resultado é uma eterna discussão “educação vs pesquisa” e a produção de ótimos trabalhos que incluem os indivíduos na historiografia e não se preocupa em incluir os mesmos no ensino de história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia teve o intuito de analisar as dissertações do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe, que estando dentro das delimitações propostas, abordassem ensino de história. O método utilizado foi o *Estado do Conhecimento* com pequenas variações devidamente explicadas, com o intuito de mais do que catalogar, diagnosticar como o ensino é abordado na pós-graduação. Na parte teórico-metodológica, Cerri atua enquanto referência educacional, Sena como o ponto de partida e os trabalhos de Romanowski e Ferreira fundamentaram a utilização do Estado do Conhecimento.

No capítulo 2 Foi abordado o cenário nacional de através de leis, decretos e os contextos das épocas, indo do cenário entre guerras mundiais com Vargas na presidência à ditadura civil-militar, reforma universitária e influência estadunidense; localmente, foi feito um percurso focado na Universidade Federal de Sergipe e também um espaço dedicado ao Departamento de História (DHI), com considerável foco na figura de José Silvério Leite Fontes — sendo ele uma figura importante pois incentivava o contato com fontes primárias já na graduação e trouxe a teoria dos Annales para o ambiente da universidade sergipana.

O capítulo 3 parte da compreensão de que a relação micro e macro vai além de uma pirâmide invertida, mas demonstrar a rede de dispersões e conexões que formam a atividade humana. Através do processo de 2 fases, foi realizada uma filtragem no repositório destinado às dissertações do PROHIS, sua catalogação e um diagnóstico incisivo sobre como a educação aparece nessas pesquisas. Eram 138 pesquisas (N1), reduziu-se para 13 (N2), analisou-se 7 (N3) e por fim, o melhor resultado (N4) foi o nível 2.

O nível 2 encontrado representa muitas coisas. Cabe destacar que ele demonstra que é possível fazer um trabalho “da pesquisa” utilizando educação como objeto de estudo, mas

ainda há limitações que impedem o nível 3, como aspectos que não cabe mensurar nessa pesquisa (e em nenhum momento foi o objeto que fosse) como o tempo limitado, poucos recursos e a infraestrutura em desenvolvimento de uma tradição acadêmica recente.

Todas as 7 dissertações poderiam ter sido nível 3 com alguns poucos acréscimos e talvez maior disponibilidade de recursos, orientação para esse objetivo e suporte. As fichas adotam um teor crítico pois foi necessário que assim fosse, mas em nenhum momento se põe em dúvida a capacidade individual e coletiva de cada um. Esse trabalho pode ser tranquilamente a base de um estudo comparativo se há realmente justificativas racionais para a separação acadêmica em 2 programas de mestrado. Uma possível unificação e renovação do cânone teórico-metodológico seria uma alternativa interessante a se pensar. Tendo em vista que a tradição é francesa, mais especificamente os *Annales*, uma variação das gerações, talvez uma maior apreciação da serialização qualitativa da 2ª geração, um retorno a história econômica e fazer tudo isso enquanto uma pesquisa que vise que outrem aprenda algo, enquanto uma pesquisa com um produto final que seja algo formas de ensinar história através do aspecto econômico ou coisas variadas. A popularização da internet e ferramentas de tradução possibilitam infinitas combinações e escolhas, não é mais como antigamente onde era bem estreito e limitado a bibliotecas físicas.

A Universidade Federal de Sergipe assumiu o posto de centro da historiografia sergipana, é momento de assumir efetivamente a posição no que diz respeito a pesquisas sobre ensino de história. Uma pesquisa não deixa de ser conceituada por trazer um aspecto pedagógico, pelo contrário, exige ser bom para pesquisar e entender determinado objeto, mas exige ser excelente para fazer isso e o ensinar a outrem. O ensino se refere a capacidade do pesquisador em ser professor, ou seja, dominar tão bem o conteúdo que sabe ensinar outrem.

## REFERÊNCIAS

### A- FONTES

BISPO, Denise Maria de Souza. **História e cultura afro-brasileiro em Sergipe : antecedentes da Lei 10639/03 - (1980-2003)**. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 269, DE 28 DE FEVEREIRO DE 1967. **Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Sergipe e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 28 fev. 1967. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0269.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0269.htm)> Acesso em: 07 nov. 2025.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 1968. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm)> . Acesso em: 4 nov. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura; Conselho de Ensino Superior – CESU. Parecer nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965: **Definição dos cursos de pós-graduação**. Brasília: MEC/CESU, 1965. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. 397-434. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 5 jan. 2026.

CAPES. **Documento de Área: História: Área 40 - 2025-2028**. [s.d.]. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/HISTORIA\\_DOCAREA\\_2025\\_2028.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/HISTORIA_DOCAREA_2025_2028.pdf). Acesso em: 04 dez. 2025.

MEC; CAPES. **Documento Orientador de APCN – Área 40: História**. Brasília, 2023. Disponível em: MEC; CAPES. Documento Orientador de APCN – Área 40: História. Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/Historia\\_Documento\\_Orientador\\_APCN\\_2023.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/Historia_Documento_Orientador_APCN_2023.pdf). Acesso em: 04 dez. 2025. . Acesso em: 04 dez. 2025.

NASCIMENTO, Grasielle Ferreira do. **Ditadura e educação: currículo e estudos sociais na Escola Polivalente (Alagoinhas/BA) e na Escola de 1º e 2º graus Prof. Abelardo Romero Dantas (Lagarto/SE), 1968-1980**. 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

ROCHA, José Aparecido da Silva. **Construindo a identidade afrodescendente: ensino de história na escola Professor Luiz Alberto de Melo, Pau D'Arco, Arapiraca (2005- 2021)**. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SANTANA, Vitória Santos. **Ensinando com imagens e as próprias mãos: as aulas de história em classes bilíngues de surdos em Aracaju/SE**. 2025. 102 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

SIGAA. **Estrutura Curricular**. Disponível em:  
<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/633>. Acesso em: 01 out. 2025.

SILVA, Tais Danielle Alcântara de Araújo. **Ensino de história em Sergipe : política, educação e dominação (1964-1970)**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SILVA, Thaíse dos Santos. **Educação e segurança nacional no Brasil e Argentina (1969-1981)**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018

SOUZA, Maryana Gonçalves. **Ensino de história, civismo e poder disciplinar : a interiorização do golpe civil-militar de 1964 na Bahia**. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Autoavaliação para o quadriênio 2021 - 2024**. São Cristóvão: UFS, 2022. Disponível em:  
<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=3492500&key=4698aa07946c5f14d2ae790da0e3707f>. Acesso em: 2 fev. 2026.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 04/2021/CONEPE**: Dispõe sobre as Normas Acadêmicas da Pós-Graduação stricto sensu da UFS. São Cristóvão: UFS, 15 mar. 2021. Disponível em: [https://pos.ufs.br/uploads/page\\_attach/path/12290/Resolu\\_\\_o\\_04\\_2021\\_CONEPE\\_normas\\_stricto\\_sensu.pdf](https://pos.ufs.br/uploads/page_attach/path/12290/Resolu__o_04_2021_CONEPE_normas_stricto_sensu.pdf). Acesso em: 2 fev. 2026.

\_\_\_\_\_. **Resolução 062/2023/CONEPE**: Aprova a criação do curso de Doutorado e altera o Regimento Interno do Programa de Pós- Graduação em História (PROHIS). São Cristóvão: UFS, 27 nov. 2023.. Disponível em:  
[[https://www.ufs.br/uploads/content\\_attach/path/2489/edital\\_mestrado\\_em\\_historia\\_2012\\_-\\_retificado.pdf](https://www.ufs.br/uploads/content_attach/path/2489/edital_mestrado_em_historia_2012_-_retificado.pdf)]([https://www.ufs.br/uploads/content\\_attach/path/2489/edital\\_mestrado\\_em\\_historia\\_2012\\_-\\_retificado.pdf](https://www.ufs.br/uploads/content_attach/path/2489/edital_mestrado_em_historia_2012_-_retificado.pdf)). Acesso em: 07 nov. 2025.

\_\_\_\_\_. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução n° 65/2011/CONEPE**: Aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos de História, bacharelado e licenciatura, campus de São Cristóvão e Itabaiana. São Cristóvão: UFS, 2011. Disponível em:  
<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=4804301&key=97f1b3b20edc2bb7368c52889da1266d>. Acesso em: 07 nov. 2025

\_\_\_\_\_. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução n° 65/2011/CONEPE**: Aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos de História, bacharelado e licenciatura, campus de São Cristóvão e Itabaiana. São Cristóvão: UFS, 2011. Disponível em: [cech.ufs.br](http://cech.ufs.br). Acesso em: 07 nov. 2025.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Graduação. **Instrução Normativa nº 03/2014/PROHIS**. São Cristóvão: UFS, 2014. Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=351331&key=acef5066268e21b42627f638f8e7c499>>. Acesso em: 04 dez. 2025.

\_\_\_\_\_. **História**. Disponível em: <https://www.ufs.br/pagina/432>. Acesso em: 01 out. 2025.

## B- BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Samuel. Silvério Fontes, Vladimir Souza Carvalho e José Calasans: Pioneiros da história da historiografia sergipana. In: ALBUQUERQUE, Samuel. **José Calasans e Sergipe**. São Cristóvão: EDUFS; Aracaju: IHGSE, 2016.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I.. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301–309, dez. 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>>. Acesso em: 7 ago. 2025.

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.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.

BARROS, J. D. História Serial, História Quantitativa e História Demográfica: uma breve reflexão crítica. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3894>>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. ISBN 978-85-249-1069-2.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018Tradução . . Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: 02 fev. 2026.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almiralva Ferraz. A AMOSTRAGEM EM SNOWBALL (BOLA DE NEVE) EM UMA PESQUISA QUALITATIVA NO CAMPO DA ADMINISTRAÇÃO. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, [S. l.], v. 22, n. 1, 2021. DOI: 10.25110/receu.v22i1.8346. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/empresarial/article/view/8346>. Acesso em: 2 fev. 2026.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa/Rio de Janeiro: Bertrand/Difel, 1989. ISBN 972-29-0014-5

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: 07 nov. 2025.

CERRI, Luis Fernando. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL:: ANTECEDENTES E PANORAMA ATUAL. **História, histórias**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 167–186, 2014. DOI: 10.26512/hh.v1i2.10730. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730>. Acesso em: 30 nov. 2025.

\_\_\_\_\_. Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 138–158, 2016. DOI: 10.20949/rhhj.v5i10.272. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/272>. Acesso em: 31 jan. 2026.

\_\_\_\_\_. Didática da História no Brasil: um panorama. **Trabajos y Comunicaciones**, Buenos Aires, n. 28-29, 2002. Disponível em: <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TYC2002n28-29a05>

\_\_\_\_\_. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 27–47, 2013. DOI: 10.5433/2238-3018.2013v19n1p27. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/14935>. Acesso em: 31 jan. 2026.

\_\_\_\_\_. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 11–30, 2017. DOI: 10.5433/2238-3018.2017v23n1p11. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/28192>. Acesso em: 31 jan. 2026.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cad. AEL**, v.14, n.26, 2009.

DIAZ DE VIVAR Y SOLER, RODRIGO; ELOI, Ana Bárbara; OLIVEIRA, Fabiano Pradie. Diálogos entre Foucault e a Educação: uma revisão de literatura em dissertações e teses em educação (1986-1999). **CONJECTURA: filosofia e educação**, [S. l.], v. 29, p. e024020, 2025. Disponível em: <https://sou.ucs.br/revistas/index.php/conjectura/article/view/1146>. Acesso em: 29 nov. 2025.

DIEHL, Carlos Alberto; SOUZA, Marcos Antônio de; DOMINGOS, Laura Elaine Cabral. O USO DA ESTATÍSTICA DESCRITIVA NA PESQUISA EM CUSTOS: ANÁLISE DO XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS. **ConTexto - Contabilidade em Texto**, Porto Alegre, v. 7, n. 12, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/11157>>. Acesso em: 19 ago. 2025.

DÓREA, Nívia Maria de Vasconcellos Couto. **Percurso histórico dos cursos de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal de Sergipe : lugar de formação**

**para o magistério superior?** 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

DO NASCIMENTO, M. L.; DE SANTANA GIMENES, L. F.; DOS SANTOS SAMPAIO FERREIRA, B.. Julgamento, produção subjetiva e construção histórica. Fractal: **Revista de Psicologia**, v. 37, p. e67046, jan. 2025. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/2025/v37/67046>. Acesso em: 30 nov. 2025.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas intituladas estado da arte: em foco. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 2, p. e021014, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/524>. Acesso em: 19 ago. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. ISBN 978-85-218-0344-7

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5ªed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999. ISBN: 85-15-01359-2

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandao. São Paulo: Martins Fontes, 2008. ISBN 978-85-336-2402-3

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-0508-5.

GALLO, Sílvio. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420>. Acesso em: 30 nov. 2025.

GENTILI, P.A. & SILVA, T.T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

Goffman, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**; tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, Vozes, 1985. ISBN 85.326.0875-2

Gonçalves, Lucas Correia. **Formação docente em História na UFS : uma análise curricular e as contribuições do Programa Licenciandos(as) na Escola – PROLICE**. São Cristóvão, 2025. Monografia (licenciatura em História) – Departamento de História, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2025

IHGSE, Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. Editorial n. 55/2025 vol. 2. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, [S. l.], v. 2, n. 55, 2025. p. 207-320 Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/rihgse/article/view/24199>. Acesso em: 28 fev. 2026.

JACOMINI, M. A. et al.. Pesquisas estado da arte em educação: características e desafios. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 49, n. contínuo, p. e262052, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349262052por. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/ep/article/view/219570>>. Acesso em: 19 ago. 2025.

JUNIOR, João Mouzart de Oliveira; MENDES, Ana Carolina Fontes. “NO MUNDO DE SILVÉRIO”: EDUCAÇÃO, RELIGIÃO E ATUAÇÃO POLÍTICA EM SERGIPE NO SÉCULO XX. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, [S. l.], v. 11, n. 11, 2018. Disponível em: <https://eventosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/enfope/article/view/9137>. Acesso em: 1 fev. 2026.

KOLLER, S. H.; DE PAULA COUTO, M. C. P.; VON HOHENDORFF, J. **Manual de produção científica**. Penso Editora, 2014. p. 38-70

Lima Jr EB, Oliveira GS, Santos ACO, Schnekenberg GF. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cad FUCAMP** [Internet]. 2021; [citado 2024 maio29];20(44):36-51. Disponível em: <<https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MALERBA, Jurandir. Notas à margem: a crítica historiográfica no Brasil dos anos 1990. **Textos de história**, vol. 10, nº 1/2, 2002.

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

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio. As pesquisas do tipo “estado da arte” em educação: sinalizações teórico-metodológicas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, 2023. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/980/460/3938>>. Acesso em: 7 ago. 2025

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.

PAULIN ROMANOWSKI, Joana; TEODORA ENS, Romilda. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO “ESTADO DA ARTE” EM EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 7 ago. 2025.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

RAMOS, Igor Guedes. Algumas falas sobre Michel Foucault, Edward P. Thompson e sua apropriação pelos historiadores brasileiros. **XXVII Simpósio Nacional de História (Anpuh)**. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal/RN, 22 a 26 de julho de 2013.

SILVA, Taís Danielle Alcântara de Araújo. **Ensino de história em Sergipe : política, educação e dominação (1964-1970)**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SILVA, Thaíse dos Santos. **Educação e segurança nacional no Brasil e Argentina (1969-1981)**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018

SENA, Aaron. Como assim o curso de História não forma professores? Contribuições do PIBID para a formação docente na UFS In MAYNARD, Dilton Santos Cândido; CORREIA, Fernanda Bispo; ANDRÉ, André Luís (org.). **Os 15 anos do PIBID da Universidade Federal de Sergipe: os caminhos da formação docente**. São Cristóvão: Editora UFS, 2024.

SERRA, Fernando Antonio Ribeiro; MENEZES, Daniela Cíntia de Carvalho Leite; RAMOS, Heidy Rodriguez; RIBEIRO, Ivano. O impacto social das teses, dissertações e artigos acadêmicos: alinhando a pesquisa acadêmica às necessidades da sociedade. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. e27741, 2024. DOI: 10.5585/2024.27741. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/riae/article/view/27741>. Acesso em: 30 jan. 2026.

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

SOARES, Magda Becker. As pesquisas nas áreas específicas influenciando a formação de professores de 1º e 2º graus. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 13, p. 33–44, 1998. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v0i13p33-44. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37205>. Acesso em: 19 ago. 2025.

VILAS-BOAS OLIVEIRA, José Lucas. A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA DO DHI/UFS DURANTE A DÉCADA DE 2010: CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES. **Horizontes Históricos**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 65–76, 2022. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/HORIZONTES/article/view/16734>. Acesso em: 7 nov. 2025.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 19 ago. 2025.

VOSGERAU, Dilmeire Santana Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41,

p. 165-190, abr. 2014. Disponível em  
<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2014000100009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em: 19 ago. 2025.

## APÊNDICE – FICHAS DE ANÁLISE DA FASE 2

### FICHA DE ANÁLISE 1

<b>ANO/TÍTULO/ AUTORIA/ORIENTADOR(A):</b>	
2015. História e cultura afro-brasileiro em Sergipe: antecedentes da Lei 10639/03 - (1980-2003). Denise Maria de Souza Bispo. Petrônio José Domingues.	
<b>OBJETO DE ESTUDO:</b>	
Experiências que discutem a História e Cultura Afro-brasileira em Sergipe nos períodos compreendidos entre 1980 e 2003	
<b>ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:</b>	<b>METÓDO:</b>
Cultura e Sociedade.	Metodologia construída pela História do Tempo Presente (Chauveau e Tétart, 1999). História Oral (Paul Thompson, 2006).
<b>LINHA DE PESQUISA:</b>	
Cultura, Memória e Identidade	
<b>FONTES UTILIZADAS:</b>	
Projetos de lei, atas e leis aprovadas relacionadas à população negra na Câmara de Vereadores de Aracaju e na Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe; entrevistas com participantes do movimento social negro sergipano e indivíduos que discutiram a temática ou estavam envolvidos na elaboração de um outro olhar sobre as representações afro-sergipanas; textos produzidos pelas mídias locais (jornais, periódicos), ofícios, estatutos, regimentos, circulares, relatórios presentes nos arquivos de entidades e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) - Universidade Federal de Sergipe; materiais informativos e relatórios produzidos sobre as ações que contemplem a discussão sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira em Sergipe.	
<b>DE QUE FORMA ESSA DISSERTAÇÃO DIALOGA COM O OBJETO DE PESQUISA <i>ENSINO DE HISTÓRIA</i>?</b>	
Os autores Domingues; Hall e Pinsky aparentam ter um grande peso nesse trabalho. Petrônio Domingues é especializado no estudo da história do negro no Brasil e no período pós-abolição; Stuart Hall é conhecido por suas obras sobre a fragmentação da identidade na contemporaneidade; Jaime Pinsky sobre a relação entre ensino de história e identidade — e as disputas narrativas.	
<b>Capítulo 1</b>	
A dissertação aborda três movimentos que compõem a história das questões raciais em Sergipe (pós-ditadura militar; articulações no legislativo; execução de direitos e uma	

amplitude em suas ações), a autora foca na divisão tripartida feita por Domingues que prioriza a educação para estabelecer os marcos.

(1889-1937) inserção do negro na cidadania após o 13 de maio de 1988, na medida em que o “mundo da alfabetização lhe abriria espaço ao voto”

(1937 -1978) formação de unidades de ensino que ofereceram oportunidades de instrução aos afro- brasileiros e o contato positivo com a cultura negra, mas sem observar a diversidade étnico- racial.

(1978-2003) articulações para a inserção do negro no processo educacional brasileiro, a crítica mais contundente relativa à educação de base eurocêntrica e discriminatória vista na grade de ensino e explícita nos materiais didáticos.

Conforme o andamento da dissertação e mesmo ao ler as fontes que utiliza, fica evidente que a educação aparece enquanto um campo jurídico que dialoga com o cultural. Há um trabalho aqui com disciplinas do currículo acadêmico e o pouco espaço na grade para a disciplina História da África, ocorrendo uma menção ao isolamento da disciplina, ao qual, devido a baixa carga horária fica muito restrita, incapaz de sequer chegar perto de fornecer o essencial. A autora coloca Sergipe como pioneiro em proposições relacionadas à educação étnico-racial.

Na página 62 aborda a questão do papel do Estado no desenvolvimento e manutenção de práticas racistas durante algum tempo na sociedade brasileira.

Na página 69 aborda os efeitos da educação eurocêntrica e a necessidade do processo de ensino e aprendizagem ser repensado “favorecendo a descentralização educacional e a revisão do passado para estabelecer mudanças em práticas sociais presentes na sociedade sergipana, como o estereótipo psicológico da inferioridade racial”.

**Capítulo 2** é voltado ao legislativo.

**Capítulo 3** aborda o universo acadêmico e o Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro no Centenário da Abolição (NEAB). Menção a manifestação Cem anos sem abolição , realizada pela UNA (União dos Negros de Aracaju) em maio de 88. O percurso foi do

Centro de Criatividade até a Praça Fausto Cardoso com o intuito de protestar contra a situação do negro e as comemorações do centenário.

Na conclusão da dissertação comenta que “Sergipe foi pioneiro em proposições relacionadas à educação étnico-racial e defendeu em alguns momentos a inclusão da pedagogia interétnica nas escolas. Além de construir instrumentos que serviram de base para o desenho da lei 10639/03, com a proposta de inserção de uma educação interétnica presente na lei 2251/94 citada no parecer N° CNE/CP 003/2004 aprovado em 10/3/2004” (p.149).

### **DIAGNÓSTICO:**

Nível 1.

Está mais próximo de áreas como história do ensino de história e história legislativa educacional do que ensino de história em si. Há um foco maior na cronologia dos acontecimentos e sua ligação com a cultura e legislação. É um excelente trabalho historiográfico, mas embora a autora até escreva um pouco sobre as disciplinas do curso de licenciatura em história na UFS, acaba ficando somente nisso. Ótimo para entender a educação e aspectos étnico-sociais ligados a ela, mas fica enquanto nível 1, pois aborda educação (não o ensino de história) enquanto parte do objeto, não enquanto o objeto. Ainda sim, ótimo trabalho sobre história da educação.

No que diz respeito a impacto social via intervenção, a autora aponta que

“Concluimos que em alguns momentos devemos apreciar algumas indicações, como o incentivo à pesquisa, a definição de instrumentos capazes de colaborar com as políticas públicas para a população negra e a desconstrução de ações que não fomentem a ampliação das conquistas” (p. 150).

Uma indicação vaga, ainda mais considerando a qualidade dessa pesquisa. A autora não dialoga efetivamente com um problema levantado por ela — a estrutura do currículo ser eurocêntrica — e portanto, não aborda o ensino de história e nem se propõe a ter impacto acadêmico, é um bom trabalho que contenta-se em alimentar a historiografia.

Esse trabalho poderia ser usado de formas para ser nível 3, cabe destacar se houvesse um foco em como trabalhar essas leis visando uma educação étnico-racial haveria um ganho enorme de potencial. A autora demonstra muito conhecimento ao ter elaborado essa pesquisa.

## FICHA DE ANÁLISE 2

### **ANO/TÍTULO/ AUTORIA/ORIENTADOR(A):**

2018. Educação e segurança nacional no Brasil e Argentina (1969-1981). Thaíse dos Santos Silva. Célia Costa Cardoso.

### **OBJETO DE ESTUDO:**

Discute a natureza dos regimes políticos instaurados através de golpes de Estado na Argentina (1976) e Brasil (1964), para identificar pontos de encontro e divergências na história política destes dois países.

### **ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:**

Cultura e Sociedade.

### **METÓDO:**

História Comparada.

### **LINHA DE PESQUISA:**

Relações Sociais e Poder.

### **FONTES UTILIZADAS:**

Resoluções, folhetos, decretos, atas, relatórios, denúncias, entrevistas, processos judiciais e boletins das forças armadas dos dois países.

### **DE QUE FORMA ESSA DISSERTAÇÃO DIALOGA COM O OBJETO DE PESQUISA *EDUCAÇÃO*?**

Em síntese, a pesquisa faz um diálogo sutil entre o contexto de guerra fria (2º plano) e o cenário brasileiro. O palco é tomado pela interferência estadunidense nos países latino-americanos através da Doutrina Truman, baseada na Ata de Segurança Nacional ( National Security Act ) dos Estados Unidos, sendo ela usada como base para o combate ideológico ao comunismo. Apoiando ditaduras, os Estados Unidos via a América Latina como o seu quintal.

No que diz respeito a bibliografia cabe destacar que segundo a mesma “Os principais autores consultados, como Carolina Kauffman ( Reformas educativas em Brasil e Argentina), Laura Graciela Garcia ( Funcionarios y politicas educativas en Argentina, 1976-1983 ), Willington Germano ( Estado e educação no Brasil, 1964-1985) e Luiz Antonio Cunha ( O legado da ditadura para a educação brasileira )” e “Autores como Rodrigo Patto Mota Sá e Serge Berstein, nos deram suporte teórico no que se refere à Cultura Política como um componente de estudo essencial na análise de uma sociedade (p.115).

Há uma utilização de pensamentos foucaultianos e menções diretas ao mesmo. O conceito de Cultura Política é muito importante nesse trabalho. Ela comenta que teve dificuldades em encontrar os documentos online, ao contrário dos documentos argentinos (p.23). Um ponto importante a se observar.

Segundo a autora, “o âmbito educacional é um campo formador de opiniões e merecia muita atenção por parte do governo” (p. 14). Essa perspectiva sobre educação é uma boa síntese de como ela aparece nesta dissertação, o poder coercitivo ideológico da elite dominante e sua relação com o contexto histórico. Como já está nítido, essa pesquisa trabalha com o macro, embora a então mestrandas foque nos conceitos de poder, seu trabalho utiliza em grande medida uma apropriação do pensamento foucaultiano de dispersões.

Para reforçar o ponto comentado, cabe citar:

“A educação foi um dos campos mais atingidos por políticas e práticas de remodelagem de condutas e de pensamento, justamente por ser considerado o mais viável para a disseminação das ideias oposicionistas. Dessa forma, este trabalho visa esclarecer quais as similitudes e disparidades dos golpes militares no Brasil e Argentina no que concerne ao impacto do investimento ideológico-repressivo sobre a Educação Básica durante seus governos mais repressivos” (p.10).

A autora demonstra ter tido forte influência das ideias de Michel Foucault e Pierre Bourdieu nesse ponto.

O período escolhido para o estudo da ação política brasileira é o governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974 (p. 11). Em síntese, conforme a autora, a pesquisa “contribui para o entendimento do contexto ideológico dos golpes cívico-militares na Argentina e no Brasil e seus desdobramentos na educação” (p.16). A autora elabora como o espaço escolar, por ser um lugar de circulação de ideias, causava uma visão bifurcada:

perigo potencial de proliferação de ideias subversivas e lugar ideal para a moldagem do cidadão almejado pelo governo ditatorial.

Usando de diálogos com estudiosos como Denise Rollemberg (p. 12), que compara os regimes ditatoriais brasileiro e argentino e menciona que os países afetados pelas políticas dos Estados Unidos não eram meros fantoches, a autora da dissertação comentar que “sua obra relativiza em certa medida a atuação dos Estados Unidos”.

Sua análise é orientada a “analisar em que medida a Ideologia de Segurança Nacional norteou a Educação durante tais períodos? Como se dava a repressão no ambiente escolar? Quais foram as práticas de repúdio a esse tipo de repressão? Houve mudanças profundas em relação ao currículo escolar? Houve um plano consistente para a educação em ambos os países? Estes resultaram em êxito?” (p. 15).

Se o **capítulo I** é a introdução, o **capítulo II** é a história do golpe de 64, enquanto o III foca na história do golpe argentino e comparação de intervenções militares na Argentina e Brasil.

Um ponto importante e que dialoga com a perspectiva da educação enquanto campo de poder no qual as leis agem enquanto veículo de interferência das elites, através do direito (influência de Bourdieu, que aparece na bibliografia), é a menção ao Decreto nº 477, de 09 de novembro, “que definiu as penas para infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares”(p. 64).

Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 “regulamentava o ensino de primeiro e segundo graus. Entre outras determinações, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame de admissão e criando a escola única profissionalizante. Tal Decreto ainda reiterou a obrigatoriedade da inclusão de Educação Moral e Cívica nos currículos de 1º e 2º grau” (p.67)

Menção a Teoria do capital humano, “A escola, neste período, era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada, da formação de um espírito nacional (p.70).

No **capítulo IV** há discussões sobre currículo, como ter sido obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica em todas as escolas brasileiras, de todos os níveis de ensino como

disciplina e prática educativa, através do Decreto-lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969 (p. 88).

“Parecer 339/72 falou-se sobre a formação especial do currículo de 1º grau, parte destinada à profissionalização do aluno, tendo em vista o ingresso imediato no mercado de trabalho”(p. 93) .

### **DIAGNÓSTICO:**

Nível 1.

Como afirmado na página 17 da dissertação, essa pesquisa é História Política. A educação é vista como um campo de poder, um cenário onde ocorre a disputa ideológica e o exercício de poder dos governos autoritários. Essa pesquisa é excelente para quem desejar se contextualizar do período e precisa de leis do período sobre educação (ela foi usada como referência bibliográfica por cumprir tão bem esse papel), mas cabe destacar que ela

"objetivou também, contribuir para a ampliação do leque de estudos sobre a educação autoritária no cone sul. A cultura política do Brasil em torno deste tema – educação e autoritarismo – voltou à tona com a crise política de 2016, que ocasionou o Impeachment da presidente Dilma Rousseff” (p. 118).

A autora cita o contexto do impeachment e do projeto Escola Sem Partido na conclusão, mas em nenhum momento cita uma ação do que fazer com essa problematização ou faz referência a utilizar esse trabalho em sala de aula. Seu estudo é rico para a historiografia mas não demonstra intenção de ser pedagógico. Sua introdução é voltada ao teórico, ela não cita esses 2 fatores como causa de seu estudo, apenas os deixa na conclusão em um estado de deriva sem rumo.

Esse trabalho é nível 1, pois a educação é apenas um cenário; um campo de poder e não há menção de iniciativas que possam causar um impacto de melhoria do bem-estar social. Esse trabalho demonstra potencial alto para utilização em aulas do cotidiano, mas também em aulas próximas a datas como dia do estudante, do professor ou mesmo 1 de abril (dia do golpe), seria possível usar ele para discutir com os alunos as questões do tempo presente e dependendo da maturidade da turma, tratar temas como o avanço de grupos extremistas e um certo culto a educação de desempenho, mas tudo isso foi citado aqui na pesquisa do Estado do Conhecimento, não na pesquisa da autora, logo, esse trabalho depende que alguém veja valor pedagógico nele, pois o mesmo não se propõe a ter.

### FICHA DE ANÁLISE 3

<b>ANO/TÍTULO/ AUTORIA/ORIENTADOR(A):</b>	
2021. Ensino de história em Sergipe : política, educação e dominação (1964-1970). Taís Danielle Alcântara de Araújo Silva. Claudefranklin Monteiro Santos.	
<b>OBJETO DE ESTUDO:</b>	
A política educacional, o ensino e as mudanças que se estabeleceram durante a ditadura civil-militar brasileira, que acabaram refletindo na política educacional em Sergipe, seus propósitos e suas consequências. Está delimitada pelo recorte temporal que compreende os anos 1964 e 1970..	
<b>ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:</b>	<b>METÓDO:</b>
Cultura e Sociedade.	História oral, Levantamento bibliográfico
<b>LINHA DE PESQUISA:</b>	
Relações Sociais e Poder.	
<b>FONTES UTILIZADAS:</b>	
Entrevistas, análise de pareceres educacionais e de legislação.	
<b>DE QUE FORMA ESSA DISSERTAÇÃO DIALOGA COM O OBJETO DE PESQUISA <i>EDUCAÇÃO</i>?</b>	
<p>A autora utilizou-se da perspectiva de René Rémond quanto à indagação e reflexão sobre o processo histórico ocorrido no Brasil e em Sergipe nos anos de 1964-1984.</p> <p>A autora realiza uma associação entre ideologia, poder e dominação dos meios de educação para legitimar o regime. Nesse quesito, pode-se dizer que ela enxerga campo educacional enquanto um campo de poder que possibilita a inserção da atuação das elites através do meio legal ( pensamento de Bourdieu, que aparece 2x na lista de referências bibliográficas). Ela começa contando que em 1968, o Conselho de Segurança Nacional (CSN), através do Decreto-Lei n.º 348, de 4 de janeiro de 1968, entre outras coisas, passou a tomar decisões sobre políticas educacionais (p. 35).</p> <p>“Entende-se aqui como projeto educacional o conjunto de medidas formuladas e tomadas pelo Estado e que dizem respeito ao aparelho de ensino (CUNHA, 1983, p. 439 In p. 45”).</p> <p>Boa parte do <b>capítulo I</b> dialoga com o conceito de legitimidade através do aparato jurídico e a interferência dos grupos no processo educacional, fortemente inspirados na teoria estadunidense do capital humano (aprimoramento da produção através da produção de tecnoproletários)</p>	

O **capítulo II** é destinado as leis do ensino. Menções e explicações da Constituição do Brasil de 1967; Lei n.º 5.540/68 “que possibilitou mudanças baseadas na repressão política e ideológica de professores e estudantes (p. 55)”. Menção a Decreto-Lei n.º 869/69 que estabelece a matéria de Educação Moral e Cívica como obrigatória.

Sobre a questão dos Estudos Sociais, sua pesquisa brilha quando relaciona uma formação fraca em história com a dependência dos livros didáticos e conseqüentemente, facilita o controle do conteúdo dado nas salas de aula.

“os professores universitários que elaboravam o currículo, passaram também a elaborar os livros didáticos que estavam de acordo com os mesmos, tirando o poder de decisão quanto à elaboração do currículo e ao conteúdo a ser estudado em sala pelos professores que não fizessem parte da academia, ou seja, foram reduzidos a meros reprodutores do saber produzido na universidade. Nessa perspectiva, usar a escola como aparelho de reproduções de ideologias do Estado, foi uma alternativa usada pelo regime militar. (p. 70)”.

O **capítulo III** ocorre em cenário estadual, em Sergipe, mas seguindo uma base similar do 2.

Nas **considerações finais**, a autora sintetiza bem a maneira como a educação aparece, e, é contemplada em seu trabalho

“Como exposto, a interferência educacional partiu da realidade nacional e reverberou em diversos estados e municípios, como identificado no Estado de Sergipe. Sendo assim, analisou-se como se deram no panorama nacional e investigou-se também como se deram no Estado de Sergipe”. (p. 108)

“A educação foi utilizada como agente de institucionalização e fortalecimento do modelo brasileiro econômico e ideológico” (p. 109).

### **DIAGNÓSTICO:**

Nível 1, pois o ensino de história é somente enquanto parte do objeto (campo de poder) e não enquanto o objeto. Sua conclusão é utilizada para concordar com Michel Foucault e Pierre Bourdieu, além disso,

“Os trabalhos a respeito desse tema nos leva a compreender que a investigação vislumbra um universo vasto que ainda necessita de mais pesquisadores desse campo. Isso nos sinaliza que para o objeto da pesquisa as possibilidades de investigação não se esgotaram.” (p.110)

Portanto, em nenhum momento ela menciona uma possível utilização do seu trabalho para algo além de retroalimentar a historiografia. Não há menção a necessidade de introdução ao estudo de leis em algum momento do período escolar, o incentivo a postura crítica do estudante diante do conteúdo do currículo que tanto questiona ou mesmo menção a formas

de como diminuir a dependência do livro didático. Seu trabalho não apresenta tais elementos por não se propor a isso, e esse é seu maior problema. Ainda sim, é um excelente trabalho para ler e compreender a época, tanto é que foi utilizado como meio de conhecer as leis mais importantes e ter um contexto do período.

Seu trabalho se situa em meio às discussões das reformas do novo ensino médio, ela não ter sequer citado isso é um sintoma grave de uma pesquisa que tenta se distanciar do presente e focar apenas nos eventos passados. Seria interessante uma utilização da história comparada e a criação de dinâmicas com essa linha.

#### FICHA DE ANÁLISE 4

<b>ANO/TÍTULO/ AUTORIA/ORIENTADOR(A):</b> 2022. Ensino de história, civismo e poder disciplinar : a interiorização do golpe civil-militar de 1964 na Bahia. Maryana Gonçalves Souza. Célia Costa Cardoso	
<b>OBJETO DE ESTUDO:</b> O posicionamento político-ideológico da diretoria do Centro Cívico Major Cosme de Farias, sediado no Colégio Estadual Luiz Viana Filho, em Guanambi, interior da Bahia. A pesquisa foca em como o poder disciplinar e o ensino de história foram articulados nessa instituição durante a ditadura civil-militar	
<b>ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:</b> Relações Sociais e Poder	<b>METÓDO:</b> Paradigma indiciário (GINZBURG,1989).
<b>LINHA DE PESQUISA:</b> Não informada e não encontrada em sites de terceiros.	
<b>FONTES UTILIZADAS:</b> Documentos internos e registros do Centro Cívico Major Cosme de Farias; Legislação; Publicações da Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP) e campanhas cívicas; Relatos.	
<b>DE QUE FORMA ESSA DISSERTAÇÃO DIALOGA COM O OBJETO DE PESQUISA EDUCAÇÃO?</b>  “A produção dessa pesquisa está sob o enfoque do campo da História da Educação” (p.14).	

“Dessa forma, essa pesquisa investiga como uma instituição escolar do interior baiano foi influenciada pelas mudanças decorrentes da política educacional dos militares no poder; a ideologia do civismo e o sentimento ufanista do regime ditatorial e as suas diversas formas de expressão através dos Centros Cívicos; os conteúdos de História presentes e articulados às ações do Centro Cívico Major Cosme de Farias durante este período, mesmo diante da atenuação do seu ensino por meio do Parecer n.º 853/71, de 12 de novembro de 1971; e, por fim, os desvios de conduta deste CCE perante as leis e normas estabelecidas pelo regime ditatorial”.( p.6)

A educação nesse trabalho é definida como “a educação foi um campo utilizado pelo governo militar para formar mão de obra para contribuir nesse desenvolvimento do sistema capitalista, visto como modelo de progresso e prosperidade econômica, como também para formar indivíduos disciplinados conforme esta perspectiva, junto às ideologias cívicas propagadas pelo governo militar em prol de sua consolidação”(p. 29). Ocorre uma menção a Doutrina de Segurança Nacional e “uma crença de que era possível eliminar do país qualquer forma de expressão que seria contrária ao regime militar, como o comunismo, “subversão”, “corrupção”, pois elas impediam que o Brasil alcançasse seu destino de “país do futuro” e de representante da “democracia ocidental e cristã”.” (p. 43).

A introdução aborda quanto o pensamento da teoria do capital humano estava enraizada no pensamento dos militares e explica que o trabalho utiliza o conceito de poder disciplinador, usado por Pelegrini e baseado em Michel Foucault, que o define não enquanto um conceito fixo, mas enquanto práticas de coesão e uma dominação que produz sujeitos que sequer percebem estarem sob influência.

**O capítulo 1** traz a forma como a educação é utilizada neste trabalho,

“Nesse sentido, a educação foi um campo utilizado pelo governo militar para formar mão de obra para contribuir nesse desenvolvimento do sistema capitalista, visto como modelo de progresso e prosperidade econômica, como também para formar indivíduos disciplinados conforme esta perspectiva, junto às ideologias cívicas propagadas pelo governo militar em prol de sua consolidação” (p. 29).

Assim, a educação é o meio ao qual os grupos dominantes agem na sociedade através do meio legal. Ocorre menção a Doutrina de Segurança Nacional, definida como “uma crença de que era possível eliminar do país qualquer forma de expressão que seria contrária ao regime militar, como o comunismo, “subversão”, “corrupção”, pois elas impediam que o Brasil alcançasse seu destino de “país do futuro” e de representante da “democracia

ocidental e cristã” (p. 43). A disciplina de Instrução Moral e Cívica foi integrada ao Ensino Secundário em 1925.

O **capítulo II** traz que

“De acordo com Circe Bittencourt (2018), no decorrer das décadas de 1950 e 1960, a História no geral ainda era conteudista, centrada nos exames de vestibulares e com resistência em mudança de metodologia. Os objetivos centrais da disciplina, elaborados sob o período da “democratização populista”, estavam relacionados à ideia de democracia racial brasileira, ao processo pacífico de abolição dos escravos e a importância dos jesuítas na catequização indígena, bem como das contribuições dos africanos e índios na cultura brasileira. A autora aponta que este ensino, sob base eurocêntrica, deveria contribuir na resolução do esquema Estado - povo - nação” (p. 62).

Há uma discussão sobre historiografia e então por volta da página 70, se concentra em explicar a tentativa do regime ditatorial de disputar a memória e fazer de 64 uma “Revolução Democrática”, junto das campanhas cívicas da AERP/ARP, exploração da temática da independência do Brasil e que

“o momento de maior apropriação dos militares sobre o tema ocorreu com as comemorações dos 150 anos de Independência do Brasil, ocorridas no ano de 1972 em várias partes do Brasil” (p. 78).

**Capítulo 3** é denominado de “PARA ALÉM DO POLÍTICO E DO IDEOLÓGICO: SIGNIFICADOS E DESVIOS NA CONDUTA DO CENTRO CÍVICO MAJOR COSME DE FARIAS”

Há uma preocupação maior com o mapeamento e posição político-ideológica dos Centros Cívicos no Brasil

Até cita que

“Tendo em vista essa conjuntura de instabilidade na qual transita o país, em diversos âmbitos, algumas pessoas, de diferentes classes sociais, defendem como solução que o poder do Brasil seja regido novamente por uma ditadura militar, como ocorreu no período de 1964 a 1985. Este comportamento reflete uma onda de conservadorismo e atraso que a sociedade vem sofrendo nos últimos anos, intensificado com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, ocorrido em agosto de 2016. Fator esse que desencadeou no país algumas reformas neoliberais, visando atingir os setores públicos e os direitos dos trabalhadores, entre outros”.(p. 111)

Sobre a história local, Guanambi, cita que “A tentativa de controle ideológico dos estudantes, na perspectiva de formação de cidadãos “fabricados” pelos ideais morais, cívicos e ufanistas e obedientes ao regime ditatorial ocorreu também nesta região”. (p. 113)

“No Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, foi possível perceber que o poder disciplinar, definido pela filósofo e historiador francês Michel Foucault, agia pela disciplina Educação Moral e Cívica e pelas ações do Centro Cívico desta instituição, o CCE Major Cosme de Farias. Tinham ambos o propósito de “fabricar” e “adestrar” os discentes, controlando os seus corpos e os tornando dóceis e úteis para uma sociedade de cunho autoritário, a partir de uma cultura escolar, baseada, na maior parte das vezes, nos escritos da historiadora Dominique Julia, cultura esta que definia conhecimentos a serem ensinados e condutas a serem seguidas fundamentados nos princípios do regime militar”. (p 113)

### Conclui que

Nesse sentido, conseguimos visualizar, de forma clara, como as disciplinas escolares, aliadas a um sistema escolar (dotado de uma cultura escolar cívica), a uma instituição cívica e a um sistema ditatorial, implantaram e fortaleceram um sistema disciplinar que por muito tempo atendeu as demandas do regime civil - militar. Além disso, ao investigar um Centro Cívico de uma instituição escolar localizada no interior baiano, ficou evidente que esta região também sofreu interferências da ditadura civil - militar, desconstruindo a ideia errônea que muitos pensam de que somente houve ditadura nas capitais brasileiras. Espera-se que este trabalho promova aprendizados, reflexões e incentive a produção de mais pesquisas científicas sobre o autoritarismo no interior baiano, especialmente sobre os Centros Cívicos Escolares, instituições cívicas que ainda nos tem muito a mostrar (p. 115)

### **DIAGNÓSTICO:**

Essa dissertação está no Nível 1 dentro dos parâmetros estabelecidos, pois ela trata educação (e o regional) quase como um extra do contexto ditatorial nacional, um apêndice do principal: mapear o funcionamento do poder na ditadura.

Há uma falha grave em realizar um diálogo do micro com o macro e essa representação da educação enquanto algo passional é algo questionável. Há poucos momentos que ensaia possíveis resistências.

A pesquisadora usou Guanambi apenas para afirmar o que já sabia sobre o Brasil. O cenário macro domina o espaço da dissertação de tal forma que quando chega o momento do local, ele parece um extra — isso não se refere a ordem dos capítulos. Ademais a isso, sua conclusão é que

“Espera - se que este trabalho promova aprendizados, reflexões e incentive a produção de mais pesquisas científicas sobre o autoritarismo no interior baiano, especialmente sobre os Centros Cívicos Escolares, instituições cívicas que ainda nos tem muito a mostrar. É almejado também que o trabalho incentive a investigação científica das instituições escolares e a exploração da sua pluralidade de componentes, especialmente os seus arquivos espalhados por vários estabelecimentos, evidenciando a riqueza e a importância destes locais de história e memória. Por fim, espera - se que esta pesquisa de Me strado incentive a produção de mais investigações históricas no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, para que novos olhares e novos capítulos da história desta instituição sejam apresentados” (p. 115).

Essa dissertação gasta muito tempo no cenário nacional, comparando com a premissa do título e resumo, faltou abordar aprofundamento os personagens políticos da região; a população local e como o cenário ao qual está inserida (ditadura) impactou nas atividades do Centro Cívico. A impressão é de haver uma passionalidade do local em relação ao ao nacional.

Quanto ao ensino de história, focou muito nos aspectos de dominação e demonstrou uma leitura fragmentada do poder disciplinar de Foucault, reproduzindo o que ele critica, que é essa simplificação de como o poder opera (colocando como de cima para baixo).

## FICHA DE ANÁLISE 5

### **ANO/TÍTULO/ AUTORIA/ORIENTADOR(A):**

2023. Construindo a identidade afrodescendente: ensino de história na escola Professor Luiz Alberto de Melo, Pau D’Arco, Arapiraca (2005- 2021). José Aparecido da Silva Rocha.

### **OBJETO DE ESTUDO:**

A formação da identidade negra na comunidade quilombola de Pau D’Arco, em Arapiraca.

### **ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:**

Não informada e não encontrada em sites de terceiros.

### **METÓDO:**

Qualitativo

### **LINHA DE PESQUISA:**

Não informada e não encontrada em sites de terceiros.

**FONTES UTILIZADAS:**

Entrevistas, documentos e análise da historiografia

**DE QUE FORMA ESSA DISSERTAÇÃO DIALOGA COM O OBJETO DE PESQUISA *EDUCAÇÃO*?**

Este estudo analisa como o ensino de história na Escola Professor Luiz Alberto de Melo contribui para a compreensão e formação da identidade negra na comunidade quilombola de Pau D'Arco, em Arapiraca. A pesquisa analisa o Projeto construindo a identidade afrodescendente, entre os anos de 2005 - 2021, um evento que faz parte do calendário letivo da escola (p. 10).

Um ponto interessante dessa dissertação é a diferenciação entre o termo mocambo que foi perdendo espaço e sendo substituído por quilombo (acampamentos) (p.21)

O **capítulo 2** é intitulado “A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AFRODESCENDENTE NO POVOADO PAU D'ARCO”. Ele aborda debates sobre leis emancipatórias, democracia racial e racismo estrutural e traz o subtítulo “2.2 Revisão da literatura sobre o povoado Pau D'Arco”

Cabe destacar o trecho

“a escola é um campo fértil para promover o aprendizado que poderá refletir na vivência do quilombo. Já os professores da escola, que em sua maioria não residem no quilombo, nem são negros, possuíam a incumbência de lecionar associando sua prática de ensino aos conteúdos que fizessem alusão ou relação com a história negra. Além da rotatividade de professores sob o regime de contrato temporário, a escola contava com docentes brancos, alheios à realidade do quilombo. A precarização do ensino temporário era um entrave para o avanço das ações escolares, uma vez que estavam sempre recomeçando com a chegada de novos docentes. Mesmo com as limitações, o conhecimento do passado da luta negra é importante no processo de ensino e aprendizagem. Estudantes que desde sua infância tomam conhecimento sobre seus ancestrais, através de ações desenvolvidas pela escola, podem tomar consciência de seu papel enquanto sujeitos no mundo e passam a identificar-se como negros”. (p.41).

Chama a atenção o trecho que diz

“De acordo com o professor Israel Medeiros, havia uma indagação sobre a melhor forma de transmitir o conhecimento aos alunos, por isso, “era necessário demonstrar (...) como é constituído (o território) e que antes dele vieram outras gerações que deixaram um legado, um conhecimento. Os alunos não conhecem, são quilombolas, mas não conhecem a história, e a preocupação da escola é trabalhar as ações afirmativas para

que as pessoas que moram na comunidade se sintam sujeitos de uma história que não vem de fora , mas que é a sua”. (.p 58).

Somente no **capítulo 4 “O ENSINO DE HISTÓRIA NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA”** começa a parecer que vai trabalhar ensino, mas fica nisso, 4 ao 4.2 possui um tom vago.

No subtítulo “Ser professor de História na comunidade quilombola de Pau D’Arco : a apresentação de um experimento” traz que

“Ao questionarmos se eles se consideravam ou não descendentes de escravizados, 29 estudantes afirmaram que sim , enquanto outros 29 afirmaram que não . Em relação ao Projeto construindo a identidade afrodescendente, os estudantes foram indagados sobre o papel que a escola desempenha com o evento anual , percebemos que 06 alunos não responderam essa questão , 24 alunos responderam que nunca participaram , enquanto outros 24 afirmaram que conhecem o evento.

Perguntamos aos participantes se eles acreditavam que, através do ensino de História , seria possível ter uma melhor compreensão sobre as origens negras na história do Brasil. Nessa resposta, todos os 58 entrevistados afirmaram que sim. Quando questionado se a Escola Luiz Alberto de Melo tem valorizado a cultura negra, aspectos raciais, luta contra o preconceito, 55 alunos responderam que sim. Já para 3 alunos, a escola não tem promovido o incentivo à valorização da cultura negra. Ainda, questionamos se os discentes já haviam sofrido preconceito por serem moradores do Pau D’Arco ( 55 responderam que sim e 3 responderam que não) e também por serem negros (48 afirmaram que sim e 10 disseram que não ). (p.91)

#### Sobre o Projeto Político Pedagógico da escola

“Em busca de uma relação de ensino e aprendizagem que contemple múltiplas dimensões do conhecimento, a Escola Professor Luiz Alberto de Melo destina ao ensino de história um a importante tarefa. O documento propõe um rompimento com a visão tradicional da História , abordando a proposta de uma nova história, o u seja, uma História vista de baixo que proporcione abertura às narrativas, memórias e experiências dos sujeitos, do homem comum, que dê “voz aos excluídos da história” (p. 95)

Mesmo com esses dados e alegações, tudo que faz é colocar que

Nesse cenário, ressaltamos a importância da escola promover uma educação antirracista por meio de práticas que entrem em confronto com ideologias que consideram os negros como inferiores . O projeto desenvolvido na escola busca integrar as ações do ambiente escolar com a comunidade quilombola , fazendo com que a população vivencie experiências e partilhe informações. Exemplo disso é a presença dos griôs que são convidado s pela escola e tratados como autoridades nos campos de memórias e experiências. (p. 95)

Nas considerações finais, coloca que “Buscamos, por meio deste estudo , discutir sobre a relevância das práticas docentes que incentivam a promoção e o debate sobre a identidade negra , pois compreendemos que existem inúmeras leis e decretos que asseguram as práticas educativas para uma educação que valoriza a identidade étnic o - racial, entretanto, ainda há resistência por parte de seguimentos que não enxergam a importância de leis como a 10.639/03” (p.96).

### **DIAGNÓSTICO:**

Nível 1.

O capítulo 4 exemplifica bem essa dissertação: historial local feito de forma excelente, mas acha que discutir educação é fazer um sequencial encarregado de citações de múltiplos autores, além da entrevista com os alunos que traz muita coisa, mas nada é feito com esses dados.

O projeto chamado Meu Lugar “ Uma vez por semana , cada estudante deveria postar uma fotografia da rua que mora, do contexto em que vive, pontos importantes de Pau D’Arco” (p. 88). Cita que “Ao longo das aulas de História, solicitamos o utras atividade, como pesquisas sobre a origem de Pau D’Arco e outra com idosos sobre as principais histórias , mitos e lendas locais . Descobrimos histórias sobre “antigamente corria lobisomem no Pau D’Arco”, outros disseram que havia entidades do folclore brasileiro como mula - sem - cabeça, fogo - corredor e a comadre florzinha no tempo que o local tinha muitas matas” (p. 92), mas não detalha essas aulas de história.

Essa dissertação é nível 1 por conta que o foco dela é a identidade local, embora o autor cite algumas coisas, fica apenas em citações. A estrutura é mais focada em relatar as vivências do local do que cogitar a utilização dessas vivências no ensino. A discussão sobre educação ficou deslocada e o autor produziu dados aos quais não utilizou. O projeto “construindo a identidade afrodescendente” (2005-2021) aparece enquanto algo muito interessante, mas o autor não provoca um diálogo com o ensino de história.

Essa dissertação focou muito mais em ser um trabalho de história social local do que em conectar esses aspectos sociais ao ensino de história. Além do mais, não propõe nada de impacto social relacionado ao ensino de história, cita projetos muito interessantes, mas não

os conecta com o ensino de história nas aulas — algo que faria ser nível 3. Em suma, faltou essa conexão do local com a sala de aula.

## FICHA DE ANÁLISE 6

### **ANO/TÍTULO/ AUTORIA/ORIENTADOR(A):**

2023. Ditadura e educação: currículo e estudos sociais na Escola Polivalente (Alagoinhas/BA) e na Escola de 1º e 2º graus Prof. Abelardo Romero Dantas (Lagarto/SE), 1968-1980. Grasielle Ferreira do Nascimento. Célia Costa Cardoso

### **OBJETO DE ESTUDO:**

Políticas educacionais, das décadas de 1960 e 1970 enquanto instrumento de poder centralizador e ideológico do Estado militarizado.

### **ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:**

Cultura, Memória e Identidade

### **METÓDO:**

método comparativo

### **LINHA DE PESQUISA:**

Não informada e não encontrada em sites de terceiros.

### **FONTES UTILIZADAS:**

fontes oficiais, tais como leis, decretos, pareceres, atas de reuniões, diários de classe e entrevistas realizadas com ex-professores de unidades polivalentes, da Bahia e Sergipe.

### **DE QUE FORMA ESSA DISSERTAÇÃO DIALOGA COM O OBJETO DE PESQUISA *EDUCAÇÃO*?**

Os Estados Unidos ocupavam um papel central na nova ordem mundial e o Brasil era fortemente influenciado pelo discurso de modernização da educação, principalmente os acordos MEC/Usaid (presente na p. 17)

A autora também cita que

“A nomenclatura dos níveis de ensino também foi alterada, o primário e o ginásio passaram a ser chamados de 1.º grau (atualmente é o que corresponde ao ensino fundamental I e II) e o colegial passou a ser denominado de 2.º grau (hoje ensino médio) (Fonseca, 2001). Tratava-se de uma educação destinada a atender a um

objetivo principal: os interesses e as necessidades do mercado, de profissionalização e de formação tecnológica (Saviani, 2008)” (p.19).

Ocorre menção ao Parecer 853, de 12 de novembro de 1971 e ao fato de que o currículo foi prescrito pela Lei 5.692/1971.

Ela destaca que

Busca-se conhecer como a Usaid condicionou parte de seus interesses às reformas de 1.º e 2.º graus, por instrumento da Lei n.º 5.692/71 , juntamente aos seus decretos e pareceres, bem como a aplicabilidade dessa Lei por meio da experiência de criação do projeto, instalação e funcionamento das Escolas Polivalentes em território nacional, restringindo essa pesquisa às realidades educacionais das cidades de Alagoinhas/BA e Lagarto/SE (p.31).

Capítulo 1 ela traz que

“Nesse cenário de “distensão política”, as eleições indiretas para os governos estaduais, ocorridas em 15 de novembro de 1974 em todo território nacional, elegeram como governador do estado da Bahia, pela Arena, Roberto Figueiredo Santos, sendo ele sucessor de Antônio Carlos Magalhães, do mesmo partido ; e pelo estado de Sergipe, venceu o candidato José Rollemberg Leite (Arena). Essas eleições contribuíram para perpetuar o apoio de alguns políticos à ditadura civil-militar, facilitando a construção de Escolas Polivalentes nos estados. Elas serviram como estratégias políticas, e econômicas para as regiões, voltadas para os projetos educacionais de formação de mão de obra” (p.40).

E depois comenta que

“A dominação praticada pelos militares nem sempre se utilizou da repressão e da violência para impor sua autoridade. Mediante as políticas educacionais da década de 1970 e por meio dos Acordos MEC/Usaid, podemos perceber os mecanismos de controle social, tais como: mudanças no currículo, a difusão da ideologia do patriotismo/ufanismo nas escolas, implementação do ensino profissionalizante de forma precária em muitas escolas, perseguição aos docentes e discentes críticos e contestadores, entre outros”(p. 41).

É visto uma aproximação com as teorias de poder feitas por Foucault. Cabe destacar como ela não impõe o poder como algo de cima para baixo, mas enquanto algo que está disperso e não depende somente da força para agir.

Ainda sim,

“Dez anos após a primeira LDB ser promulgada, a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, é sancionada, em meio ao autoritarismo mais repressivo do governo militarizado de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Em

linhas gerais, a legislação do período militar determinava o caráter das políticas educacionais voltadas à formação de mão de obra” (p. 50).

No **capítulo 1** a autora mostra as diversas facetas do poder autoritário e a presença dos acordos, tão importantes para qualquer regime.

## **Capítulo 2**

“A Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que trata da Reforma Universitária, buscava criar mecanismos de controle dentro das universidades, sem a necessidade de combater qualquer manifestação subversiva por meio da repressão direta. Contudo, a interferência política na educação demonstrou ser mais acentuada dentro do Conselho Federal de Educação, com conselheiros pressionando pela aprovação da obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica interligado ao ideal da Doutrina de Segurança Nacional. Esta proposta, no entanto, encontrou resistência por parte de alguns membros, que não aceitavam os usos políticos de controle social atribuídos à disciplina” (p.52).

“A Lei n.º 5.692/71 apresentava em seu texto as novas diretrizes para a educação brasileira, que deveria adotar características mais práticas visando à formação profissionalizante” (p.55).

“ [...] A regra, talvez imposta pela escassez dos meios e dos quadros habilitados, ainda se expressava pelo professor único no início da escolarização. Mas como, mesmo nesta melhor solução, ensino primário e ginásio eram dois graus distintos, separados pelo “exame de admissão”, logo no começo do ciclo ginásial a divisão em disciplinas se fazia esmagadora. [...] (Brasil, 1971, p. 26). Com isso, focando na escassez da qualidade na formação docente, nas palavras do Parecer, era necessário enxugar o número de disciplinas, e simultaneamente, o número de professores” (p.60).

“Mesmo o conhecimento chegando aos estudantes, por conta do volume de informações, era difícil mensurar a qualidade desse ensino. Na prática, predominavam métodos tradicionais, com aulas expositivas, distanciamento entre professor e aluno e uso de recursos de memorização” (p. 61).

“Com o golpe, entidades civis pressionaram os militares a buscarem alternativas que visaram frear o avanço das ideias comunistas. Um dos meios favoráveis a esta tentativa foi tornar Educação Moral e Cívica uma disciplina obrigatória no currículo escolar, com o propósito de inculcar em crianças e jovens os ideais de civismo e de moral, como também defender a ordem e impor controles disciplinares”(p.64).

## **Capítulo 3** é intitulado ESCOLAS POLIVALENTES NO NORDESTE: A EXPERIÊNCIA DE ALAGOINHAS/BA E LAGARTO/SE

Sobre as condições dos locais, ela destaca que

“A imagem acima comprova, mais uma vez, o aspecto fabril das instalações da Escola Polivalente, conforme mencionado anteriormente, com os seus tijolos de alvenaria, em uma tonalidade terrosa. Este aspecto visual original pode ser interpretado como um elemento único das escolas polivalentes que foram construídas com os Acordos MEC/Usaid”(p.86).

Nas **considerações finais**, estabelece que

“Em conjunto com a formação de mão de obra capacitada, visando o processo de implantação de empresas internacionais que começaram a migrar para o Brasil, os militares vigiavam e colocavam em prática o combate ao inimigo interno. De modo que, por meio da Doutrina de Segurança Nacional, a educação possibilitou perceber certa cautela em que tipo de ensino deveria ser ofertado no sistema educacional. Neste sentido, montar um currículo sem priorizar o desenvolvimento crítico e social estava ajustado aos interesses de controle ideológico em que o país estava inserido” (p.108).

### **DIAGNÓSTICO:**

Nível 1.

A educação aparece enquanto campo de poder, local de disputas e principalmente de atuação das elites através do campo jurídico. Os detalhes que fizeram parte do capítulo 1 e 2 se tornaram descrições no capítulo 3 que trata de algo próximo. Está mais para história política; história política da educação. É um ótimo trabalho para quem desejar se situar com as leis mais importantes e a presença dos acordos com os Estados Unidos.

### **FICHA DE ANÁLISE 7**

#### **ANO/TÍTULO/ AUTORIA/ORIENTADOR(A):**

2025. Ensinando com imagens e as próprias mãos: as aulas de história em classes bilíngues de surdos em Aracaju/SE. Vitória Santos Santana. Aaron Sena Cerqueira Sena.

#### **OBJETO DE ESTUDO:**

O objetivo desta dissertação é analisar as práticas de ensino de História em uma instituição que oferta a modalidade de Educação Bilíngue no município de Aracaju, capital sergipana, o Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe

<b>ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:</b> Não consta na dissertação	<b>METÓDO:</b> Pesquisa qualitativa;
<b>LINHA DE PESQUISA:</b> CULTURA, MEMÓRIA E IDENTIDADE	Revisão Integrativa; estudo de caso,
<b>FONTES UTILIZADAS:</b> Questionário; trabalhos identificados através da Revisão Integrativa.	
<p><b>DE QUE FORMA ESSA DISSERTAÇÃO DIALOGA COM O OBJETO DE PESQUISA <i>EDUCAÇÃO</i>?</b></p> <p>“A pesquisa é fundamentada no pensamento de Klaus Bergmann, trazendo a proposta de refletir sobre as tarefas empírica, reflexiva e normativa da Didática da História. Em outras palavras, como é, como pode ou como deveria ser o ensino de História para alunos surdos” (p. 1).</p> <p>Sua justificativa é baseada em “é essencial conhecer mais, por exemplo, sobre práticas que são e podem ser adotadas para tornar o ensino mais acessível, bem como problematizar a formação inicial e continuada dos professores e as propostas educativas atuais” (p. 7).</p> <p>O <b>capítulo 2</b> traça a trajetória do ensino de história e a educação de surdos no Brasil. Segundo a autora, a educação para surdos no Brasil é precária “devido a uma cultura oralista, responsável por colocar a comunicação oral como superior em detrimento dos sinais” (p.19) e problematiza o livro didático, enquanto um elemento sem acessibilidade. A autora também realizou um levantamento bibliográfico para sintetizar o estado do campo.</p> <p>No <b>capítulo 3</b>, o foco passa para a educação de surdos em Aracaju.</p> <p>“criada pela Igreja Católica nos anos 50, considerada a “[...] primeira iniciativa sistemática na educação do deficiente em Sergipe”. Esta escola foi desativada para que sua sede cedesse lugar à outra instituição, qual seja, o Centro de Reabilitação Ninota Garcia, inaugurado em 1962 (SOUZA, 2007, p. 121-122)” (p.36).</p> <p>Sobre o Ninota, ela destaca que:</p> <p>Ao longo dos relatos, percebe-se a ineficácia de tais práticas, pois é revelada a presença dos empecilhos enfrentados pelos alunos. Entre eles, a falta de ou pouca comunicação. Assim, os Surdos do “Ninota” apresentavam grande dificuldade em subir de nível escolar, ficando estagnados nas duas primeiras séries do ensino básico e mantendo-se na instituição por vários anos, sem mesmo finalizar os estudos (SOUZA, 2007). Os resultados falhos apresentados quando se fazia uso do método oralista, para nós, hoje, não são uma surpresa. Os Surdos são sujeitos visuais. Ao serem submetidos a técnicas que não respeitam esse aspecto, mas, sim, que buscam torná-los iguais aos ouvintes, fazendo-os estabelecer conversação oral, acabam em um</p>	

caminho árduo, de desrespeito em relação ao seu eu e a sua comunicação natural, de caráter visual espacial. (p. 38)

Avançando para uma época recente, no **3.1** há a apresentação ao IPAESE

“ainda se constitui como a única escola bilíngue do estado de Sergipe, no que diz respeito à oferta de Libras como primeira língua e do português em sua modalidade escrita como língua secundária” (p. 42).

Seu estudo se concentrou na observação das aulas, ela cita que

“ O uso de vídeos, filmes e objetos também foi uma prática adotada durante as aulas. Os vídeos foram empregados, principalmente, na turma do nono ano” (p. 57).

E apontou para o uso de recursos digitais enquanto uma boa estratégia.

“Por conseguinte, uma outra estratégia era a criação de situações hipotéticas durante as explicações, vista como uma forma de aproximar o aluno do conteúdo histórico, instigar a sua imaginação enquanto sujeito visual e facilitar o aprendizado No oitavo ano, por exemplo, ao explicar o que foi a “petition of rights”, continuou a elucidação através da frase “eu quero que vocês imaginem um papel com regras e propostas”. A ideia de imaginar um papel com regras pode ajudar os alunos a entenderem o contexto e a importância desse documento” (p. 60).

No **capítulo 4**, ela reconhece que muitas vezes “os professores, majoritariamente, começam a lecionar para surdos de maneira inesperada, sem planejamento prévio ou formação suficiente” (p. 69). E que “Quando falamos de ensinar História para surdos, a formação inicial e continuada de professores é um dos principais tópicos discutidos”(p. 69).

Sobre o ensino, ela traz essencialmente a questão de que é necessário conhecer os alunos, quais necessidades possuem e o método mais eficiente

“Daí a importância de uma abordagem pedagógica assentada em exemplos práticos e cotidianos para a compreensão de conteúdos históricos e de uma didática que dialogue com as necessidades da comunidade surda, seguindo os pressupostos da Pedagogia Visual. Segundo o entrevistado, “[...] Tem que ter imagem. Não adianta você tentar construir uma imagem na cabeça do surdo sem mostrar a ele a imagem [...] Não é questão cognitiva, a sociedade que impôs isso”. (p. 71)

Seu trabalho traz um ponto importante quando diz que

“A reflexão inicial do professor associa a dificuldade de escrita dos alunos surdos à falta de um foco específico neles nas escolas regulares inclusivas, onde as práticas pedagógicas costumam priorizar os alunos ouvintes. Isso reforça a ideia de que a inclusão, apesar de prevista, não é plenamente efetiva, necessitando de ajustes consideráveis” (p. 76).

Nas **considerações finais**, comenta que

“Assim, mostramos como, embora apresentem métodos distintos e pontos em comum, os artigos que encontramos sobre o ensino de História para surdos compartilham a mesma preocupação: aprimorar a educação de surdos, especialmente no ensino e aprendizagem de História. Dessa forma, destacamos as

particularidades de cada artigo, organizando-os nas categorias Formação Docente, Práticas Pedagógicas, Pedagogia Visual, Material Didático e Educação Bilíngue” (p. 80).

### **DIAGNÓSTICO:**

Sua pesquisa é nível 2, aborda ensino de história enquanto objeto, com preocupações envolvendo a prática, mas carece de um impacto autoral real. Todas as possíveis formas de inclusão ou ensino para estudantes surdos são de outros autores ou do IPAESE. Ela basicamente trouxe validação acadêmica para uma atividade de 20 anos de funcionamento no instituto.

Sua pesquisa é muito valiosa para a historiografia, principalmente sua reunião de cenários vistos em artigos, ela apresenta bem métodos de outros autores. A questão é que fica em evidenciar e destacar outros trabalhos, agrupando aspectos deles em: Tipos de escolas: Práticas Pedagógicas; Pedagogia Visual e Educação Bilíngue.

As pesquisas em si aparentam ter grande potencial e a pesquisa da autora é muito útil para introduzir na temática, porém carece de um produto final; uma proposta autoral, como ela reconhece

“É necessário que **a pesquisa sobre a história dos surdos, nesta tese apenas sintetizada**, seja ampliada, de preferência por historiadores, uma vez que as pessoas surdas permanecem invisibilizadas pela historiografia” (p.79, grifo nosso).

Reconhece-se os méritos por ser a única pesquisa nível 2 e a única que trata de ensino para surdos no PROHIS. Sua pesquisa oferece um contexto perfeito para a criação de tecnologias educacionais ou mesmo produtos, por ser muito rica em detalhes, mas acaba contribuindo muito para a historiografia, mas com pouco efeito de impacto social que vá além da historiografia. Há uma preocupação em incluir os surdos na historiografia, mas depende do resultado de terceiros para propor inclusão no ensino de história.