

## NATUREZA DA ESPECIALIZAÇÃO E DEPENDÊNCIA EPISTÊMICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM CASO DE EPISTEMOLOGIA SOCIAL APLICADA<sup>1</sup>

NATURE OF EXPERTISE AND EPISTEMIC DEPENDENCE IN HISTORY TEACHING: A CASE OF APPLIED SOCIAL EPISTEMOLOGY

Muriel Custodio dos Passos<sup>2</sup>

**Resumo:** Em um diálogo entre teoria da história, ensino de história, história pública e epistemologia da especialização (expertise), este trabalho pretende definir a natureza da especialização e enfrentar o problema da dependência epistêmica no caso do ensino de história. Tomando o ensino de história na educação básica como um lugar estratégico para a experiência da história pública no Brasil, reflete-se sobre a relação que o historiador estabelece com o público em seus aspectos éticos e políticos. Destaca-se a necessidade de um conjunto de três saberes: os saberes a ensinar (conteúdos históricos), os saberes para ensinar (habilidades didáticas) e os saberes do aprender, sendo este último relativo ao próprio público. Entende-se, então, a natureza dessa especialização em termos relacionais e disposicionais. Quanto à questão da dependência epistêmica, defende-se que especialistas no ensino de história sejam capazes de ajudar discentes a ampliarem sua autonomia intelectual e epistêmica, o que inclui o reconhecimento de suas próprias limitações e o valor das diversas especialidades historiográficas. Trata-se, portanto, de um trabalho de epistemologia social aplicada ao ensino de história.

**Palavras-chave:** natureza da especialização, dependência epistêmica, ensino de história, conhecimento histórico, epistemologia social aplicada

**Abstract:** *In dialogue with theory of history, history teaching, public history and epistemology of expertise, this work aims to define the nature of expertise and address the problem of epistemic dependence in the case of history teaching. Taking history teaching in basic education as a strategic site for the experience of public history in Brazil, it reflects on the relationship that historians establish with the public in its ethical and political aspects. It emphasizes the need for a set of three types of knowledge: the knowledge to be taught (historical content), the knowledge for teaching (teaching skills), and the knowledge of learning, the latter being relative to the public itself. The paper defines the nature of this expertise in relational and dispositional terms. Regarding the question of epistemic dependence, it argues that experts in history teaching should be able to help students in expanding their intellectual and epistemic autonomy, which includes recognizing their*

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultado da disciplina de Teoria do Conhecimento IV, ministrada no segundo semestre de 2023 pelos Profs. Drs. Felipe de Matos Müller e José Leonardo Annunziato Ruivo no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGFIL-UFSC).

<sup>2</sup> Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGH-UDESC). Bolsista CAPES. Professor de História na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. E-mail: [muriel.tempodeagora@gmail.com](mailto:muriel.tempodeagora@gmail.com).

*own limitations and the value of the various historiographical expertises. Therefore, this is a work of applied social epistemology to history teaching.*

**Keywords:** *nature of expertise, epistemic dependence, history teaching, historical knowledge, applied social epistemology*

## Introdução

Este trabalho objetiva definir a natureza da especialização (expertise) e enfrentar o problema da dependência epistêmica no caso do ensino de história. Para tal, recorre-se a um diálogo entre teoria da história, ensino de história, história pública e epistemologia da especialização. Definir a natureza da especialização no ensino de história como campo de pesquisa acadêmica (com o qual se dialoga) não é parte dos objetivos deste trabalho.

Inicialmente, é fundamental reconhecer o desafio epistemológico enfrentado: a definição de especialidade baseia-se em concepções de verdade, evidência e justificação advindas da filosofia analítica, que podem divergir das perspectivas historicistas e relativistas predominantes na teoria e no ensino de história. Enquanto a filosofia analítica formula proposições de forma lógica e formalizada, as abordagens historicistas enfatizam a historicidade e a relatividade do conhecimento. Este artigo integra essas diferentes concepções epistemológicas, propondo uma possível definição de especialização em ensino de história.

Num primeiro momento, aborda-se a relação entre ética e política na relação de profissionais da história com o público na cena contemporânea, com destaque para o ensino de história. Em seguida, apresenta-se uma visão panorâmica de possíveis definições da natureza da especialização e da questão da dependência epistêmica.<sup>3</sup> Ao final, busca-se articular as reflexões desenvolvidas ao longo do texto em busca de definir a natureza da especialização no ensino de história e de colocar o problema da dependência epistêmica nesse contexto. Trata-se, portanto, de um caso de epistemologia social aplicada (Goldman; O'Connor, 2021, seq. 3.6, §1) ao ensino de história.

## A história e seu ensino: historiadores e sua relação com o público

Embora muitos historiadores limitem sua abordagem a eventos (ou acontecimentos), conjunturas, estruturas e processos sociais passados em si, a História é uma disciplina (acadêmica e escolar) cuja preocupação de fundo é a questão da temporalidade: a forma como as pessoas se relacionam com a dimensão temporal da experiência, articulando passado, presente e futuro.<sup>4</sup> Dessa forma, o saber histórico precisa ser entendido nas formas expressivas que assume para cumprir sua

---

<sup>3</sup> Trata-se de dois dos três principais problemas da epistemologia da expertise, sendo o outro a identificação de especialistas.

<sup>4</sup> Evidentemente, há trabalhos que, para além de aplicar na pesquisa categorias de análise formuladas por teóricos, utilizam a investigação empírica como base para a elaboração teórica sobre a temporalidade. Dois exemplos são os trabalhos de Dipesh Chakrabarty (2000) sobre os passados subalternos e de Berber Bevernage (2011) sobre o passado irrevogável.

função de orientação temporal e constituição narrativa de sentido na vida prática dos sujeitos (Rüsen, 2007). No contexto escolar, essa disciplina é fundamental no processo de formação das novas gerações e de sua inserção no mundo público (Caimi, 2015, p. 105; Penna; Silva, 2016, p. 196, 199-200, 202, 205).

Nas reflexões de Rüsen (2007, p. 106), o aprendizado histórico é entendido como um processo relacional entre um sujeito e um dado objetivo da mudança temporal em que se observa um movimento duplo. De um lado, o sujeito se apropria de um conteúdo da experiência temporal, integrando-o à sua subjetividade. De outro, há um confronto do próprio sujeito com essa experiência que se objetiva nele mesmo (Rüsen, 2007, p. 106). Nesse processo, a consciência histórica amplia a experiência do sujeito em relação ao passado humano, aumenta sua competência para interpretá-la historicamente e reforça sua capacidade de mobilizar essas interpretações na sua vida prática (Rüsen, 2007, p. 110).

Em suas atividades, a consciência histórica produz representações temporais que encadeiam conteúdos factuais do passado e experiências de ação humana acumuladas historicamente com intenções e projeções de futuros utópicos. Essa experiência temporal, distinta da cronologia, pode ser entendida como um *kairós*: um tempo oportuno, repleto de possibilidades para agir e satisfazer esperanças que foram elaboradas no passado (Rüsen, 2007, p. 136-137, 139, 141, 148-149).<sup>5</sup> Sendo assim, a discussão sobre os processos políticos, econômicos, sociais e culturais vividos no tempo presente é parte integrante e imprescindível do ofício docente e historiador (Penna; Silva, 2016, p. 204-205).

Considera-se ainda que a atuação dos professores na educação básica, principalmente nas escolas públicas, tem uma inserção profunda no mundo público na medida em que alcança uma grande parcela da população, preocupando-se com a mobilização do saber histórico para interpretar e transformar a realidade. A escola pública, sendo esse espaço de formação da maior parte da população, é portanto um lugar social estratégico para o debate histórico, público e cidadão (Penna; Silva, 2016, p. 199, 205). Nesse sentido, a relação entre profissionais da história e seus públicos (leigos) é perpassada por uma dimensão ética que vai além da matriz epistemológica da produção historiográfica disciplinada, assumindo um caráter político (Nicolazzi, 2018, p. 28). A ética profissional é entendida aqui de forma processual, como um exercício constante de construção da própria subjetividade por historiadores e docentes de história (Nicolazzi, 2018, p. 20).

---

<sup>5</sup> Ramalho (2021a; 2021b; 2022) apontou a contiguidade entre o gênero textual *manifesto*, o conceito de *crise* e a historicidade kairológica. Essa experiência temporal (*kairós*) teria como singularidade a exigência de disposições afetivas para lidar com um senso de urgência, emergência, iminência da mudança, descontinuidade, incerteza quanto ao futuro e convocação à decisão.

Historicamente, observa-se uma mudança significativa na realidade universitária brasileira a partir de uma série de medidas que buscaram democratizar o acesso a esse espaço social. Além disso, o ensino de história na contemporaneidade “interpela as instituições de formação docente” (Caimi, 2015, p. 111).<sup>6</sup> Isso colocou outras demandas e expectativas sobre a história e seus profissionais, integrando a reflexão sobre a relação com o público à ética do fazer historiográfico de forma a valorizar o dissenso como procedimento constituinte do debate público (Nicolazzi, 2018, p. 20). Seria impossível, então, descrever a complexidade da realidade histórica em um único processo, narrativa ou movimento. Ao abrir mão da linearidade de uma história única, a abordagem de temas e problemas traria a potencialidade de reformulação entre os tempos passados, presentes e futuros. Nesse sentido, o estudo de unidades temáticas poderia ser feito com recurso a diversos recortes espaço-temporais e perspectivas de interpretação. A democracia figuraria, assim, como regime político e social de reconhecimento de direitos cidadãos e de resolução pacífica de conflitos, em que diversos sujeitos históricos teriam voz. Isso desafiaria modelos ideológicos de homogeneização e exclusão social (Fonseca, 2008, p. 95).

Nesse cenário, o ensino de história contribuiria para o desenvolvimento cognitivo por meio do estudo disciplinado, com a introdução dos estudantes às competências específicas do campo profissional da história. Também possibilitaria enriquecer outras disciplinas curriculares, dotando-as de um sentido histórico (Caimi, 2015, p. 109). Entretanto, sua principal potencialidade seria o preparo para a vida adulta com o desenvolvimento da capacidade de interpretar os problemas sociais contemporâneos a partir de métodos da disciplina histórica, especialmente a crítica documental às fontes de informação. Essas operações tornariam o presente inteligível, propiciando o senso de alteridade e a construção de uma consciência cidadã (Caimi, 2015, p. 107-108, 121). A função atual da história ajudaria, assim, a legitimar seu ensino, já que a instituição das disciplinas escolares possui um caráter histórico, articulando-se aos contextos políticos, sociais e culturais de uma dada época (Caimi, 2015, p. 121; Penna; Silva, 2016, p. 197).

De grande contribuição para esse debate, Caimi (2015) busca responder, a partir de um estudo bibliográfico que dialoga com a história, o ensino de história e a educação, à pergunta que intitula seu artigo: “O que precisa saber um professor de História?”. Dessa forma, ela sintetiza o questionamento sobre “quais conhecimentos e capacidades um professor de história precisa manejar para dar conta das exigências que emergem dos atuais contextos social e escolar” (Caimi, 2015, p.

---

<sup>6</sup> Um exemplo disso é a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que exigiu o ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Ela foi antecedida pela Lei nº 10.369 de 9 de janeiro de 2003, a qual estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura Afro-Brasileira no currículo do ensino nacional. Como consequência, houve a criação de disciplinas obrigatórias de história indígena e história da África nos currículos de diversas licenciaturas em história no país.

105). Seu objetivo mais amplo, com essa indagação, é problematizar parte das principais demandas que se colocam diante do professor de história na cena escolar contemporânea, marcada por práticas sociais e culturais diversas, plurais e complexas (Caimi, 2015, p. 105-106).

A resposta à pergunta-título do artigo depende de muitas variáveis, como as demandas sociais que incidem sobre a história, as políticas educacionais, o contexto escolar específico, as singularidades cognitivas e culturais discentes (Caimi, 2015, p. 106). Desse modo, fica evidente a complexa rede de interveniências e a diversidade de atores sociais envolvidos nos processos de seleção do que deve ser ensinado: gestores educacionais, o mercado editorial, professores, familiares, os próprios estudantes, entre outros (Caimi, 2015, p. 116, 121). A complexidade desses processos coloca diversos desafios aos sujeitos neles envolvidos, como a distância entre culturas juvenis e culturas escolares, bem como a consequente carência de sentido e a aparente obsolescência dos conteúdos e atividades prescritos pelo currículo formal. Além das crescentes exigências em relação aos professores (Caimi, 2015, p. 106, 109), o cenário atual é marcado por uma perseguição a professores que se distanciam do conteúdo prescrito para abordar os problemas sociais contemporâneos. Os profissionais que realizam essa prática passam, então, a serem considerados doutrinadores (Penna; Silva, 2016, p. 195).

Problematizando esse impasse, Penna e Silva (2016) buscam defender a atuação de historiadores em diversos lugares sociais desde que haja adequação da linguagem à situação. Para Nicolazzi (2018, p. 21), as discussões historiográficas devem se atentar à audiência, especialmente nesse cenário em que algumas narrativas disputam de forma nitidamente desonesta um lugar no jogo de enunciação sobre a relação entre passado e presente. Caimi (2015, p. 105) formula o seguinte: “Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”. Elaborada como resposta sintética para a pergunta-título do artigo, essa sentença condensa os “três principais conjuntos de saberes a serem mobilizados” no ensino de história (Caimi, 2015, p. 111).

Primeiramente, haveria os saberes a ensinar, aqueles relacionados à própria história, à historiografia e à epistemologia da história (Caimi, 2015, p. 105). “O conhecimento histórico é o insumo que possibilita ao professor selecionar conceitos e informação histórica com critérios cientificamente fundamentados” (Caimi, 2015, p. 114). É importante, no entanto, atentar-se à historicidade dos saberes a ensinar, ou seja, “reconhecer que a História conhecimento é um discurso sobre o passado e, como tal, contém questões e representações do contexto em que esse discurso foi formulado” (Caimi, 2015, p. 114). As questões, aqui, referem-se aos problemas de pesquisa que historiadoras e historiadores estabelecem em seus projetos, os quais estão muitas vezes relacionados a demandas sociais do tempo presente e alheios aos períodos estudados. Articuladas a essas

questões, estão as representações do passado que circulam na cultura histórica do tempo presente. Nesse sentido, cabe lembrar a distinção de Koselleck (2006, p. 305-306) entre conceitos e categorias: enquanto os primeiros constituem a linguagem presentes nas fontes analisadas, as últimas são termos elaborados posteriormente por historiadores como instrumentos analíticos para o trabalho com as fontes.

Em segundo lugar, há os saberes para ensinar, os quais se referem à docência, ao currículo, à didática e à cultura escolar (Caimi, 2015, p. 105). Nesse contexto, Caimi (2015, p. 115) define o ensino

[...] como a apropriação, pelo professor, de conhecimentos pedagógicos que lhe permita mobilizar estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis”, em conhecimentos válidos socialmente, pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles/naqueles que são os aprendentes.

Com isso, ela aponta a centralidade do papel docente na mediação entre saberes científicos e saberes cotidianos de forma a oportunizar aprendizagens significativas a partir da produção, em diálogo com estudantes, de saberes escolares. Desse ponto de vista, a didática da história seria um espaço para sintetizar e integrar a formação disciplinar historiográfica e a formação pedagógica (Caimi, 2015, p. 116).

Por fim, há os saberes do aprender, aqueles relativos aos estudantes, seus mecanismos cognitivos e a formação do pensamento histórico (Caimi, 2015, p. 105, 112). Para estimular intelectualmente os estudantes seria necessário “problematizar em que consiste a tarefa de aprender, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem” (Caimi, 2015, p. 118).

Haveria, contudo, um obstáculo epistemológico a essa postura que articula três conjuntos de saberes. Trata-se da oposição entre conteúdo (nesse caso, histórico) e forma expressiva ou didática (Caimi, 2015, p. 121). Caberia, então, defender o lugar central que o professor ocupa e seu papel decisivo como agente na mediação entre saberes científicos (de especialistas em história) e saberes cotidianos (dos leigos), auxiliando na construção de saberes escolares em uma atividade criativa que se desenvolve em diálogo com a pesquisa histórica (Caimi, 2015, p. 105, 111). Nesse sentido, o ensino de história seria a especialidade necessária para realizar essa mediação entre sujeitos e saberes. Para uma compreensão mais profunda do que constitui essa especialização, examina-se algumas possíveis definições de sua natureza e do problema da dependência epistêmica como colocados pela epistemologia da expertise.

## Possíveis definições da natureza da especialização e o problema da dependência epistêmica

É possível definir a especialização de diversas maneiras, das mais amplas às mais restritas. Em uma definição comparativa ou relativa (não-absoluta),<sup>7</sup> especialista seria “alguém que, em um domínio específico, possui uma quantidade maior de informação (acurada) do que a maioria das outras pessoas. Um leigo, por contraste, é alguém que tem muito pouca informação no domínio específico, e que não considera ter essa informação”<sup>8</sup> (Goldman; O’Connor, 2021, seq. 3.6, §2, tradução nossa). Essa definição ampla se encontra em um artigo de apresentação geral da epistemologia social, campo em que se insere a epistemologia do testemunho e, mais especificamente, a epistemologia da expertise (especialização).

Em sua busca por definir a transgressão epistêmica (*epistemic trespassing*), Ballantyne (2019) definiu a especialização de forma articulada a um campo (*field*).<sup>9</sup> Os campos poderiam “ser fixados por um conjunto extremamente estreito de questões”<sup>10</sup> (Ballantyne, 2019, p. 371, tradução nossa), embora isso não signifique que haja sempre limites precisos entre eles, nem que sejam coextensivos (*coextensive*) aos limites (*boundaries*) comuns das disciplinas científicas ou acadêmicas (Ballantyne, 2019, p. 370-371). Nesse sentido, Rocha e Müller (2017, p. 87) destacaram que “especialização é algo relativo a um domínio específico. Não há um ‘especialista’ em sentido global ou abrangente, mas em um domínio D específico [...]. Especialistas em determinados domínios encontram-se na condição de leigos em muitas outras áreas do saber”.

“Há, evidentemente, graus tanto de expertise e inexperiência. Alguns leigos podem não ser muito menos informados do que alguns experts”<sup>11</sup> reconheceu Goldman (2001, p. 89, tradução nossa) ao refletir sobre o problema do novato diante de dois especialistas. Delimitar “margens precisas ou limites absolutos [,,] para alguém se qualificar (categoricamente) como um(a) expert”<sup>12</sup> seria inadequado na medida em que o próprio termo seria vago (*vague*) e fluido (*fluid*) (Goldman, 2001, p. 92, tradução nossa). Rocha e Müller (2017, p. 81), por exemplo, com base em outros autores, apresentam uma variedade de distinções. Haveria então:

---

<sup>7</sup> Nesse caso, não são pré-estabelecidos critérios (absolutos) para definir a especialidade. A natureza da especialidade é definida, então, com base na comparação entre o nível de conhecimento dos sujeitos.

<sup>8</sup> No original: “[...] someone who in a specified domain possesses a greater quantity of (accurate) information than most other people do. A layperson, by contrast, is someone who has very little information in the specified domain, and who doesn't take him/herself to have such information”.

<sup>9</sup> Apesar de Goldman, O’Connor e Ballantyne não apresentarem definições precisas desses termos, eles são utilizados de forma semelhante ao longo de cada um dos referidos textos, apresentando significados próximos, se não o mesmo.

<sup>10</sup> No original: “[...] can be fixed by an extremely narrow set of questions”.

<sup>11</sup> No original: “There are, of course, degrees of both expertise and novicehood. Some novices might not be so much less knowledgeable than some experts”.

<sup>12</sup> No original: “[...] precise margins or absolute thresholds [...] for someone to qualify (categorically) as an expert”.



(1) o ingênuo (*naive*), que é totalmente ignorante em relação ao domínio; (2) o novato (*novice*), que teve uma exposição mínima ao domínio; (3) o iniciado (*initiate*), que passou pela cerimônia de iniciação e já começou a instrução introdutória; (4) o aprendiz (*apprentice*), que está vivendo imerso no domínio e ajudando alguém em um nível mais elevado; (5) o trabalhador (*journeyman*), que é experiente e confiável, e pode realizar uma jornada de trabalho sem supervisão; (6) o especialista (*expert*), que tem competências e conhecimentos especiais, cujos juízos são extraordinariamente acurados e confiáveis; e (7) o professor (*master*), que é um especialista qualificado para ensinar os que estão em um nível inferior.

Embora Goldman (2001, p. 92) tivesse reconhecido a adequação de manter certa imprecisão na definição de especialista, mais recentemente ele optou por uma distinção categórica entre expert e não-expert por conveniência (Goldman, 2016, p. 6).

“Pelo menos dois tipos de condições poderiam ser centrais para a expertise. Um tipo de condição diz respeito ao conhecimento ou informação da pessoa, e o outro à sua habilidade ou performance”,<sup>13</sup> segundo Goldman (2016, p. 3, tradução nossa). Haveria “elementos de habilidade ou competência em assuntos intelectuais também, então o limite entre especialização performativa e especialização cognitiva não é exato”<sup>14</sup> (Goldman, 2001, p. 91, tradução nossa).

Apesar disso, ele utilizou essa diferenciação, argumentando que a primeira seria o tipo de preocupação mais própria da epistemologia (Goldman, 2001, p. 91). Enquanto a primeira estaria ligada a um conhecimento factual ou proposicional (*knowing-that*), a segunda estaria vinculada a um saber competencial (*knowing-how*) (Rocha; Müller, 2017, p. 86). De forma semelhante, a preocupação de Ballantyne (2019, p. 371, tradução nossa) se limitou à especialização cognitiva (*epistemic or intellectual expertise*), a qual estaria associada à “habilidade de adquirir crenças racionais, crenças verdadeiras ou conhecimento”.<sup>15</sup> É notável que, apesar de Goldman (2001) ser uma das referências utilizadas por Ballantyne (2019) na formulação dessa definição, sua postura não é estritamente veritista como a do primeiro.

Dando sequência ao argumento, Goldman (2001, p. 91) se contrapõe à perspectiva segundo a qual a especialização seria um fenômeno estritamente reputacional. Isso significa que, em sua concepção, um especialista (*expert*) não seria simplesmente “alguém amplamente reconhecido como um expert (no sentido objetivo), seja ele um ou não”<sup>16</sup> (Goldman, 2001, p. 91, tradução nossa). No sentido objetivo, ele definiu a natureza da especialização cognitiva ou intelectual em termos veritísticos (*veritistic, truth-linked*). Nessa definição, “especialistas em um dado domínio (E-domain) têm mais crenças (ou altos graus de crença) em proposições verdadeiras e/ou menos

---

<sup>13</sup> No original: “At least two types of conditions might be central to expertise. One type of condition would pertain to the person’s knowledge or information, and the other to his/her skill or performance ability”.

<sup>14</sup> No original: “[...] elements of skill or know-how in intellectual matters too, so the boundary between skill expertise and cognitive expertise is not a sharp one”. Utiliza-se aqui a tradução feita por Rocha e Müller (2017, p. 86).

<sup>15</sup> No original: “tied to the ability to acquire rational beliefs, true beliefs, or knowledge” (Ballantyne, 2019, p. 371).

<sup>16</sup> No original: “[...] someone widely believed to be an expert (in the objective sense), whether or not he really is one”.

crenças em proposições falsas naquele domínio do que a maioria das pessoas (ou melhor: do que a vasta maioria das pessoas)”<sup>17</sup> (Goldman, 2001, p. 91, tradução nossa). De forma semelhante, Goldman (2016, p. 4, tradução nossa) apresentou uma definição veritista [TL1] com as seguintes palavras: “S é um(a) especialista sobre o domínio D se e somente se S tem mais crenças verdadeiras e menos crenças falsas em proposições pertencentes a D do que a maioria das pessoas”.<sup>18</sup> Nesses termos, trata-se de uma definição comparativa entre a quantidade ou grau de crenças verdadeiras e falsas, bem como entre especialistas e um grupo social em geral.

Seu argumento, contudo, não para por aí. Goldman (2001, p. 91; 2016, p. 5) defende, em seguida, que seria necessário alcançar um limite (*threshold*) não-comparativo, embora vago, de realização (*attainment*) veritista. Ou seja, seria preciso combinar padrões comparativos e absolutos (Goldman, 2016, p. 6). Isso seria necessário, pois não se poderia considerar especialista alguém que se excetua por não compartilhar das falsas crenças amplamente aceitas em um dado grupo social (Goldman, 2001, p. 91). Nesse sentido, Goldman (2016, p. 4) dá como exemplo alguém especialista em astronomia que recém descobriu um planeta que ninguém mais conhece, tendo ainda poucas informações sobre ele, embora todas verdadeiras. “Para qualificar-se como um expert cognitivo, uma pessoa deve possuir um corpo substancial de verdades no domínio alvo”,<sup>19</sup> defende então Goldman (2001, p. 91, tradução nossa). De forma semelhante, ele apresenta uma segunda definição veritista da especialidade [TL2]:

S é um(a) expert sobre o domínio D se e somente se (A) S tem mais crenças verdadeiras (ou altas credenciais) em proposições concernentes a D do que a maioria das pessoas, e menos crenças falsas; e (B) o número absoluto de crenças verdadeiras que S tem sobre proposições em D é muito substancial.<sup>20</sup> (Goldman, 2016, p. 5, tradução nossa).

Embora termine por assumir uma posição veritista, Goldman (2016, p. 5-6) também apresenta definições evidenciais (*evidential*) da natureza da especialidade, as quais se dariam em termos de evidência (*evidence*) ou justificação (*justification*). A primeira [E1] é colocada nos seguintes termos: “S é um(a) expert com respeito ao domínio D se e somente se S possui substancialmente mais evidência, e/ou melhor, relativa a proposições em D do que a maioria das

---

<sup>17</sup> No original: “[...] experts in a given domain (the E-domain) have more beliefs (or high degrees of belief) in true propositions and/or fewer beliefs in false propositions within that domain than most people do (or better: than the vast majority of people do)”.

<sup>18</sup> No original: “S is an expert about domain D if and only if S has more true beliefs and fewer false beliefs in propositions pertaining to D than do most people”.

<sup>19</sup> No original: “To qualify as a cognitive expert, a person must possess a substantial body of truths in the target domain”.

<sup>20</sup> No original: “S is an expert about domain D if and only if (A) S has more true beliefs (or high credences) in propositions concerning D than most people do, and fewer false beliefs; and (B) the absolute number of true beliefs S has about propositions in D is very substantial”.

pessoas na classe relevante de comparação”<sup>21</sup> (Goldman, 2016, p. 5, tradução nossa). A segunda [E2], por sua vez, é mais extensa e estrita:

S é um(a) expert a respeito do domínio D se e somente se

(A) S possui mais e/ou melhor evidência

(B) S alinha regularmente seus graus de crença sobre essas proposições de acordo com sua evidência total.<sup>22</sup> (Goldman, 2016, p. 5, tradução nossa).

Apesar da aparente vantagem de não fazer referência a termos como verdade ou falsidade, o recurso à evidência ou justificção na definição de especialização poderia dificultar a objetividade ao dar abertura para posturas epistemológicas relativistas (Goldman, 2016, P. 5-6; Rocha; Müller, 2017, p. 88). Nesse sentido, Goldman (2016, p. 8) menciona o questionamento da neutralidade política do saber empreendido por Michel Foucault, Jürgen Habermas e outros pensadores, o que ocasionaria o descrédito da especialização.

Além da posse de informações acuradas, a especialidade envolveria uma capacidade de produzir novos conhecimentos de forma a fazer o domínio avançar. Para Goldman (2001, p. 91, tradução nossa), a especialidade “inclui uma capacidade ou disposição para empregar ou explorar esse fundo de informações para formar crenças em respostas verdadeiras para novas questões que possam ser colocadas no domínio”.<sup>23</sup> Nesse caso, especialistas seriam “pessoas que têm (ou afirmam ter) uma quantidade ou nível superior de conhecimento em algum domínio e uma habilidade de gerar conhecimento novo em resposta a questões nesse domínio”<sup>24</sup> (Goldman, 2001, p. 91, tradução nossa).

Por conseguinte, a especialidade também seria constituída por um conjunto de habilidades (*skills*), técnicas (*techniques*) ou competências (*know-how*) cognitivas que possibilitariam a emergência desses novos conhecimentos. Assim, especialistas seriam capazes de “ir ao setor correto do banco de informações e executar as operações apropriadas sobre essa informação; ou empregar algum aparato ou banco de dados externo para descobrir material relevante”<sup>25</sup> (Goldman, 2001, p.

---

<sup>21</sup> No original: “S is an expert with respect to domain D if and only if S possesses substantially more and/or better evidence concerning propositions in D than most people in the relevant comparison class”.

<sup>22</sup> No original: “[E2] S is an expert with respect to domain D if and only if  
(A) S possesses more and/or better evidence pertaining to propositions in D than most people in the relevant comparison class; and  
(B) S regularly aligns her degrees of belief in such propositions in accord with her total evidence”.

<sup>23</sup> No original: “[...] includes a capacity or disposition to deploy or exploit this fund of information to form beliefs in true answers to new questions that may be posed in the domain”.

<sup>24</sup> No original: “[...] people who have (or claim to have) a superior quantity or level of knowledge in some domain and an ability to generate new knowledge in answer to questions within the domain”.

<sup>25</sup> No original: “[...] to go to the right sectors of his information-bank and perform appropriate operations on this information; or to deploy some external apparatus or data-banks to disclose relevant material”.

91-92, tradução nossa). Segundo Goldman (2001, p. 92), a natureza da especialização envolveria portanto um elemento de propensão. Isso significa introduzir termos diacrônicos nessa definição.

Articulando, por sua vez, diversos aspectos abordados até aqui em sua definição de especialização, Ballantyne (2019, p. 371, tradução nossa) considera que uma pessoa só poderia ser considerada especialista “se possuísse [...] evidência relevante e suficiente para responder confiável ou responsabilmente às questões de seu campo; e [...] habilidades relevantes e suficientes para avaliar e interpretar bem a evidência do campo”.<sup>26</sup> Ao contrário de leigos, que poderiam confiar no testemunho de especialistas, estes só poderiam responder às questões de seu campo confiável e responsabilmente com base em sua evidência e suas habilidades. Dessa forma, especialistas ocupariam um lugar privilegiado na investigação de questões pertinentes a seus campos, sendo capazes de reconhecer o que é conhecido ou não (Ballantyne, 2019, p. 371).

Isso não significa que não haja diferenças entre especialistas. Enquanto alguns podem compreender a evidência de forma mais profunda, outros podem ter habilidades mais adequadas para avaliá-la. Assim, desde que algum limite seja respeitado no que se refere à evidência e às habilidades, é possível que especialistas tenham divergências quanto às suas conclusões. Nesse sentido, a especialização seria uma competência intelectual falível (*consistent with fallibility*), de modo que podem existir especialistas sobre campos “em que a evidência relevante é incompleta ou enganosa, ou em que as ferramentas para avaliá-la não são confiáveis”<sup>27</sup> (Ballantyne, 2019, p. 371, tradução nossa). Nesse cenário, encontrar respostas verdadeiras seria um desafio até para especialistas impecáveis (*flawless*) (Ballantyne, 2019, p. 371).

Por fim, a natureza da especialização poderia ser definida de forma disposicional (*dispositional*) e relacional (*relational*), em termos de função (*function*) e capacidade (*capacity*) [CAP] (Goldman, 2016, p. 3). Assim,

S é um(a) especialista no domínio D se e somente se S tem a capacidade de ajudar outros (especialmente leigos) a resolver uma variedade de problemas em D ou executar um conjunto de tarefas em D que o último não seria capaz de resolver ou executar por conta própria. S pode prover essa ajuda ao leigo (ou outro cliente) ao compartilhar seu distinto conhecimento ou habilidade.<sup>28</sup> (Goldman, 2001, p. 3, tradução nossa).

---

<sup>26</sup> No original: “[...] if they possess [...] enough relevant evidence to answer reliably or responsibly their field’s questions; and [...] enough relevant skills to evaluate or interpret the field’s evidence well”.

<sup>27</sup> No original: “[...] where the relevant evidence is incomplete or misleading, or where the tools for evaluating the evidence are unreliable [...]”.

<sup>28</sup> No original: “S is an expert in domain D if and only if S has the capacity to help others (especially laypersons) solve a variety of problems in D or execute an assortment of tasks in D which the latter would not be able to solve or execute on their own. S can provide such help by imparting to the layperson (or other client) his/her distinctive knowledge or skills”.

Ainda seria possível diferenciar questões primárias e secundárias do domínio para definir a natureza da especialização. As primeiras são as principais questões estudadas pelos pesquisadores de um domínio, enquanto as últimas são aquelas referentes à evidência existente ou aos argumentos usados para sustentar as questões primárias e a avaliação da evidência produzida pelos pesquisadores que se destacam no campo (Goldman, 2001, p. 92).

De forma geral, especialistas têm um conhecimento extensivo da evidência existente e dos pontos de vista adotados pelos pesquisadores de destaque do campo. Conhecimento, em seu sentido fraco aqui, pode ser entendido como crença verdadeira. Adotando um sentido fraco para especialista, inclui-se quem possui apenas um conhecimento extensivo das questões secundárias de um domínio e dos pontos de vista existentes sobre a evidência. Assim, em um caso de forte discordância sobre as questões de um domínio, ambos os envolvidos poderiam ser considerados especialistas, mesmo que um esteja largamente correto e outro largamente errado (Goldman, 2001, p. 92).

Em um sentido forte, diversamente, somente quem está correto seria considerado especialista, enquanto quem está errado, não. Nesse sentido, é necessário “um corpo extensivo e incomum sobre ambas as questões primárias e secundárias no domínio”<sup>29</sup> para ser considerado especialista. Conseqüentemente, especialistas possuiriam “um fundo extensivo de conhecimento (crença verdadeira) e um conjunto de habilidades ou método para emprego apto e bem-sucedido desse conhecimento para novas questões no domínio”<sup>30</sup> (Goldman, 2001, p. 92, tradução nossa).

Ele ressalta, por fim, que a especialidade não é uma condição suficiente para que haja a habilidade (*ability*) para ensinar outros, sendo esta uma habilidade distinta (*separate skill*). Ainda assim, seria a dificuldade de executar a tarefa (*task*) em si que comumente (*standardly*) valeria (*to earn*) o rótulo (*label*) de especialista. Cabe notar que Goldman (2016, p. 3) fala de dois tipos distintos de habilidade, os quais podem ser associados aos saberes a ensinar (conteúdo do domínio) e aos saberes para ensinar (didática), ignorando ou subsumindo, contudo, os saberes do aprender (referentes ao próprio público).

O problema da dependência epistêmica, por sua vez, foi colocado originalmente por Hardwig (1985) há cerca de quatro décadas, buscando reformular a ideia de racionalidade para além da concepção tradicional individualista. Esse fenômeno pode ser definido sumariamente como a relação estabelecida entre dois sujeitos epistêmicos quando um é um especialista em um domínio ou

---

<sup>29</sup> No original: “[...] an unusually extensive body of knowledge on both primary and secondary questions in the domain”.

<sup>30</sup> No original: “[...] an extensive fund of knowledge (true belief) and a set of skills or methods for apt and successful deployment of this knowledge to new questions in the domain”.

campo, ou seja, possui autoridade intelectual sobre ele, e o outro é leigo, não possuindo a evidência necessária para formar, por conta própria, crenças verdadeiras e justificadas (ou conhecimento) sobre uma proposição nesse domínio. Hardwig (1985, p. 336, tradução nossa) iniciou seu argumento, defendendo que

alguém pode ter boas razões para crer numa proposição se esse alguém tiver boas razões para crer que outros tem boas razões para crer nessa proposição e que, conseqüentemente, há um tipo de boa razão para crer que não constitui evidência para a verdade da proposição.<sup>31</sup>

Em seguida, argumentou que a “racionalidade às vezes consiste em se recusar a pensar por conta própria”<sup>32</sup> na medida em que pessoas leigas são inferiores, em termos epistêmicos, a especialistas (Hardwig, 1985, p. 336, tradução nossa). Em termos mais radicais, Hardwig (1985, p. 343, tradução nossa) defendeu que “às vezes é irracional pensar por conta própria – que racionalidade às vezes consiste em deferir à autoridade epistêmica e, conseqüentemente, em aceitar passiva e acriticamente o que nos é dado a crer”.<sup>33</sup>

Três anos depois, Siegel (1988, p. 2) considerou problemáticas as conclusões de Hardwig (1985) sobre a racionalidade e o individualismo epistêmico, apesar de concordar com sua conclusão sobre a dependência epistêmica. Ele contra-argumentou que a “dependência epistêmica [...] é compatível com a visão de racionalidade mais padrão que adota o individualismo epistêmico e a autonomia intelectual”<sup>34</sup> (Siegel, 1988, p. 1, tradução nossa). Nesse ponto de vista, leva-se em consideração o raciocínio necessário para decidir sobre a própria capacidade (ou não) de encontrar evidências para uma crença; a existência de uma especialidade que dê respostas à questão; a necessidade de encontrar um ou uma especialista; as formas de encontrá-lo ou encontrá-la; a existência ou não de boas razões para confiar nele ou nela; entre outras dimensões do fenômeno. Na visão de Siegel (1988, p. 3), por conseguinte, racionalidade não exige abstenção passiva ou acrítica do próprio juízo ou responsabilidade cognitiva, mas o reconhecimento de suas limitações e o reconhecimento de que a opinião de especialistas às vezes é mais valiosa em termos epistêmicos.

Por fim, partindo do pressuposto de que as atividades pedagógicas têm como objetivo principal o reforço da racionalidade de discentes, Siegel (1988, p. 4-6) problematizou o paradoxo conseqüente da concepção de Hardwig (1985) para a educação. Em suas palavras,

---

<sup>31</sup> No original: “one can have good reasons for believing a proposition if one has good reasons to believe that others have good reasons to believe it and that, consequently, there is a kind of good reason for believing which does not constitute evidence for the truth of the proposition”.

<sup>32</sup> No original: “rationality sometimes consists in refusing to think for oneself”.

<sup>33</sup> No original: “it is sometimes irrational to think for oneself — that rationality sometimes consists in deferring to epistemic authority and, consequently, in passively and uncritically accepting what we are given to believe”.

<sup>34</sup> No original: “epistemic dependence is [...] compatible with the more standard view of rationality which embraces epistemic individualism and intellectual autonomy”.

[...] o próprio reconhecimento por uma estudante que ela está numa situação de dependência epistêmica, e então deveria abandonar racionalmente sua autonomia intelectual e julgamento independente, requer que ela conceba a si mesma numa situação de independência epistêmica, e use então sua autonomia e julgamento independente.<sup>35</sup> (Siegel, 1988, p. 5, tradução nossa).

O conceito de dependência epistêmica, conforme explorado por Hardwig (1985) e Siegel (1988), destaca a importância da confiança na expertise dos historiadores. No entanto, Siegel (1988) critica a visão excessivamente passiva de Hardwig, sugerindo que a autonomia intelectual dos alunos deve ser preservada mesmo diante da autoridade dos especialistas. Isso levanta questões importantes sobre como equilibrar a dependência epistêmica com a promoção do pensamento crítico no ensino de história.

A compreensão da dependência epistêmica nos leva a refletir sobre a natureza da especialização no ensino de história. Se, por um lado, a dependência epistêmica sugere que o papel do especialista é crucial para fornecer conhecimento e resolver problemas que o leigo não consegue enfrentar sozinho, por outro lado, essa especialização deve ser analisada em termos de sua aplicabilidade prática e suas implicações pedagógicas

Conhecendo as implicações da dependência epistêmica e as diversas possibilidades de definição da natureza da especialização, podemos agora refletir sobre como essas questões se aplicam especificamente no ensino de história. Essa atividade não é apenas uma prática de transposição didática do conhecimento acadêmico, mas um processo dinâmico e social que requer a integração de saberes especializados com habilidades pedagógicas e uma abordagem crítica e democrática. A natureza híbrida da especialização no ensino de história exige que consideremos não apenas a expertise docente, mas também a função social e relacional dessa especialização. Essa perspectiva nos permite entender como o ensino de história pode contribuir para uma educação mais inclusiva e reflexiva, que valoriza a diversidade de interpretações e a discussão crítica. Se, por um lado, a dependência epistêmica sugere que o papel do especialista é crucial para fornecer conhecimento e resolver problemas que o leigo não consegue enfrentar sozinho, por outro lado, essa especialização deve ser analisada em termos de sua aplicabilidade prática e suas implicações pedagógicas.

---

<sup>35</sup> No original: “the very recognition by a student that she is in a situation of epistemic dependence, and so rationally should relinquish her intellectual autonomy and independent judgment, requires her to conceive of herself as being in a situation of epistemic independence, and so to utilize her autonomy and independent judgment”.

## **A natureza da especialização e a dependência epistêmica no ensino de história: à guisa de conclusão**

Como visto anteriormente, o ensino de história envolve a indissociabilidade da forma expressiva ou didática e do conteúdo histórico, exigindo a mobilização de três conjuntos de saberes. São eles os saberes a ensinar, os saberes para ensinar e os saberes do aprender. O primeiro é o domínio especializado da história e da historiografia, referindo-se a conceitos, informações históricas, métodos de pesquisa e crítica documental, por exemplo. Cabe lembrar que esses saberes possuem sua própria historicidade, a qual deve ser considerada. O segundo envolve os domínios especializados da didática da história, da didática (em geral) e da educação. Trata-se de um conjunto de saberes que possibilita a mediação do saber histórico acadêmico ou especializado para um público leigo. Por fim, há os saberes do aprender, os quais remetem ao próprio público e suas especificidades.

Dessa forma, a natureza da especialização no ensino de história deve ser compreendida em seu hibridismo, na medida em que articula aspectos intelectuais, cognitivos ou epistêmicos a habilidades performativas. Além disso, sua natureza é social, relacional e disposicional, sendo definida em termos de função e capacidade. Modificando a proposição [CAP] de Goldman (2001, p. 3), tem-se que *S é especialista no ensino de história se e somente se S tem a capacidade de ajudar outros (especialmente leigos) a resolver uma variedade de problemas que envolvem o saber histórico ou a executar tarefas pertinentes a esse campo que o último não seria capaz de resolver ou executar por conta própria; S pode prover essa ajuda ao leigo (ou outro cliente) ao compartilhar seu distinto conhecimento ou habilidade.*

Entre esses problemas e tarefas, destaca-se a pesquisa histórica; a historiografia e diversas outras formas de apresentação ou formatação estética do saber histórico; e, principalmente, a constituição narrativa de sentido para orientação temporal da vida prática. Ao abordar questões pertinentes do mundo público no tempo presente, lida-se com demandas sociais e processos inacabados cujas testemunhas ainda estão vivas, o que envolve questões controversas dos domínios da ética e da política. Pensar o presente requer refletir sobre a presença do passado na memória social e a projeção de expectativas no futuro. Um ensino de história democrático precisa valorizar o dissenso, apontando para uma diversidade de interpretações possíveis e de relações entre os tempos (passado-presente-futuro), sem abrir mão das evidências documentais existentes.

Além de definir a especialização no ensino de história, é crucial entender como essa especialização pode amenizar a dependência epistêmica de leigos para com historiadores. A



especialização deve ser vista, portanto, como uma prática dinâmica que envolve não apenas a transposição didática, mas também a facilitação do desenvolvimento crítico de discentes. Isso inclui capacitar os alunos a questionar e avaliar a historicidade das fontes, bem como continuidades e rupturas na história da historiografia, promovendo uma atitude crítica e reflexiva que os ajude a desenvolver autonomia intelectual.

Considerando a tensão entre abordagens analíticas e historicistas, a definição evidencial da especialização no ensino de história pode oferecer um caminho intermediário, evitando posturas radicalmente veritistas ou relativistas, o que seria inadequado. Ao integrar a concepção de evidência didática com o reconhecimento da historicidade do conhecimento, essa abordagem não apenas respeita a pluralidade de interpretações, mas também permite uma avaliação mais profunda da competência docente. Para avançar, é essencial investigar como as concepções de evidência e justificação podem ser reconciliadas com a historicidade e relatividade preconizados pela teoria da história. Essa investigação pode revelar novas formas de entender e praticar a especialização em ensino de história, ampliando a autonomia intelectual de discentes e fortalecendo o diálogo entre historiadores e leigos.

Diante disso, a proposição [E2] presente em Goldman (2001, p. 5) poderia ser reformulada da seguinte forma: *S é um especialista no ensino de história se e somente se (A) S possui mais ou melhor evidência didática da história; (B) S alinha regularmente seus graus de crença sobre essas proposições de acordo com sua evidência total.*

A evidência didática da história seria encontrada com o uso de instrumentos de avaliação do processo pedagógico, os quais possibilitam aos docentes verificar quanto e como os discentes se apropriaram do conteúdo ensinado, além da percepção discente sobre a postura docente e o processo de ensino-aprendizagem. Essa definição evidencial da natureza da especialização no ensino de história não significa um relativismo absoluto.<sup>36</sup> A especialização em história, com a qual o ensino dialoga, exige o encontro de evidências documentais a partir da pesquisa das fontes em arquivos (o que inclui a provocação de arquivos ou fontes orais por meio de entrevistas), bem como as habilidades teórico-metodológicas para realizar a crítica documental e também a revisão do debate historiográfico, sendo este caracterizado pelos diversos pontos de vista existentes entre especialistas do campo, em sua historicidade. Enquanto uma atividade criativa, a especialização no ensino de história envolve também a capacidade ou disposição de empregar os conhecimentos e

---

<sup>36</sup> Nesse sentido, cabe lembrar da existência entre os próprios historiadores do debate sobre o negacionismo. Cf. Rollemberg e Cordeiro (2021), Rodrigues *et al.* (2023), Joffily e Ramalho (2024) e Sena Júnior, Perez e Geminiano (2024), entre outros. Entendo que concepções veritistas e evidenciais advindas da filosofia analítica poderiam contribuir para esse debate, embora muito provavelmente precisem ser matizadas.

habilidades que se tem para encontrar novas respostas que emergem no campo, estimulando, inclusive, novas reflexões entre historiadores acadêmicos e, conseqüentemente, na produção historiográfica.

Trata-se, enfim, de uma competência intelectual falível, nos termos de Ballantyne (2019, p. 371). Essa especialização implica, portanto, um constante exercício de construção da identidade profissional, docente e historiadora, que se caracteriza pela autorreflexão, ou seja, pela constante avaliação de sua própria prática, de modo a identificar erros e planejar novas ações para corrigi-los.

Nesse sentido, o ensino de história possibilita algumas reflexões que podem contribuir – em conjunto com outras disciplinas, é claro – a um melhor posicionamento do problema da dependência epistêmica.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que o currículo brasileiro exige que os docentes de história abordem uma grande diversidade de períodos, temas e fontes históricos. Dessa forma, não é possível que esses docentes tenham a mesma autoridade intelectual em cada domínio historiográfico específico que os especialistas dos respectivos campos. Isso aponta para a necessidade de reconhecer os graus entre especialidade e inexperiência.

No que se refere aos leigos e às leigas, especialistas no ensino de história precisam auxiliar no desenvolvimento de sua criticidade em relação à historicidade das fontes históricas sobre dado período e do debate historiográfico existente, o que inclui as posições tomadas por eles e elas mesmos em sala de aula e no tempo presente.<sup>37</sup> Isso significa que docentes devem reforçar a racionalidade – entendida aqui em sua diversidade – de discentes, de forma que eles e elas sejam capazes de avaliar seu próprio lugar diante da historicidade e situacionalidade das questões enfrentadas na vida prática e das evidências encontradas; diante da existência ou não de uma especialidade historiográfica que responda à questão colocada; da necessidade ou não de encontrar um historiador ou uma historiadora especialista no assunto; das formas de encontrá-lo ou encontrá-la; da existência de boas razões ou não para confiar nele ou nela. Assim, a especialidade no ensino de história requer do ou da docente que atue de forma a ampliar a autonomia intelectual e epistêmica discente, o que envolve o reconhecimento das próprias limitações e do valor das diversas especialidades historiográficas.

Uma análise mais detalhada das concepções de conhecimento revela que, enquanto a epistemologia analítica pode enfatizar a importância da evidência e da justificação para a especialização, as perspectivas historicistas oferecem uma visão mais flexível e contextualizada do

---

<sup>37</sup> Cabe lembrar que, desde o giro linguístico, mesmo os historiadores e as historiadoras profissionais e acadêmicos têm sido interpelados a assumirem sua posição em termos ético-políticos (Araujo; Rangel, 2015, p. 328, 330).

conhecimento. Uma abordagem integrativa poderia buscar maneiras de incorporar a historicidade e a contextualização ao mesmo tempo em que mantém critérios de evidência e justificação. Por exemplo, ao avaliar a competência docente, pode-se considerar como o conhecimento histórico é integrado e adaptado às necessidades e contextos específicos dos discentes, além de avaliar a capacidade do docente de articular e justificar suas práticas pedagógicas de forma transparente.

Para avançar na compreensão da especialidade e da dependência epistêmica no ensino de história, ainda é necessário retroceder e refletir mais detalhadamente sobre as interações epistemológicas entre a filosofia analítica e as perspectivas historicistas. Examinar a compatibilidade (ou não) entre essas abordagens pode elucidar como a especialização no ensino de história pode ser conceituada e praticada. Ainda que incompatibilidades sejam identificadas, essa reflexão pode revelar oportunidades para um diálogo mais profícuo entre a epistemologia da expertise e as teorias da história e da educação, com o potencial de enriquecer essas áreas de forma recíproca.

### Referências bibliográficas

- ARAUJO, V. L.; RANGEL, M. de M. Apresentação - Teoria e história da historiografia: do giro linguístico ao giro ético-político. **História da Historiografia**: International Journal of Theory and History of Historiography, v. 8, n. 17, p. 318-332, 29 abr. 2015. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/917>. Acesso em: 5 fev. 2024.
- BALLANTYNE, N. Epistemic Trespassing. **Mind**, v. 128, n. 510, p. 367-395, 2019.
- BEVERNAGE, B. **History, memory, and state-sponsored violence**: time and justice. New York, London: Routledge, 2011. 250p.
- CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? **História e Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, pp. 105-124, 2015.
- CHAKRABARTY, D. **Provincializing Europe**: postcolonial thought and historical difference. Princeton studies in culture / power / history. Princeton: Princeton University Press, 2007. 301p.
- FONSECA, S. G. O ensino de história e a construção da cidadania. In: FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, Papirus: 2008.
- GOLDMAN, A. Expertise. **Topoi**, v. 37, p. 3-10, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11245-016-9410-3>
- GOLDMAN, A. Experts: Which Ones Should You Trust? **Philosophy and Phenomenological Research**, v. 63, p. 85-110, 2001.

- GOLDMAN, A.; O'CONNOR, C. Social Epistemology. *In*: ZALTA, E. N. (Ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, 2021. Disponível em:  
<https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/epistemology-social/>
- HARDWIG, J. Epistemic dependence. **The Journal of philosophy**, v. 82, n. 7, pp. 335-349, 1985.
- JOFFILY, M.; RAMALHO, W. Distorcionismo: uma nova categoria de análise para o campo de batalha da história no século XXI. **Tempo**, v. 30, n. 1, 2024, p. e300108. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2024v300108>
- KOSELLECK, R. "Espaço de experiência" e "horizonte de expectativa": duas categorias históricas. *In*: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução por César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006
- NICOLAZZI, F. Muito além das virtudes epistêmicas. O historiador público em um mundo não-linear. **Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 18, pp. 18-34, 2018. Disponível em:  
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/maracanan/article/view/31121>.
- PENNA; F. de A.; SILVA, R. da C. A. da. As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. *In*: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (Orgs.). **História Pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo, Letra e Voz: 2016. pp. 195-205.
- RAMALHO, W. **A Experiência do Momento Histórico**: tempo-kairós, escrita de manifestos e estado de crise. Vitória: Milfontes, 2022. 211p.
- RAMALHO, W. Reinterpreting the “times of crisis” based on the asymmetry between chronos and kairos. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 14, n. 35, p. 115-144, 2021a. Disponível em:  
<https://historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1733>
- RAMALHO, W. **Outros tempos, outras histórias**: kairós, manifesto, crise. 2021. 178p. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021b. Disponível em:  
<http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/13364>
- ROCHA, L.; MÜLLER, F. M. Testemunho e expertise. *In*: MÜLLER, F. M.; ETCHEVERRY, K. M. (orgs.). **Ensaio sobre epistemologia do testemunho**. Porto Alegre, Editora Fi: 2017. Disponível em: <https://www.editorafi.org/202felipemuller>
- RODRIGUES, R. R. *et al.* **História**: usos do passado, ética e negacionismo. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. Disponível em:  
[https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook\\_historia-usos.pdf](https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_historia-usos.pdf)
- ROLLEMBERG, D.; CORDEIRO, J. M. Revisionismo e negacionismo: controvérsias. **História, histórias**, v. 9, n. 17, pp. 58-98, 2021.
- RÜSEN, J. **História Viva**: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, UnB: 2007. 159p.
- SENA JÚNIOR, C. Z.; PEREZ, R.; GEMINIANO, W (orgs.). **Entre revisionistas e negacionistas**: usos e abusos políticos do passado. Rio de Janeiro: Autografia, 2024. 354p.

SIEGEL, H. Rationality and epistemic dependence. **Educational Philosophy and Theory**, v. 20, n. 1, p. 1-6, 1988.