



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

GUSTAVO HENRIQUE DE LIMA

**O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE CONSENSOS E DISSENSOS: RELAÇÃO ENTRE
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E CURRÍCULO RIZOMÁTICO**

Recife / 2025

GUSTAVO HENRIQUE DE LIMA

**O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE CONSENSOS E DISSENSOS: RELAÇÃO ENTRE
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E CURRÍCULO RIZOMÁTICO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação
do Mestrado Profissional em Ensino de História
como requisito parcial ao exame de qualificação.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço
Escolar

Orientadora: Prof.^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire.

Recife, 2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Lima, Gustavo Henrique de.

O ensino de história entre consensos e dissensos: relação entre formação continuada docente e currículo rizomático / Gustavo Henrique de Lima. - Recife, 2025.
154f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, 2025.

Orientação: Eleta de Carvalho Freire.

Inclui referências.

1. Ensino de história; 2. Currículo; 3. Formação continuada.
I. Freire, Eleta de Carvalho. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

GUSTAVO HENRIQUE DE LIMA

**O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE CONSENSOS E DISSENSOS: RELAÇÃO ENTRE
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E CURRÍCULO RIZOMÁTICO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História como requisito parcial ao exame de qualificação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Eleta de Carvalho Freire
Universidade Federal de Pernambuco
(Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a Roseane Maria de Amorim
Universidade Federal da Paraíba
(Examinador Interno)

Prof.^a. Dr.^a Tatiana Cristina dos Santos de Araújo
Universidade Federal de Pernambuco
(Examinador Externo)

Aos professores e professoras de História da educação básica do Brasil, que, com coragem, persistência e um compromisso inabalável, enfrentam os desafios cotidianos da sala de aula. Que este estudo possa ser um humilde tributo ao esforço diário de quem transforma a História em ferramenta de emancipação e resistência. Dedico.

Agradecimentos

Na intrincada tessitura da existência humana, a educação desponta como um farol que ilumina os labirintos do obscurantismo, possibilitando ao espírito humano transcender os grilhões da ignorância e encontrar sentido na complexidade de viver. É pela via do conhecimento que o indivíduo se emancipa, construindo pontes entre o ser e o devir, em um perpétuo exercício de autossuperação e construção coletiva. Nesta ocasião ímpar, em que concluo minha jornada no mestrado, elevo meu mais profundo agradecimento ao Grande Arquiteto do Universo, cuja sabedoria infinita sustenta todas as coisas e em cuja providência encontrei forças para perseverar em cada desafio enfrentado. Sem a Tua graça e misericórdia, este momento de plenitude e realização não seria possível.

Rendo minhas sinceras homenagens aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÒRIA), mestres que compuseram e guiaram esta etapa do meu percurso, expressei minha mais elevada consideração e reconhecimento, cujos ensinamentos foram alicerces indispensáveis para o êxito desta caminhada. Manifesto um reconhecimento especial às professoras Roseane Amorim e Tatiana Araújo, pelas valiosas contribuições na banca examinadora que enriqueceram este trabalho com perspicácia e rigor acadêmico. Minha gratidão também se dirige ao coordenador André Salles, cuja liderança zelosa assegura a excelência deste Programa, bem como ao professor Edson Silva, cujas reflexões aplicadas nas suas maravilhosas aulas, ampliaram minhas perspectivas.

Entretanto, permito-me destacar, de forma singular, minha orientadora, a insigne professora Doutora Eleta de Carvalho Freire, cuja erudição socrática, a eutímia budista e a orientação magnânima foram faróis ininterruptos em minha jornada acadêmica. Professora Eleta, suas palavras de encorajamento e seu exemplo como educadora serão indissociáveis da minha vida pessoal e acadêmica.

Aos companheiros de jornada, meus amigos e amigas da turma, família que Deus me concedeu, minha gratidão pelo apoio mútuo, pelas risadas e pelos momentos de partilha que suavizaram os caminhos mais íngremes e transformando procelas em lagos calmos de sabedoria. O companheirismo de cada um de vocês foi uma das riquezas mais significativas deste percurso. Juntos, construímos mais do que conhecimentos: edificamos laços que transcendem os muros acadêmicos.

Não poderia concluir sem expressar meu agradecimento mais profundo à minha família, fonte inesgotável de amor e inspiração e, sobretudo de segurança. A meus filhos, Lorena Marie

e Henrique Pierre, que, com seus olhares inocentes e cheios de vida, me motivaram a seguir em frente. À minha esposa, cujo nome, Shirlane, é sinônimo de amor, paciência e resiliência, minha eterna gratidão. Seu apoio inabalável, sua compreensão nos momentos de ausência e seu incentivo constante foram pilares fundamentais para que esta conquista se tornasse realidade.

Por fim, agradeço à vida, em toda a sua complexidade e beleza, por ter-me presenteado com esta etapa e com todas as pessoas que dela fizeram parte. Que esta vitória seja apenas um prelúdio para maiores aprendizados e realizações, sempre com o olhar atento àquilo que transcende a nossa existência terrena. Que este momento de realização seja não apenas um marco, mas também um convite para novos desafios, pois, como nos ensina a educação, não há fim na busca pelo saber, mas apenas novos começos, como um rizoma.

Sem um fim social– educação,
representatividade,
pertencimento – o ensino de história, estático,
letárgico, sem reflexão crítica,
será apenas nugacidade.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a relação entre a formação inicial e continuada de professores de História e a vivência de um currículo rizomático. Esses elementos constituem o cenário da pesquisa que tem como objetivo geral compreender a relação entre a formação continuada de professores e professoras e a vivência de um currículo rizomático no ensino de história. Especificamente objetivamos: (a) discutir a respeito da formação inicial e continuada de professores e professoras, notadamente, de docentes da disciplina de história; (b) discorrer sobre as teorizações curriculares em meio às quais se foram formulando as concepções de currículo presentes no cotidiano escolar, com vistas a conceptualizar um currículo rizomático; (c) elaborar uma proposta de formação continuada para professores e professoras de história do ensino fundamental anos finais. A investigação busca responder à seguinte questão: de que forma se dá a relação entre a formação continuada de professores e professoras e a vivência de um currículo rizomático no ensino de História na Educação Básica? Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica adotada na construção dos principais conceitos da investigação e na elaboração de uma proposta de formação pedagógica para docentes de História. Os resultados apontam a complexidade que envolve a docência e, de modo especial, a docência em História. Refletem a necessidade de construção de saberes próprios ao ensino da disciplina, sobretudo para a vivência de um currículo rizomático que busca enfrentar tensões, consensos, dissensos, contingências, situações imprevisíveis. Apontam a necessidade de formação contínua capaz de responder às transformações sociais, culturais e políticas que atravessam vivência de um currículo rizomático. O produto resultante desta investigação é uma proposta de formação docente apoiada na Lei 11.645/2008 e no Parecer 14/2015 dela decorrente.

Palavras chaves: Ensino de História. Currículo. Formação continuada.

ABSTRACT

This research has as its object of study the relationship between the initial and continuing education of History teachers and the experience of a rhizomatic curriculum. These elements are part of the research scenario that have as their general objective to understand the relationship between the continuing education of teachers and the experience of a rhizomatic curriculum in the teaching of History. Specifically, we aim to: (a) discuss the initial and continuing education of teachers, notably, of History teachers; (b) disagree on the curricular theories in which the conceptions of curriculum presented in the school routine were formulated, with a view to conceptualizing a rhizomatic curriculum; (c) develop a proposal for continuing education for History teachers in the final years of elementary school. The research aims to answer the following question: how is the relationship between the continuing education of teachers and the experience of a rhizomatic curriculum in the teaching of History in Basic Education? This is a qualitative bibliographic research adopted in the construction of the main concepts of the research and in the elaboration of a proposal for pedagogical training for History teachers. The results point to the complexity involved in teaching and, in particular, teaching in History. They reflect the need to build knowledge specific to teaching the subject, especially for the experience of a rhizomatic curriculum that seeks to face tensions, consensus, dissent, contingencies, and unpredictable situations. They point to the need for continuing education capable of responding to the social, cultural, and political transformations that permeate the experience of a rhizomatic curriculum. The product resulting from this research is a proposal for teacher training supported by Law 11.645/2008 and the Opinion 14/2015 arising therefrom.

Keywords: History Teaching. Curriculum. Continuing education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5 - Ato Institucional N° 5

ANFOPE - Formação dos Profissionais da Educação.

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH – Associação Nacional de História

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEFAMs - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CES - Câmara de Educação Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Conselho Pleno

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

FNDE Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

HEM - Habilitação Específica de Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IE – Institutos de Educação

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

ISEs - Institutos Superiores de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual).

MEC – Ministério da Educação

NSE - Nova Sociologia da Educação

PCC - Componente Curricular do curso

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID Programa Institucional de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UNE - União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	13
1.2 CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA	17
2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA: DA ÁRVORE AO RIZOMA	28
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESTEIRA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	29
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO BRASIL	53
2.3 OS SABERES DA FORMAÇÃO DOCENTE	58
3 DA TEORIZAÇÃO CURRICULAR AO MULTICULTURALISMO CRÍTICO/INTERCULTURAL: O QUE DIZER SOBRE UM CURRÍCULO RIZOMÁTICO	65
3.1 PRIMEIRAS NOTAS SOBRE O CURRÍCULO	66
3.2 A TEORIZAÇÃO CURRICULAR TRADICIONAL OU NÃO CRÍTICA: ACEITAÇÃO, AJUSTE E ADAPTAÇÃO SOCIAL	72
3.3 A TEORIZAÇÃO CURRICULAR CRÍTICA: REPRODUÇÃO, RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO	77
3.4 A TEORIZAÇÃO CURRICULAR PÓS-CRÍTICA: DIVERSIDADE CULTURAL, DIFERENÇA E MULTICULTURALISMOS	86
3.5 MULTICULTURALISMO CRÍTICO/INTERCULTURAL E CURRÍCULO RIZOMÁTICO	88
3.5.1 Multiculturalismo(s): das lutas sociais à ação educativa	89
3.5.2 Da árvore ao rizoma: como encontrar as brechas no/do currículo	95
4 FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO E CULTURAS INDÍGENAS EM SALA DE AULA	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos esse capítulo apresentando a constituição do objeto de estudo desta pesquisa, cuja construção está imersa em minhas experiências profissionais como professor de História há quase duas décadas, e discorreremos, em seguida, sobre o ensino de história na escolaridade brasileira, tomando como referência os currículos desta disciplina escolar.

1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo desta pesquisa é a relação entre a formação inicial e continuada de professores e professoras de História e a vivência de um currículo rizomático. Surge da defluência do interesse pessoal e da necessidade profissional em aprofundar-me na compreensão teórico-metodológica no que concerne à formação continuada de professores e professoras de História diante dos currículos que encontramos no itinerário da prática docente no ensino da disciplina. Como objetos de pesquisas de práticas tão complexas, os currículos da formação docente e os currículos da escolaridade básica apresentam enfoques diversos e distintos graus de aprofundamento.

A necessidade profissional citada no parágrafo anterior pode ser exemplificada no meu percurso acadêmico após a conclusão da graduação em 2004. Após deixar a faculdade e no ano seguinte assumir aulas, na Educação Básica, fui percebendo que, por vezes, a relação ensino/aprendizagem, diferencia-se do visto e desenvolvido no ambiente acadêmico, onde essa relação se mostrava mais arbórea. Por mais que existisse um currículo oficial, onde bastava desenvolver o ensino de história dentro dos padrões que se esperava de uma aula de história, por vezes, a aula fugia do controle curricular ou mostrava-me outras possibilidades que não me deixavam confortável, por não saber conduzi-las com o domínio esperado de um professor. Na sala de aula não seguia um currículo fixo, estático, mas parecendo um lugar de areias movediças próximas a me derrubar. Fui observando que cada estudante era um currículo “oculto” e a sala um rizoma, no sentido botânico.

Por outro lado, a minha formação inicial começava a revelar lacunas. Um exemplo disso aconteceu em 2008, quando foi aprovada a Lei nº11.645 tornando obrigatório o ensino da História e culturas indígena e afro-brasileira, visando combater o racismo, a discriminação e os preconceitos étnicos, contribuindo na construção de uma sociedade inclusiva e igualitária e, possibilitando evidenciar os protagonismos daqueles que por muito tempo foram apagados da

história. Percebi que esta temática não esteve no currículo da minha graduação, nem mesmo em discussões com temas parecidos com a citada Lei, especificamente as culturas indígenas. Mesmo buscando através de leituras, informações e conceitos sobre a temática, cair em desacertos era comum diante do senão novo, mas de pouca presença no ambiente escolar. Como escreveu Edson Silva (2013, p. 220).

É de fundamental importância, por exemplo, capacitar os quadros técnicos de instâncias governamentais (federais, estaduais e municipais) para o combate aos racismos institucionais. Mas um grande desafio – ou o maior deles – é a capacitação de professores. Tanto dos que estão atuando (a chamada ‘formação continuada’) quanto daqueles ainda em formação nas universidades públicas e privadas, nos diversos cursos de licenciatura e magistério. Isso significa dizer que no âmbito dos currículos dos cursos de licenciatura e de formação de professores deve ocorrer a inclusão de cadeiras obrigatórias, ministradas por especialistas, tratando especificamente da temática indígena. Sobretudo em cursos das áreas das Ciências Humanas e Sociais.

O ensino significativo nasce do diálogo permanente entre os atores sociais que participam, direta ou indiretamente, considerando a relevância do ensino de História com crianças e jovens nas escolas, constituindo um valioso contributo para os aprendizados e o exercício da cidadania. Disso decorre o papel estratégico da formação continuada de professores e professoras no ensino de História e dos currículos escolares. Ficava manifesto que a formação continuada teria que fazer parte do meu “ser” professor/pesquisador para minha atuação crítica no ensino de História.

Esses elementos constituem o cenário da pesquisa que tem como objetivo geral compreender a relação entre a formação continuada de professores e professoras e a vivência de um currículo rizomático no ensino de história. Especificamente objetivamos: (a) discutir a respeito da formação inicial e continuada de professores e professoras, notadamente, de docentes da disciplina de história; (b) discorrer sobre as teorizações curriculares em meio às quais se foram formulando as concepções de currículo presentes no cotidiano escolar, com vistas a conceptualizar um currículo rizomático; (c) elaborar uma proposta de formação continuada para professores e professoras de história do ensino fundamental.

Tomamos como guia da investigação a seguinte questão-problema: de que forma se dá a relação entre a formação continuada de professores e professoras e a vivência de um currículo rizomático no ensino de História na Educação Básica? Para tentar responder a este questionamento buscamos delimitar nosso caminho investigativo a partir de uma pesquisa

bibliográfica, de modo que o arcabouço teórico foi constituído por três categorias: ensino de história, formação docente e currículo.

No percurso teórico buscamos dialogar com autores que pensam a formação docente não como uma etapa da vida profissional com início, meio e fim definidos, mas como um processo contínuo, permanente, que ultrapassa as fronteiras de um curso universitário, tais como Freire (2001, 2015); Alarcão (2007); Imbernón (2009, 2011); Saviani (2009); Tanuri (2000); Freitas (2002); Gatti (2009); Gatti e Barreto (2009); Pimenta (1995); Perrenoud (2000, 2001, 2002), entre outros. A formação do professor, para além de sua certificação para o exercício da docência por uma instituição formadora, deverá constituir um processo permanente e contínuo de reflexão prático-teórica, com troca de experiências entre pares e realização coletiva de projetos de trabalho, aprofundamento de conhecimentos, inovação institucional, incentivo ao enfrentamento dos problemas da profissão com criticidade.

A formação continuada do professor de História, diante dos problemas e das possibilidades que se abrem para o ensino da disciplina, em diálogo com os currículos que se pretendem rizomáticos, torna-se de grande importância na instável conjuntura política de nossos dias, notadamente pelo antagonismo dos projetos socioculturais e acirramento dos discursos e debates concernentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aí residem as disputas teóricas e políticas em torno do que ensinar e para que ensinar História a crianças e jovens na Educação Básica, em especial, no Fundamental.

Quanto ao currículo escolar o apoio teórico-metodológico foi buscado nos estudos de autores que observam o currículo como resultado de um lento processo de fabricação social, no qual estão presentes conflitos, rupturas e ambiguidades. Sendo assim, o currículo deve estar centrado na história sociocultural dos sujeitos da educação, que por natureza é rizomática, e preocupado com os condicionantes sociais e políticos do conhecimento educacional. Entre esses autores estão Goodson, (1995, 2007, 2008); Sacristán (2013); Silva (2006, 2010); Althusser (1980); Amorim (2010); Lopes e Macedo (2010); Gonçalves (2003); Moreira (2001); Moreira e Candau (2010); Pacheco (2013). Sobre multiculturalismos dialogamos com Candau (2008); Canen (2010); Pansini e Nenevê (2008). Por sua vez, a perspectiva rizomática do currículo está referenciada em Paraíso (2010, 2016); Lins (2005), Deleuze e Guattari (2000).

Paraíso (2010, 2016) busca, na concepção de diferença¹ de Deleuze, argumentar em favor de um currículo como bifurcação, como hastes, rizomas que brotam, crescem e se

¹ Em Deleuze, a diferença é pensada não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim como puro acontecimento. Em vez do uno, do todo, da origem, valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação. Isso porque a diferença em Deleuze não é da ordem da representação;

bifurcam. Um currículo que prioriza a diferença e não a identidade, que não agrupa nem classifica, aquele que é incontável por estar sempre aberto a novos acréscimos, que em contraposição ao currículo-decalque, constitui um currículo-diferença. Para a autora, um currículo diferença ou rizomático não se submete a enquadramentos, escapa às previsões do modelo padrão, vaza, prioriza o acontecimento como possibilidade de construção de um estilo próprio de docência. Para a autora:

Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa. (Paraíso, 2010, p.588).

A intrínseca relação entre a formação de professores e a efetivação do currículo de História necessita uma conceituação das suas particularidades, temas esses que sofrem abordagens díspares, no entanto, todas as concepções revelam posicionamentos valorativos. É natural que seja assim, pois, como todo trabalho pedagógico se fundamenta em pressupostos de natureza filosófica, a escola e o professor tornam evidentes suas visões de mundo, assumindo posturas mais tradicionais ou mais libertadoras no desenvolvimento do currículo.

A floresta de conhecimentos que é o ensino de História na Educação Básica, terá suas raízes melhor exploradas por um professor que insista na formação continuada, onde o saber se espalha em todas as direções, se abre, pulsa, constrói e desconstrói, assim como um rizoma que “não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” (Deleuze & Guattari, 2000, 48-49).

Para a vivência de um currículo rizomático, o ensino de História deve buscar demonstrar através de diferentes abordagens teóricas o valor do conhecimento histórico e a importância de seu ensino e aprendizagem. Contudo, ainda que muito relevantes, esses elementos não bastam. A eles deverá ser acrescentada uma postura docente aberta às contingências, livre dos enquadramentos que condicionam o docente ao cumprimento de um roteiro fixo e inabalável.

não é um produto e nem resultado. A diferença também não se refere ao diferente; não é relação; não é predicativa e nem propositiva. A diferença nunca é diferença entre dois indivíduos. Contra a diferença entre coisas ou entes determinados, Deleuze afirma a diferença em si: “a diferença interna à própria coisa” (Paraíso, 2010, p.588-589).

Ao pensarmos as contribuições sociais que o presente estudo pretende oferecer, não devemos observar apenas a efetivação do currículo oficial, mas os currículos vividos. Não devemos observar apenas a formação inicial do corpo docente, mas as contribuições da formação continuada dos professores. Ainda socialmente falando, destacamos as oportunidades de reflexão sobre o ensino de História no processo de construção de uma sociedade democrática, plural e justa. “[...] o que precisa saber um professor de História depende de muitas variáveis, como, por exemplo, as demandas sociais em cada época, os preceitos disseminados pelas políticas educacionais públicas, os diferentes contextos escolares, as especificidades cognitivas e culturais dos estudantes, para citar apenas algumas.” (Caimi, 2015, p. 106).

1.2 CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História nas escolas tem um papel crucial na formação da cidadania, na construção das identidades sociais e na demarcação de territórios de atuação de grupos de menor prestígio social que orbitam a teia social contemporânea. No entanto, não obstante sua relevância social para a formação dos estudantes, a historiografia do ensino da história nos mostra que o papel que hoje atribuímos ao ensino da disciplina não foi assim compreendido pelos formuladores dos currículos escolares ao longo de sua trajetória formativa. Dessa forma,

É preciso que se entenda que a educação no Brasil – e o ensino de História – sempre teve nas suas principais pautas a permanência de modelos que privilegiassem uma minoria detentora do capital econômico em detrimento de uma maioria que deveria estar à margem dos processos educacionais ou tão somente receber a educação necessária para realização de trabalhos mais elaborados, mas prioritariamente, a educação era pensada para as elites do país que “nascia”, para que se formasse aqui os grandes homens que conduziriam o futuro da nação. (Peres, *et al*, 2015, p.194).

Ao longo das últimas décadas, as mudanças nos currículos escolares refletem tanto as transformações sociais quanto as disputas ideológicas em torno do que deve ser ensinado e de como a História deve ser abordada no ambiente educacional. O ensino de História nos currículos escolares brasileiros tem sido objeto de intensos debates, não apenas pela importância do componente curricular na formação de cidadãos críticos, mas também pelas diversas abordagens e interpretações que ela pode tomar nas perspectivas teóricas e metodológicas que embasam as práticas pedagógicas. As abordagens e metodologias empregadas no ensino de História também variaram significativamente ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas concepções de educação e de sociedade. O ensino de história no

Brasil passou por diversas transformações ao longo dos séculos, refletindo mudanças políticas, culturais e sociais do país. Desde a introdução dos primeiros currículos nas escolas coloniais até as reformas educacionais mais recentes, o ensino de História tem sido um campo de disputas ideológicas e pedagógicas.

Estudos sobre a História nas escolas brasileiras evidenciam que essa disciplina teve sua trajetória sujeita a confrontos semelhantes aos dos países europeus, mas, evidentemente, sob condições específicas dadas as problemáticas decorrentes de uma política educacional complexa que tem mantido a sociedade brasileira em constante disputa por uma educação que possa se estender, efetivamente, ao conjunto de crianças e jovens do país. E tais disputas ocorrem também no espaço escolar por comunidades de pessoas que competem e colaboram entre si, definem suas fronteiras epistemológicas, assim como conferem uma determinada identidade às suas respectivas disciplinas ou áreas de estudo. (Bittencourt, 2018, p.128).

No período colonial, o ensino de história era praticamente inexistente nas escolas jesuíticas, onde o foco era a formação religiosa e moral dos estudantes. Segundo Pinsky (1988, p.33.), "a educação colonial era essencialmente catequética, com pouca ênfase na formação crítica dos alunos". A inserção oficial do componente curricular de História no Brasil tem como marco institucional fundador o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que determinou a inclusão da História como conteúdo no currículo. Em obra considerada uma referência para o estudo da história do ensino de História no Brasil, Nadai (1993), além de considerar esse momento como o marco fundador da história enquanto disciplina escolar no Brasil, indica alguns matizes que delinearam o que pode ser considerado como elementos do código disciplinar da História na sociedade brasileira no período. Entre eles estão algumas experiências particularizadas de ensino, a presença de certos conteúdos de História em algumas séries da escola e a produção de manuais didáticos destinados a estudantes. Da mesma forma, pode ser considerada a existência de uma forte influência das concepções europeias, particularmente a francesa, fazendo com que, inicialmente,

a História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (Nadai, 1993, p. 146).

Com a Independência do Brasil em 1822, houve um esforço para nacionalizar os currículos escolares, incluindo o ensino de história.

O ensino de História, nas primeiras décadas do século XIX, foi organizado e efetivado a partir de projetos elaborados no processo de constituição do Estado nacional brasileiro por representantes das elites que integravam os ministérios, o Conselho de Estado, a Câmara dos Deputados e o Senado, e também pelos que assumiam a presidência das províncias com seu corpo de funcionários criados pela Independência. Entre integrantes dessa elite política estavam também religiosos seculares, notadamente os que atuaram de forma ativa nas decisões parlamentares com apresentação de projetos originários de suas trajetórias educacionais. (Bittencourt, 2018, p.131).

A narrativa histórica era, portanto, marcada por uma perspectiva oficial sem reflexões pormenorizadas que destacava os heróis nacionais e os eventos que contribuíram para a construção da nação brasileira (Una), sem características multiculturais.

Poucos anos após a independência do Brasil, em 1838, em meio ao período regencial e sob forte influência do pensamento liberal francês, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, primeiro estabelecimento de ensino público de nível secundário no país. No mesmo ano desse acontecimento, houve a regulamentação da disciplina de História, a ser ensinada a partir da 6ª série. Ainda em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que passaria a orientar a história escolar desenvolvida pelo Colégio Pedro II. Se ao primeiro atribuía-se a função de formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, oferecendo-lhes uma preparação inicial para assumir os cargos burocráticos do Império, ao segundo cabia a responsabilidade, entre outras, de definir programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina. (Caimi, 2001, p.27-28).

Com a proclamação da República em 1889, o ensino de História passou por uma nova transformação. A necessidade de consolidar a identidade republicana levou à introdução de novas temáticas, como a história das lutas pela liberdade e a valorização dos feitos dos republicanos. A introdução da “civilização” e do “progresso” como conceitos fundamentais no ensino de História sofreu contestações por parte de professores e historiadores, mas tais conceitos foram sendo incorporados e consagrados pela elite nacional renovada no período republicano pelos novos ‘donos do poder’, idealizadores da política ‘café com leite’. " (Bittencourt, 2018, p 136.).

De acordo com Ângela de Castro Gomes, a construção de prédios escolares e a aplicação de métodos de ensino eram os aspectos mais visíveis do investimento da República nascente no plano educacional. À escola e ao professor eram atribuídos os papéis principais na árdua tarefa de formar a nacionalidade, num momento em que muitos negavam a existência da nação e do povo brasileiro. Com a Proclamação da República, difundiu-se a perspectiva de que a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos

pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização. Assim como ocorrera ao longo do século XIX, o conhecimento do passado tinha grande importância, indicando o papel estratégico atribuído à escrita e ao ensino da história para a consolidação do novo regime, vislumbrada através da efetivação de uma “pedagogia do cidadão” adequada à nova conjuntura. (Gontijo, 2006, p.2).

As transformações, neste sentido, também se inserem no contexto da sociedade brasileira pós-Revolução de 1930, que concretiza a institucionalização de alguns projetos de reformas educacionais, como a reforma Francisco Campos, de 1931. Nesse contexto, a reforma Francisco Campos pode ser vista como fator de coesão nacional e “a História era tida como disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção”. (Abud, 1993, p.165). Na opinião da autora, as instruções metodológicas para o ensino de História, da reforma de 1931, apresentavam os objetivos e as técnicas necessárias para desenvolver o programa, bem como os aspectos da disciplina a serem enfatizados. Neste sentido,

o fato que primeiramente salta à vista é a concepção de História como conhecimento produzido e como disciplina escolar. A História é concebida como um produto acabado, positivo, que tem na escola uma função pragmática e utilitária, na medida em que ela serve à educação política e à familiarização com os problemas que o desenvolvimento impõe ao Brasil. (Abud, 1993, p. 166).

A Era Vargas (1930-1945) representou um período de forte intervenção estatal na educação como um instrumento de propaganda para promover o nacionalismo e o projeto de modernização do Estado. Durante o Estado Novo, o ensino da história pautava-se pela formação da identidade nacional e buscava envolver a sociedade e os estudantes em grandes festas em atividades esportivas e em campanhas cívicas. A proposta para o ensino de história estava centrada no estudo e na afirmação de uma Unidade Nacional para o Brasil, sem reconhecer as diferenças regionais, étnicas, religiosas e atribuir à toda população a mesma história.

Em relação ao papel do ensino de história a partir do Estado Novo, para o curso secundário, a proposta era de organizar um ensino capaz de despertar a consciência patriótica, priorizando-se o caráter humanístico em detrimento do caráter científico. Isso se justificava porque deste último não se podia esperar uma formação patriótica, visto que as ciências não têm pátria, sendo, naquele momento, essencial o fortalecimento da nação. Assim, formação da consciência patriótica seria viabilizada, de modo especial, pelo ensino de história e geografia; quanto à educação cívica, ficaria diluída nessas duas disciplinas. (Caimi, 2001, p.37).

Em 1942, ou seja, 11 anos após a reforma Francisco Campos, foi elaborada a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Gustavo Capanema. Entre suas propostas principais estava a divisão de cada disciplina a partir dos programas e unidades didáticas. Na esteira do que afirma Fernandez Cuesta (1998), o código disciplinar da História no Brasil consolidou-se sob a demarcação de fortes relações de poder do Estado na configuração da História como disciplina escolar. Estas relações puderam ser detectadas, principalmente, na articulação orgânica entre intelectuais cuja experiência se pautava na prática do magistério e na produção e divulgação de determinadas políticas educacionais governamentais das décadas de 1950 e 1960. Um diagnóstico realizado por Leite (1969) pode ser considerado indiciário do início de uma crise no código disciplinar da História, provocada, essencialmente, pela gradativa consolidação do ensino de Estudos Sociais no Brasil. Segundo a autora:

A partir de 1960 vem-se propondo substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. No ginásio, as alterações têm sido mais profundas: reduziu-se a proporção do ensino de História Geral, e ampliou-se o de História nacional e local. Os Estudos Sociais, introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais em 1959, tendem a se alastrar e substituir o ensino autônomo de História e Geografia, completando-o com noções de Economia e Sociologia. (Leite, 1969, p.10).

O golpe militar de 1964 e a posterior implantação da ditadura civil militar no Brasil, que perdurou até 1985, trouxe profundas mudanças para a educação, em especial para o ensino de história. Nesse hiato democrático, os professores, principalmente de história, tinham a obrigação de seguir de forma compulsória o currículo determinado pelo Estado. Muitos professores foram perseguidos pelos governos militares, pela sua atuação, além do próprio ensino de história que sofre diversas limitações em sala de aula. Essa perseguição fica clara quando analisamos o texto do Ato complementar nº 75 de 1969.

Todos aqueles que, como professor, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público, incorreram ou venham a incorrer em faltas que resultaram ou venham a resultar em sanções com fundamento em Atos Institucionais, ficam proibidos de exercer, a qualquer título, cargo, função, emprego ou atividades, em estabelecimentos de ensino e em fundações criadas ou subvencionadas pelos Poderes Públicos, tanto da União, como dos Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios, bem como em instituições de ensino ou pesquisa e organizações de interesse da segurança nacional (Ato Complementar nº 75, de 20 de outubro de 1969).

Foi o regime militar, no governo do general Emilio Garrastazu Médici, que impôs a lei n. 5.692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau. “Esta e suas sucessivas portarias regulamentam a implantação de Estudos Sociais e da licenciatura curta para formar professores polivalentes em ciências humanas no irrisório prazo de um ano e meio.” (Chauí, 1978, p.148).

Mathias (2011), tomando como referência estudos de Bittencourt (2008); Fonseca (2003a,); e Neves (1985), afirma que

Não é despropositado sublinhar que o pano de fundo social nesse momento era marcado pelo recrudescimento da repressão, o início dos chamados “anos de chumbo” cujo slogan enunciava: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Nesse mesmo contexto, houve um esforço no sentido de suprimir as ciências humanas do ensino de 2º grau em favor do ensino profissionalizante. Como consequência, a carga horária da disciplina história sofreu uma drástica redução (Mathias, 2011, p.45).

O parecer n. 853/71, imposto pelo Conselho Federal de Educação, fixou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1º e 2º graus. A doutrina do currículo da lei n. 5.692/71 impôs os Estudos Sociais como área de estudos. Desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1ª a 4ª séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo (5ª a 8ª séries, sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina (somente no 2º Grau). Como se pode observar, o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais, durante um ano deste curso:

Acreditava-se que a adoção de Estudos Sociais deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, do bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Ainda eram reforçadas pelo ensino de Estudos Sociais, noções como: pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais dentro de uma ótica que tentava legitimar, pelo controle do ensino, a política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento. (Urban, 2011, p. 10).

Como a formação crítica através de uma licenciatura plena, não era o objetivo do governo em relação à formação do docente de História, a licenciatura curta em Estudos Sociais veio a atender plenamente o objetivo de formar superficialmente um profissional generalista na área das ciências humanas, pois segundo Déa Fenelón, em texto citado por Selva G. Fonseca:

o professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir. (Fonseca,1993, p.28).

Além desse controle sobre a formação do profissional em educação, uma outra forma de controle será o programa curricular imposto ao ensino de História que será extremamente rígido quanto ao que ensinar e como ensinar, impedindo uma análise crítica dos fatos, pois:

O programa curricular imposto durante o Regime Militar, com a Reforma do Ensino de 1971, impunha um Ensino diretivo, acrítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente políticos e militares, com destaque para os “grandes nomes”, os espíritos positivos que conduzem a História (Lima e Fonseca, 2007, p.55).

A fase de reconstrução do ensino de História nos currículos escolares pode ser contextualizada a partir de dois acontecimentos principais. O primeiro refere-se ao movimento de saída do país da ditadura militar e o segundo, ao movimento de crítica aos Estudos Sociais, proposta que vigorava oficialmente na escola fundamental, desde 1971. Esse movimento contou com a participação de educadores e professores de História, sendo especialmente liderado pela Associação Nacional de Professores de História - ANPUH. Selva Guimarães Fonseca faz a seguinte colocação a esse respeito.

Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte “exclusiva” e “indispensável” para o processo de ensino-aprendizagem. (Fonseca,1993, p.86).

Ao longo das últimas décadas, as mudanças nos currículos escolares refletem tanto as transformações sociais quanto as disputas ideológicas em torno do que deve ser ensinado e de como a História deve ser abordada no ambiente educacional. Com o processo de redemocratização, a partir dos anos 1980, houve uma revisão crítica dos currículos de História. O movimento pedagógico das décadas seguintes buscou incluir novas perspectivas, como as histórias de grupos marginalizados e de movimentos sociais.

Grupos sociais oriundos das classes trabalhadoras começaram a ocupar os bancos das escolas que, até então, haviam sido pensadas e organizadas para setores privilegiados ou da classe média ascendente. A entrada de alunos de diversas idades e experiências, portadores de diferentes culturas e vivências, em crise de identidade pela chegada improvisada e forçada a centros urbanos, dentro do intenso processo migratório do campo para a cidade e entre estado - principalmente do Nordeste para o sul -, colocaram em cheque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo. (Bittencourt, 2011, p. 13-14).

O currículo escolar é o espaço onde se concretiza a seleção dos conhecimentos que a sociedade julga relevantes para serem ensinados às novas gerações. A História, como componente curricular, carrega a responsabilidade de transmitir não apenas fatos e eventos do passado, mas também de formar a consciência histórica dos alunos, permitindo-lhes compreender o presente e projetar o futuro. Esse raciocínio também permite acrescentar que o estudo de história está ligado à nossa necessidade de orientação diante das carências da vida prática e do tempo presente. Reforçando essa ideia, Jörn Rüsen, historiador e filósofo alemão, descreve o processo da conscientização histórica como “significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (Rüsen, 2009, p. 168). Sobre consciência histórica, Cerri (2001, p. 100) explicita que:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso.

Tomando como referência as reflexões do historiador francês André Segal, Circe Bittencourt (2004, p. 20) afirma que:

A História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizados. Este indivíduo que vive o presente deve pelo ensino da história, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os padrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino.

Apesar dos avanços teóricos e metodológicos no campo do ensino de História, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Entre eles, destaca-se a questão da formação de professores, que muitas vezes não recebem a preparação adequada para trabalhar com as novas abordagens propostas pelos estudiosos. Como observa Bittencourt, "a qualidade do ensino de História depende em grande parte da formação e da atualização dos professores" (Bittencourt, 2005, p. 50). Assim, é fundamental que os professores tenham acesso a programas de formação continuada que lhes permitam acompanhar as novas abordagens historiográficas e pedagógicas.

Segundo Circe Bittencourt, "os currículos são construções sociais e políticas, e a seleção do conteúdo histórico a ser ensinado nas escolas reflete as relações de poder existentes na sociedade" (Bittencourt, 2004, p. 12). A autora destaca que os currículos são frequentemente moldados por interesses que buscam legitimar determinadas visões de mundo e memórias coletivas, o que resulta em uma seleção de conteúdos que, muitas vezes, privilegiam uma perspectiva oficial da História. Ela argumenta que "o ensino de História deve contribuir para que os estudantes compreendam as estruturas sociais e políticas, desenvolvendo uma visão crítica sobre o passado e o presente" (Bittencourt, 1997, p. 45). Nesse sentido, o currículo de História não deve ser um simples repositório de datas e eventos e supostos heróis, mas sim um espaço para a problematização e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Segundo Moreira e Silva (2005) o currículo deve ser concebido como uma forma de política cultural que segundo os autores:

(...) deve enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea. [...]. Nesse contexto, a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, mas como uma arena fortificada em que sobejam contestações, luta e resistência. Além disso, a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas. (Moreira e Silva, 2005, p. 139).

No século XXI, o ensino de História enfrenta novos desafios. Por um lado, a constante resistência a mudanças por parte de alguns setores da sociedade e da própria comunidade escolar em um ensino de história tradicional engessada nos seus pensamentos com pouco espaço para reflexões críticas. Por outro, a inserção das tecnologias digitais, a interdisciplinaridade, as inteligências artificiais, sem contar as pressões políticas sobre os conteúdos que serão apresentados aos estudantes. Entendemos que a qualidade das aulas de história para os estudantes deverá reunir forças que precisam estar em sintonia: formação

continuada dos professores de história, para que não fiquem a margem das mudanças do tempo presente; currículo que tenha no íntimo o rizoma, pois, constitui não a competitividade e sim a coalizão, não a ascendência e sim a filiação. O ensino de história ao qual cabe um papel educativo, formativo, multicultural e político, além da relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos, pois sem um fim social as aulas de história estarão sempre presas a uma visão de disciplina “decoreba” nas “grades” curriculares.

Os elementos introdutórios aqui apresentados constituem o primeiro capítulo desta dissertação, no qual expomos a constituição do objeto de estudo e demais elementos estruturantes da pesquisa, além de alguns apontamentos relativos ao ensino de história na escolaridade brasileira, referenciados nos currículos da disciplina escolar.

No segundo capítulo tratamos a respeito da formação – inicial e continuada – de professores e professoras de história, entendida como componente primordial para o alcance dos objetivos visados pela educação no seu sentido social de formação cidadã e humana. Apresentamos a formação de professores no Brasil a partir do estudo das reformas educacionais do país e, em seguida, abordamos os saberes profissionais docentes, que em sua pluralidade envolvem os saberes da formação, os saberes curriculares e os saberes experienciais (Tardif, 2014). Nesse diálogo, alcançamos os saberes próprios ao professor e professora de história, que abarcam especificamente, como o estudante aprende os conhecimentos históricos em diferentes fases do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural; as escolhas teórico-metodológicas e didáticas que devem se ajustar a diferentes conhecimentos históricos a serem ensinados; a disposição para problematizar a narrativa história do livro didático e de outras fontes e linguagens, entre outros.

No terceiro capítulo discutimos sobre o currículo escolar e as teorizações curriculares: tradicional ou não crítica, marcada pela aceitação, ajuste e adaptação social dos estudantes a um currículo, supostamente neutro. Crítica, que questiona a aparente neutralidade do currículo sob o argumento de que este reproduz as classes sociais, mas que enfrenta a resistência como parte dos processos educativos e que também poderá contribuir para a emancipação das classes populares. E a teorização pós-crítica que, ao incluir a diversidade cultural, compreendendo-a a partir do conceito de diferença, nos possibilitara chegar ao entendimento sobre multiculturalismos e conceituar o currículo rizomático.

No quarto capítulo apresentamos nossa proposição didática, que em sintonia com nossas pesquisas propõe uma formação para os professores e professoras de história da

educação básica, anos finais, sobre a efetivação em sala de aula da lei 11. 645/2008, associada ao parecer 14/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determina que, a partir do ensino fundamental, a História e as Culturas Indígenas sejam abordadas de forma transversal no currículo escolar. De acordo com a legislação, os conteúdos relativos aos povos indígenas devem ser incluídos em todas as áreas do conhecimento, com especial atenção às suas especificidades culturais, sociais e históricas. Essa mudança legal reflete a necessidade de valorizar e resgatar as histórias e as culturas indígenas, um passo importante para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Além disso, o Parecer CNE/CP 14/2015 reforça a obrigatoriedade de incorporar a História e Cultura Indígena de maneira significativa nos currículos escolares, e orienta que os professores devem ser preparados para abordar esses temas de forma crítica, respeitosa e precisa. O parecer destaca que o ensino deve ir além de uma abordagem superficial ou estereotipada, promovendo o conhecimento da diversidade dos povos indígenas, suas histórias, lutas e contribuições para a formação da sociedade brasileira.

A autora Rita Gomes do Nascimento, em seu texto "O Ensino da História e Cultura Indígena: uma questão de direito", argumenta que o ensino da História indígena não é apenas uma questão curricular, mas um direito dos povos indígenas de terem suas histórias e culturas reconhecidas nas escolas. Nascimento (2021) destaca que, ao ensinar sobre os povos indígenas de forma aprofundada e verdadeira, a escola não apenas contribui para o conhecimento dos alunos, mas também para a construção de uma sociedade mais inclusiva, na qual os estudantes, indígenas ou não, se reconheçam como parte de um todo plural e diverso. Para tanto é fundamental que os educadores se distanciem das visões romantizadas e reducionistas sobre os povos indígenas, apresentando suas realidades contemporâneas, suas lutas e suas contribuições no contexto atual. Para isso, a formação continuada de professores de História se torna essencial, pois oferece as ferramentas necessárias para o enfrentamento de desafios pedagógicos e para a construção de práticas de ensino que respeitem a complexidade e a diversidade dos povos indígenas.

2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA: DA ÁRVORE AO RIZOMA

Neste capítulo discutiremos a respeito da formação inicial e continuada de professores e professoras, notadamente, sobre a formação de docentes da disciplina de história, por entender que ela é instituidora da docência como profissão e da qualidade da educação, ou seja, constitui processo significativo para aqueles que desejam aprender e ensinar, construir saberes docentes e mediar a construção dos saberes dos estudantes. É importante sublinhar que entendemos a formação como processo que talvez tenha um começo, mas, jamais meio e fim, pois acreditamos em processos de subjetivação no âmbito educacional. É imperioso destacar que aprender não é a concretude fim do obscurantismo, passagem para as luzes de uma razão pronta e acabada. Compartilhamos da opinião de Deleuze quando ele nos lembra que

Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado — o saber — para dele extrair os princípios transcendentais (Deleuze, 2006, p. 238).

A formação, inicial ou continuada de professores constitui componente primordial para atingir os objetivos visados pela educação no que concerne ao sentido social e porque não dizer, ao próprio sentido de ser professor, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as propostas educacionais e sua eficácia no seu amadurecimento profissional e na vida dos estudantes/cidadãos. Os prosseguimentos dessa formação ao longo da vida do professor/estudante, por sua vez, devem estar ajustados às realidades presentes na sociedade em que se insere.

As políticas de formação de professores no Brasil não constituem tema com ausência de discordâncias, visto que diferentes instituições e associações têm se posicionado sobre as concepções de formação implementada pelo Ministério da Educação (MEC). Nesta seara de convicções, destacamos o papel protagonista da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras, que “[...] elegeram] como tarefa fundamental a

defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação básica, balizada em um “paradigma educacional dialético” (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020, p. 3).

No século hodierno, ebulam várias discussões relativas aos processos de formação de professores e professoras nas diversas etapas, modalidades e até níveis de ensino na rede nacional de educação. Nessa enxurrada de informações e, às vezes, desinformações, podemos enunciar alguns questionamentos sobre os processos de formação de professores e professoras para exemplificar nossas inquietudes, tais como: a formação de professores dá conta de atender às necessidades reais, da sala de aula em uma sociedade multicultural? O que os professores e professoras necessitam aprender e ensinar no contexto social em que estão inseridos? Como e onde os professores adquirem os saberes que mobilizam em seu cotidiano de trabalho?

Dada a complexidade das nossas perguntas, passará ao largo nossa intenção de responder todos esses questionamentos ou outros que possam surgir ao longo desta pesquisa, apenas desejamos suscitar reflexões sobre a formação continuada de professores e professoras e, conseqüentemente, sobre a prática pedagógica na atual sociedade, tão intrincada, por vezes contraditória e, ao mesmo tempo, incompreensível.

Diante disso, entendemos a necessidade de recuperar o percurso dos processos de formação docente no Brasil, para que possamos compreender a forma como se configura a formação dos professores no momento atual.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESTEIRA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Da chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil em 1549 até 1759, ano da expulsão dos religiosos pelo Marquês de Pombal, os princípios da Igreja Católica cultivados em Portugal marcaram a educação na Colônia. Em sua função colonizadora, civilizadora e cristã por excelência, a Companhia de Jesus fazia a “defesa intransigentemente tradicionalista da transmissão oral das duas fontes da Revelação, a tradição e as Escrituras” (Hansen, 2000, p. 21). Consoante o decreto *Super lectione et praedicatione*, emitido pelo Concílio de Trento, em 1546, a pregação oral realizada no púlpito, era o instrumento utilizado para divulgar a palavra divina e o meio mais adequado a ser utilizado para o ensino dos leigos. Para formar esses professores/pregadores, recomendava-se a abertura de seminários diocesanos, que ofereceriam aos seus discípulos as principais habilidades necessárias ao cumprimento das tarefas pastorais: pregação, liturgia e práxis sacramentais (Hansen, 2000, p. 23).

Assim, por mais de dois séculos, a hegemonia da instrução no Brasil Colônia esteve sob o poder dos Jesuítas que tinham como base três documentos norteadores da sua prática pedagógica: os Exercícios Espirituais; as Constituições da Companhia de Jesus escritas pelo padre Inácio de Loyola; e o *Ratio Atque institutio Studiorum societatis Iesu*, comumente chamado de *Ratio Studiorum*. A instrução dos gentios e das crianças esteve pautada nos ensinamentos veiculados através desses documentos, em especial Exercícios Espirituais e o *Ratio Studiorum*, que estabeleceram a base do modo educativo dos inacianos.

Dessa forma, os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã. Essa formação, recebida em Portugal ou, mais tarde, no Brasil, constituía a primeira e marcante influência externa na formação de professores da terra recém conquistada. A formação docente subordinava-se, primeiramente, à formação do sacerdote, embora a ação pedagógica dos futuros padres fosse detalhadamente normatizada pelo *Ratio Studiorum* (Saviani, 2008).

Segundo o autor, a necessidade de um itinerário para a atuação docente, que podemos chamar de formação, fora aventado pelo checo Iohannes Amos Comenius², no século XVII, sendo que o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle³ em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino de que se tem notícias destinado à formação de professores. Com isso, rompia-se com a tradição das congregações religiosas, ao decidir fundar um instituto de leigos que se dedicaria às escolas de caridade, ensinando a ler, escrever e contar, em francês e não em latim, língua aceitável pela igreja. A formação de professores no Brasil, no entanto, não foi atingida por essa novidade. Somente no final do século XVIII, após a Revolução Francesa sob as luzes das tochas iluministas, iniciou-se um processo de valorização da instrução dos mestres, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. Assim, nasceu a necessidade de universalizar a instrução elementar e, para tanto, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino.

Na visão de Saviani (2009), foi a partir daí que se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal simplesmente,

² Em português, João Amós Comênio, foi um bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor checo. Como pedagogo, é considerado o fundador da didática moderna. Comenius criticava a aplicação do escolasticismo formal e estéril. O currículo de Comenius separava a educação superior da educação pré-universitária de jovens e crianças. Segundo seu currículo, haveria o estudo disciplinas das artes liberais embutidas no nível equivalente ao ensino médio: a gramática, a física, a matemática, a ética, a dialética e retórica, além das línguas clássicas e modernas.

³ João Batista de La Salle, sacerdote da França (1651-1719) que, renunciando a todos os privilégios da sua condição de nobre, dedicou-se à criação de escolas para as crianças das classes menos favorecidas. Sua primeira escola foi fundada em 1679. Da França, a atuação dos Irmãos espalhou-se pelo mundo.

também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores para o ensino primário. A primeira instituição com o nome de Escola Normal teve sua concepção durante a convenção jacobina, em 1794, funcionando a partir do ano seguinte na capital francesa.

Com a chegada de Napoleão Bonaparte ao poder e o domínio da região da Toscana, norte da Itália, é fundada a Escola Normal de Pisa em 1802, destinando-se à formação de professores para o ensino secundário. Apesar de ser uma instituição que reunia figuras para elevados estudos seguindo o modelo inaugurado em Paris, não significa que a didática educacional fosse preocupação maior. Outros países europeus, além dos Estados Unidos, seguiram ao longo dos anos seguintes a mesma proposta e foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais, com poucas diferenças entre elas.

As pesquisas sobre a história da educação do Brasil, em particular sobre a formação de professores, explicitam as influências estrangeiras presentes em todas as fases que abordaremos. Em vista disso, assim como as teorias curriculares que abordaremos no terceiro capítulo da nossa pesquisa, citaremos as principais influências externas na formação de professores em cada período da educação brasileira.

Demerval Saviani (2009, p.143), ao examinar as questões pedagógicas em articulação com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, dividiu em seis períodos a história de formação de professores no Brasil que iremos usar como percurso neste capítulo.

Na primeira parte intitulada por Saviani (2009) de “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, a educação no Brasil era dominada pelos jesuítas nos seus colégios, e não abarcava a formação dos professores como conceito a ser seguido, como entendemos hoje. Esse cenário manteve-se presente nas aulas régias, com as reformas instituídas por Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, (chamadas de reformas pombalinas). O ideário pombalino inspirava-se no iluminismo português, tendo como referências as obras de Luís Antonio Verney e de Antonio Nunes Ribeiro Sanchez, que propunham uma educação leiga, voltada ao progresso científico e à difusão do saber. Era necessário disseminar uma cultura de base, com o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, além dos conhecimentos relacionados às obrigações religiosas e civis. Diante dessas mudanças de pensamento pelas quais o século XVIII passava, o Marquês de Pombal depara-se com um dos maiores conflitos políticos de sua administração: a expulsão da Companhia de Jesus.

Para ele, o afastamento dos jesuítas dessa região significava tão somente, assegurar o futuro da América Portuguesa através do povoamento estratégico. O interesse de

Estado acabou entrando em choque com a política protecionista dos jesuítas para com os índios e melindrando as relações com Pombal, tendo este fato entrado para a história como “uma grande rivalidade entre as ideias iluministas de Pombal e a educação de base religiosa jesuítica”. (Seco; Amaral, 2006. p. 05).

As reformas Pombalinas não ocorreram de forma contínua com objetivos específicos para melhorar o ensino na Colônia, além disso, sua implantação se deu de forma diferenciada da Metrópole portuguesa. “A implantação dessas diretrizes no Brasil foi mais difícil que nas metrópoles, pois é a escassez de professores, também algumas restrições de Portugal, bem como a resistência da população brasileira, que estava habituada com instituições e as práticas jesuítas”. (Gonçalves, 2011, p. 76). Em 1759 tem início a primeira etapa desse processo com o alvará de 28 de junho.

A reforma de 1759 criou o cargo de diretor-geral dos Estudos, ao qual competiam quatro funções essenciais: a coordenação dos estudos, a elaboração de um relatório anual sobre a situação das aulas régias, a inspeção dos professores e a administração das aulas. Esse cargo foi ocupado todo o tempo por dom Tomás de Almeida, principal da Igreja de Lisboa. No desempenho das suas funções, o diretor-geral estabeleceu desde logo uma rede, inicialmente de informadores e, posteriormente, de comissários, escolhidos no meio judicial e eclesiástico, aos quais delegava uma série de atribuições, entre elas a responsabilidade pela organização dos exames públicos para a seleção dos professores régios e o credenciamento dos mestres particulares. Já no ano de 1759, foram nomeados comissários, respectivamente, para Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Pará. (Mendonça; Cardoso, 2007, p. 37).

Na primeira fase da reforma pombalina também esteve presente a reforma dos Estudos Menores, que abrangiam os estudos das primeiras letras e das cadeiras de humanidades, o que correspondia ao ensino primário e secundário.

Os Estudos Menores eram formados pelas Aulas de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras como, aliás, ficaram mais conhecidas, e também pelas Aulas de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como por exemplo, filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772. (Cardoso, 2004, p. 182).

A reforma dos Estudos Menores agregou mais uma parte em 1792 com a criação do subsídio literário que visava, ao nosso ver, a manutenção das reformas.

Com os recursos deste imposto chamado subsídio literário, além do pagamento dos ordenados aos professores, para o qual ele foi instituído, poder-se-iam ainda obter as seguintes aplicações: 1) compra de livros para a constituição da biblioteca pública, subordinada a real mesa sensória; 2) organização de um museu de variedades; 3) construção de um gabinete de física experimental; 4) ampliação dos

estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações. (Carvalho, 1978, p.128 apud Seco; Amaral, s/d).

Já a segunda fase ocorreu com a reforma dos Estudos Maiores com a Lei de 6 de novembro de 1772 e a partir disso houve estudos específicos na Universidade de Coimbra. Ocorreu também a primeira atualização dos estudos menores visando garantir seu êxito. “Donde se depreende que os anos de 1759 e 1772 firmaram-se na historiografia como os dois momentos da mesma reforma dos Estudos, os quais efetivaram a implantação de um novo sistema escolar, o sistema das Aulas Régias” (Cardoso, 2011, p.182).

O conteúdo desse sistema era voltado para a prática e elementos de gramáticas; além do detalhamento quanto a horários de aulas, livros, normas disciplinares e didática, entre outros. De acordo com Gonçalves (2011) é possível destacar nessas orientações o estabelecimento do sistema de ensino de aulas régias, ofertadas pelo estado e que correspondiam a estudo avulso ou disciplina isolada, ministrada pelo professor nomeado pelo rei. Ademais notava-se que as aulas régias estavam sendo uma continuidade do ensino jesuítico, pois:

A base da pedagogia jesuítica permaneceu a mesma, pois os padres missionários, além de terem cuidado da manutenção dos colégios destinados à formação de seus sacerdotes, criaram seminários para um clero secular, constituído por “tios padres” e “capelões de engenho”, ou os chamados “padres mestres”. Estes dando continuidade à sua ação pedagógica, mantiveram sua metodologia e seu programa de estudos, que deixava de fora, além das ciências naturais, as línguas e as literaturas modernas em oposição ao que acontecia na metrópole, onde as principais inovações de Pombal no campo da educação como o ensino das línguas modernas, o estudo das ciências e a formação profissional já se faziam presentes. (Seco; Amaral, p.7, s/d).

O governo português entregava ao Diretor de Estudos a tarefa central do planejamento e controle dos professores. Segundo Cardoso (2004, p. 183), foi em Recife, a 20 de março de 1760, que se realizou o primeiro concurso para professores públicos no Brasil. Nessa etapa, passa-se de uma seleção discricionária, operada no interior das congregações religiosas, para a seleção por exame ou concurso, introduzindo-se uma visibilidade fundamentada em provas escritas e orais codificadas. De acordo com Gonçalves (2011), “o concurso para professor não exigia titulação ou idade mínima, e era constituído de um exame de conhecimento de gramática e matemática, e quando aprovados os metros recebiam uma autorização para exercerem à docência”. É importante lembrar que não era exigido qualquer comprovante de habilitação para o cargo pretendido. Sua avaliação de desempenho estava restrita somente à sua conduta pessoal, atestada pelo pároco, pelo chefe de polícia e pelos pais dos alunos.

Após a vinda da Corte real portuguesa para o Brasil, inaugurou-se um longo processo que culminaria na Independência da colônia brasileira, em 1822. Podemos dizer que o cenário da formação de professores pouco se alterou, pois até mesmo com a Constituição outorgada de 1824, a falta de uma estrutura nacional de formação de professores, continuou como uma problemática central. Outro grande problema vivenciado no início do século XIX no Brasil era a escassez de professores, e até então, a inexistência de escolas de formação de professores. Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, “encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método” (Tunari. 2000. p.68).

Apenas com a lei de 15 de outubro de 1827 que vinha com a missão criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, é que aparece de forma mais explícita o sentido de qualificação dos docentes, Esta é a primeira lei que estabelece exames de seleção para mestres e mestras. A lei concedia a qualquer cidadão o direito de abrir escolas elementares e nelas empregar o denominado Ensino Mútuo. De acordo com a lei:

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

O Ensino Mútuo, oficializado e expandido a todo Brasil, é também chamado de “método mútuo”, ou ainda “método monitorial” ou método Lancaster⁴¹ (Saviani, 2009). Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem originalidade ou elucubração intelectual na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física (Neves, 2003).

Como podemos ver, o artigo 5º, citado anteriormente, definia que “os docentes que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas da Capital” (Tanuri, 2000, p. 63). Isso indica o não compromisso do Estado brasileiro com a formação dos professores. Apenas no período regencial com a promulgação da lei nº 16, (Ato Adicional de 1834) é que a instrução primária e a formação dos professores passam a ser responsabilidade das províncias com a criação das escolas normais, seguindo o modelo europeu, “mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia” (Tanuri, 2000, p. 63). A esse respeito, Saviani acrescenta que:

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (Saviani, 2009, p.144).

⁴ O Método Lancasteriano foi um método pedagógico formulado, nos últimos anos do século XVIII, pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), amparado nas idéias pedagógicas do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832) e nas idéias panópticas do jurista e reformador de costumes Jérémy Bentham (1748-1892). A historiografia reconhece que, antes que a primeira década do século XIX findasse, o Método de Lancaster já tinha se propagado em direção a França, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia, Bulgária, Dinamarca e Suécia. Atingiu também a Rússia, o território africano (Serra Leoa, Senegal), a Índia, a Austrália, o Canadá, o México, o Peru, e alguns países da América do Sul, como a Argentina e o Brasil.

No entanto, a existência dessas escolas não escapou de interrupções, sendo fechadas e reabertas sem um compromisso claro com a melhoria da formação de docentes e com o aumento da qualificação educacional, com vistas a atender aos estudantes. Segundo Saviani (2009), a maioria das províncias criaram suas Escolas Normais ainda no século XIX, sendo possível fazer uma ordem cronológica: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890).

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso. (Tanuri, 2000. p.65).

Com o advento da república não houve mudanças significativas na educação nacional. Apesar das modificações no plano político-jurídico, a chegada do novo regime não trouxe alterações significativas para a instrução pública, nem inaugurou uma nova onda de ideias educacionais autóctones, nem trouxe teses de outros países para que fossem implantados aqui no Brasil, tendo significado simplesmente, a continuidade do movimento educacional do império.

A Constituição Republicana de 24/2/91 não trouxe qualquer modificação da competência para legislar sobre o ensino normal, conservando a descentralização proveniente do Adendo Constitucional de 1834. Assegurou à União a competência para legislar sobre o ensino superior na Capital da República (art. 34, nº 30) dando-lhe, não privativamente, a atribuição de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados, bem como prover a instrução secundária no Distrito Federal (art. 35, nº 3 e 4). Em decorrência do art. 62, nº 2, que facultava aos estados todo e qualquer direito que não lhes fosse negado por cláusulas expressas da Constituição, a instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal, ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios, uma vez que, além do já mencionado, apenas se atribuía à União a função um tanto vaga de "animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências" (art. 35, nº 2). (Tanuri. 2000, p. 68).

Em 08 de novembro de 1890, é aprovado o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, Decreto nº. 981, assinado pelo General de Brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. O decreto, conhecido como Reforma Benjamin Constant, foi regulamentado com o intuito de reformar a instrução pública no país, sendo o primeiro documento legal decretado após a proclamação da República. O citado decreto trazia no primeiro título "Princípios gerais da instrução primária e secundária", apresenta o exercício do ensino primário e secundário livre aos particulares, desde que respeitadas as condições de moralidade, higiene e estatística. Como segue abaixo:

Art. 1º. É completamente livre aos particulares, no Distrito Federal, o ensino primário e secundário, sob as condições de moralidade, higiene e estatística definidas nesta lei. § 1º. Para exercer o magistério particular bastará que o interessado prove que não sofreu condenação judicial por crime infamante, e que não foi punido com demissão, de conformidade com o disposto no art. 63 do presente decreto.

No segundo período, chamado por Saviani de “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”. Depreende-se que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo. É importante ressaltar que este segundo percurso ainda está marcado pelo contexto histórico da primeira república. Saviani (2009) mostra que essa reforma foi marcada por dois pontos: primeiro, houve o enriquecimento do conteúdo curricular e, segundo a ênfase aos exercícios práticos de ensino, bem como a instalação de uma escola modelo de aplicação em anexo a Escola Normal. Essa reforma se tornou referência para outros Estados brasileiros. O Decreto nº 27 do governo de São Paulo, de 12 de março de 1890, serviu como modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais de outros estados a partir do momento em que

[...] considerando que a instrução bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento;

Considerando que de todos os factores da instrução popular o mais vital, poderoso e indispensável é a instrução primaria largamente diffundida e convenientemente ensinada;

Considerando que, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagogicos e com cabedal scientifico adequado às

necessidades da vida actual, o ensino não póde ser regenerador e efficaz”. (São Paulo, 1890).

Por conseguinte, a habilitação dos novos professores exigia uma organização curricular, com preparação dos conteúdos científicos e também a preparação didático-pedagógica, para garantir, de fato, professores bem formados. Segundo os reformadores, “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (São Paulo, 1890). E mestres assim qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (Reis Filho, 1995, p. 44). Portanto, uma vez que a Escola Normal então existente pecava “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (São Paulo, 1890), era imperioso reformar seu plano de estudos. A conjuntura social, política e econômica que predominou até os anos de 1930 não favoreceu uma expansão equilibrada da educação escolar: o federalismo descentralizado, o Estado oligárquico, subordinado aos interesses dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café trouxe ritmos muito diferenciados ao desenvolvimento das diversas regiões do país, as quais organizavam seus sistemas de ensino conforme suas condições específicas (Scheibe; Daniel, 2002).

Como firma Saviani (2009), um novo período na educação foi marcado pela “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)”, cujos destaques são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. As duas primeiras iniciativas tiveram a inspiração no ideário da Escola Nova⁵. Em 1933, com a criação do Código de Educação do Estado de São Paulo, a Escola Normal da Capital transforma-se em Instituto de Educação “Caetano de Campos” e “[...] passa a ministrar em sua Escola de Professores: cursos de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores.” (Tanuri, 2000, p. 73). Os Institutos de Educação representaram não só uma nova etapa, mas também, abriram horizontes de perspectiva para conceber espaços de cultivo da

⁵ O Movimento educacional conhecido como Escola Nova, surgido na Europa no fim do século XIX, colocava o aluno no centro do processo educativo, entendendo-o como sujeito ativo, cujo pensamento crítico deveria se desenvolver a partir de práticas pedagógicas de estímulo à observação e à reflexão. Contrapondo-se ao ensino tradicional, a Escola Nova defendia a valorização do aluno como sujeito ativo, de modo que a seleção dos conteúdos de ensino deveria levar em conta os interesses dos alunos. De modo mais amplo, o Escolanovismo reivindicava escola pública, laica e gratuita para todos, de modo a promover a liberdade e a igualdade de oportunidades.

educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas que seriam também espaços de pesquisa, tornando o professor um pesquisador por natureza. Na década de 1920, ocorreu o movimento escolanovista e com isso, o curso normal dividiu-se em dois ciclos “[...] um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional [...]” (Tanuri, 2000, p. 70). Ainda sobre essa década:

[...] as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas. A pedagogia que as embasava fundamentava-se principalmente numa psicologia experimental [...] (Tanuri, 2000, p. 72).

Pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional. Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (Vidal, 2001, p. 79-80). Desse modo, Vidal (2001, p. 79-80) afirma que

Com a reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, [...] se propôs a erradicar aquilo que [...] se considerava o ‘vício de constituição’ das Escolas Normais, que, ‘pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos’.

Nessa direção, Saviani (2009, p. 146) afirma que “caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...]”. Assim, os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da pedagogia moderna, que pretendia cimentar uma compreensão de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. Destarte, Lopes (2007) entende que em razão da influência Escolanovista e das mudanças de cunho social, político e econômico, os Institutos de Educação foram elevados ao patamar de nível superior, marcando a tônica da formação docente elencada por Saviani (2009). Entretanto,

a ideologia que orientava a educação da época, sendo liberal, reafirmava a manutenção do capitalismo e não considerava as influências do contexto sócio-político-econômico na vida das pessoas, com isso, o sistema de ensino continuou seletivo e excludente. (Luckesi, 2005)

Ao chegar no final da década de 1930, observamos a “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”, marcando assim o quarto período esboçado por Saviani (2009). A partir do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias.

Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (Saviani, 2009, p. 146.).

Salienta-se que, dessa forma, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos. Esse modelo (3+1), segundo conclusões de Gatti e Barreto (2009) fora aplicado também no Curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as escolas normais, os quais poderiam, por extensão da portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

O processo de industrialização, o crescimento desordenado do espaço urbano e o golpe que instaurou a ditadura civil-militar foram alguns dos principais eventos que balançaram as estruturas sociopolíticas da fase de 1939-1971. Tais questões sociais impactaram as relações com o campo educacional, se manifestando nesse sentido com medidas legais, tal como o Decreto Lei nº 4.244 de 1942 que foi responsável por sistematizar o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial e o colegial, tendo o primeiro, duração de quatro anos e o segundo de três anos (BRASIL, 1942). A mesma orientação prevaleceu no Decreto Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal.

[...] o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. (Saviani, 2009, p. 146).

Saviani (2009) ainda afirma que,

Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (Saviani, 2009, p.147).

Outra medida foi o Decreto Lei nº 8.529 de 1946 que propôs uma organização em âmbito nacional do ensino primário e que no seu Capítulo IV versava sobre o corpo docente, quando dizia que:

Art. 34. O magistério primário Só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei.

Art. 35. Os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado das suas escolas primárias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, fruto de longa discussão nem sempre conciliáveis entre os defensores dos interesses privatistas e os defensores do ensino público, não se apresentou como solução à formação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. (Tanuri, 2000, p.78).

Romanelli (1991) analisou o debate sobre o processo de organização da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, processo iniciado por determinação da Constituição de 1946. De acordo com a autora, esta Constituição se assemelhava à de 1937, no

sentido das concessões à escola privada, mas priorizava outros aspectos por sua inclinação democrática. Por exemplo, no que dizia respeito à exigência de concurso de títulos e provas para o preenchimento de cargo no magistério. Trazia a proposição de descentralizar a administração e a orientação pedagógica, mas não deixava de atribuir à União o papel de ditar as linhas gerais para a organização da educação nacional. Previam-se exames oficiais do Estado, para conclusão dos cursos; eram garantidas autonomia administrativa, didática e financeira das Universidades e concursos e provas de títulos para provisão de cargos no magistério; as escolas privadas deveriam estar sob a supervisão dos poderes públicos e do Colégio Universitário, que visava a preparar os candidatos aos cursos superiores; era sistematizado e uniformizado o ensino profissional, embora com elasticidade e flexibilidade. A lei Nº 4.024, de dezembro de 1961 dedicava seu capítulo IV a formação docente quando dizia que:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Art. 60. O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas vetado. (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, encarregada de regular o ensino superior no Brasil que começou a vigorar poucos

dias antes do Ato Institucional 5 (AI-5), definindo normas de organização e funcionamento do ensino superior fracionando-o em habilitações técnicas para a formação dos especialistas em educação. Entretanto, como já exposto na nossa pesquisa é equivocada a ideia de que somente a partir do Regime Militar de 1964 a universidade brasileira tenha deixado de gozar de autonomia plena. De acordo com Luiz Antônio Cunha:

[...] crença que precisa ser contestada pela análise dos fatos é a de que a intervenção dos governos nas instituições de ensino foi uma decorrência do regime autoritário imposto em 1964, assumindo contornos mais nítidos em fim de 1968, com o Ato Institucional Nº 5. Não tenho dúvida de que esse regime acionou mecanismos inéditos de controle do aparelho escolar. Mas supor que a universidade fosse, antes de 1964 autônoma, onde reinavam as liberdades democráticas, é não só desconhecer o que de fato acontecia [...]. (Cunha, 1988, p.22).

A reforma universitária não foi apenas obra de ações militares como explica Barbosa e Lopes (2009), “foi o resultado de um acúmulo de forças que foi se somando ao longo do tempo, desde a fundação da UNE (União Nacional dos Estudantes) em 1938, avançando pela discussão do projeto Clemente Mariani (1947) da LDB (Lei 4.204/61)”. Embora a força militar fosse significativa para efetuar mudanças no campo educacional, para se desprender da repressão que este sistema impunha os professores e pesquisadores se uniam para efetivar tais mudanças, como salienta Cunha (2014, p. 362):

Embora defendida por professores e estudantes, desde princípios da década de 1960, a reforma universitária foi possibilitada justamente pela repressão político-ideológica. Os atos institucionais baixados pelos governos militares, seus decretos-leis e a Constituição de 1967 abriram caminho para a extinção do regime de cátedras e a modernização da organização administrativa e acadêmica nas instituições federais de ensino superior, segundo o princípio da eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Romanelli (2000), salienta que a reforma universitária foi marcada por três pontos impactantes: organização, administração e cursos sendo estes que iriam propiciar ao ensino superior um grau organizacional e estrutural importante, dar nomenclatura aos cargos da reitoria e aumentar os níveis de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse período e no seguinte, a educação sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia era formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. (Luckesi, 2005).

O quinto período foi caracterizado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”. As exigências para adequações no campo curricular marcado pelos processos ocorridos durante a ditadura civil-militar e as movimentações em prol da redemocratização do país, exigiam mudanças no campo educacional, mediante mudanças na legislação do ensino. Sendo assim, foi promulgada a Lei nº 5.692 de 1971 que provocou alterações na LDB de 1961. A Lei 5962/ 71 reformulou o ensino primário e ensino médio, que passou a ser denominado de 1º e 2º graus, além disso, com essa lei ocorreu o fim dos IEs, pois a formação para exercício do magistério deveria ocorrer em cursos superiores (licenciatura plena); em cursos de graduação (licenciatura curta) e em habilitação do 2º grau. Com isso, em 26 de janeiro de 1976, pelo decreto 7510 a denominação Instituto de Educação foi abolida (Labegalini, 2005). Com a extinção das Escolas Normais foi criado o Magistério, uma habilitação específica de segundo grau, que formava professores para a atuação nas quatro ou seis séries iniciais do primeiro grau. Tanuri (2000) salienta que para a atuação nos anos finais do primeiro e no segundo graus era necessária a formação no ensino superior. Sobre tais alterações na formação docente, Saviani (2009, p. 147) retrata que

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. [...] para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A partir de 1980, surgiu um movimento pela reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que adotou o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003).

Na visão de Freitas (2002) há um aspecto significativo nesse período, uma vez que, nos anos 80, acontece um distanciamento do pensamento tecnicista que se impunha à área de educação, durante os governos militares. Nesse prisma, diversos educadores produziram e explicitaram concepções avançadas sobre a formação docente, destacando o caráter sócio histórico da formação, a necessidade de um profissional com formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, desenvolvimento da consciência crítica que

lhe permitisse interferir nas condições da escola, da educação, e da sociedade. Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico, as suas particularidades e especificidades.

Como não poderia deixar de ser, o modelo de Licenciatura curta desde a sua gestação, gerou muitas polêmicas entre educadores e pesquisadores, o que levou o Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações para tornar progressivamente em plenas tais licenciaturas curtas. Elas só foram extintas completamente após a promulgação da LDB 9394/96.

Gatti e Barreto (2009) ainda destacam que na década de 1980 com o intuito de qualificar e ampliar o número de professores que atuariam no primeiro grau, foram criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM's) que principalmente atuavam frente aos docentes formados em nível médio, a partir de cursos de rápida duração. Segundo Pimenta (1995), os Cefams foram se expandindo em número e ofereciam cursos de formação integral, currículos voltados para a formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino e, por isso, conseguiram melhorar a qualidade da formação oferecida.

O projeto foi implantado inicialmente em 1983, com apoio técnico e financeiro do Ministério, em seis unidades da Federação: Rio Grande do Sul, Minas, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, num total de 55 Centros. Em 1987, por intermédio do projeto “Consolidação e Expansão dos CEFAMs”, os Centros foram estendidos a mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, de modo a atingir 120 unidades em 1987. Em 1991 já existiam 199 Centros em todo o país, com 72.914 matrículas. Mediante o projeto “Bolsas de Trabalho para o Magistério”, foram asseguradas bolsas para garantir o tempo integral dos alunos e seu trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental. Com a descontinuidade desse projeto no âmbito do MEC, as bolsas passaram a ser financiadas, em alguns estados, com recursos dos respectivos governos (Cavalcante, 1994, p.).

Entretanto, com a nova LDB lei 9.394/96, esses centros, que ofereciam formação em nível médio, foram fechados e a formação docente foi transferida para o nível superior. O Curso de Pedagogia foi reformulado em 1986, pelo Conselho Federal de Educação, que aprovou o Parecer n. 161, o qual delegou a esses cursos oferecer também a formação para a docência de 1ª a 4ª séries. Com essas últimas definições, normatizou-se “[...] a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista, correspondendo ao modelo educacional tecnicista hegemônico no período, e mantém-se aí a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau”. (Gatti; Barretto, 2009, p. 41).

O sexto e último período é denominado por Saviani (2009) de “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006). Esse marco temporal registra o primeiro decênio da nova LDB. Período este, que alimentou a esperança que a formação docente seria equacionada. Tomando como ponto de partida a Constituição Federal (1998), que preceitua, no Art. 206, com a redação dada pela Emenda Constitucional n. 53/2006, que o ensino será ministrado com base na valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; e que lei específica disporia sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica, construiu-se, no país, um arcabouço jurídico que trataria dessa temática, aí incluída a formação continuada docente.

A LDB/1996, ao recepcionar esse mandamento constitucional, definiu no Art. 61, com a redação dada pela Lei n. 12.014/2009, que são considerados profissionais da educação escolar básica os trabalhadores que estão em efetivo exercício nesse nível escolar e são formados em cursos reconhecidos: I) professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II) trabalhadores em educação portadores de diploma de graduação em pedagogia; e III) trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior, em área pedagógica ou afim (Lei n. 9.394 de 1996).

É importante destacar aqui a exigência de nível superior para os professores da educação básica, da LDB (9.394/96), expressa nos artigos 62 e 63:

Art. 62 –A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 –Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

No que diz respeito, especificamente, à formação continuada docente, a LDB/1996, dispõe nos parágrafos 1º e 2º do Art. 62, combinado com o parágrafo único do Art. 62-A, com o Art. 63 e com o inciso II do Art. 67, que essa formação será promovida pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração; que na consecução dessa formação poderão ser utilizados recursos e tecnologias de educação a distância; que essa formação deve ocorrer, prioritariamente, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação; que os institutos superiores de educação deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis; e que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença remunerada para esse fim (Lei n. 9.394, de 1996).

Na esteira da LDB, foi concedida às Universidades a possibilidade de organização de cursos de formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, desde que fossem feitos em licenciatura plena, com liberdade para incorporar ou não a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Na análise de Gatti e Barreto (2009), os ISEs representaram, no âmbito das Faculdades isoladas ou integradas, o novo formato de formação docente, substituindo os cursos fragmentados existentes. Além disso, os ISEs ofereceram a possibilidade de integração, com base comum, na formação de professores para as diversas etapas e modalidades de ensino e especialidades, institucionalizando a Escola Normal Superior no âmbito dos ISEs (Art. 63).

Nas disposições transitórias, a Lei fixou o prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas. Consequentemente, a superação da fragmentação dos currículos de formação passou a ser uma exigência legal. Assim, em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CP nº 1/99, que trouxe em seu artigo 1º, a nova proposta de estrutura formativa contida na LDB e, nos Arts. 2º e 3º, que propôs um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação. A Resolução trouxe também a preocupação com a qualidade do corpo docente para os ISEs, em seu Art 4º, § 1º e incisos; colocou exigências maiores com relação à formação dos formadores, exigindo uma porcentagem com qualificação em mestrado ou doutorado, dedicação exclusiva e comprovada experiência na educação básica. Além disso, a resolução apontou a necessidade da participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico dos Cursos.

Na essência da LDB/1996, o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001, emitiu o Parecer CNE/CP n. 09/2001, homologado pelo MEC em janeiro de 2002, que fundamentou a Resolução CNE/CP n. 01/2002. A Resolução instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN/2002) em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, trazendo elementos inovadores à formação docentes. Essa normatização se deu após apreciação de proposta remetida pelo Ministério da Educação (MEC) no ano anterior e realização de interlocução com a comunidade educacional por meio de audiências públicas regionais. Vemos o crescimento, obrigatório, da dimensão prática do curso com o aumento da carga horária do Estágio Supervisionado, até então em torno de 300 horas, para 400 horas e a articulação da prática com os demais eixos estruturais do curso com a criação do Grupo I, nomeado Prática como Componente Curricular do curso (PCC). Vemos também, no grupo IV, a inclusão de carga horária dedicada ao enriquecimento cultural e científico na formação docente.

Além disso, consta na Resolução, dentre as ações de organização institucional para a formação de professores, no Art. 7º, item IV: “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.” (Resolução CNE/CP nº 1/2002, p.4).

Em 2014 é lançado o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2014-2024, mantendo-se aí, como item 12.7, a meta 23 do PNE 2001. (BRASIL 2014) e, em 2015, o CP do CNE, após amplo processo de discussão iniciado em 2013, com especialistas, entidades da área educacional e órgãos do MEC, entre outros, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a formação inicial e continuada de professores, emitiu o Parecer CNE/CP n. 2/2015, homologado pelo MEC no mesmo ano. Este resultou na Resolução CNE/CP n. 02/2015, que instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN/2015), foco desse estudo.

As DCNs/2015 – dispõem, no Art. 3º, que a formação continuada se destina ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica e suas modalidades de educação a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área, na perspectiva da melhoria permanente da qualidade social da educação e da valorização profissional. As DCNs/2015 estabelecem, no Art. 16, que a formação continuada docente,

Compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades

de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (Resolução CNE/CP n. 02/2015, p.13).

Nessa perspectiva, as DCNs (Resolução CNE/CP nº 02/2015), no artigo 16, parágrafo único, indicam que “a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério”. Assim, apresentam uma concepção de desenvolvimento profissional docente, que considera não apenas a formação e as condições materiais para o trabalho, mas volta-se para as necessidades formativas manifestadas no/do contexto de atuação do professor e da sua prática docente. De tal modo, a formação continuada leva em conta, como pode ser vislumbrado, especialmente nos itens I e III:

- I - Os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - O respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil. MEC. CNE, 2015b, p. 14).

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, órgão finalístico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), complementa esse conceito trazido pelas DCNs/2015, na medida em que compreende que a formação continuada responde à necessidade contemporânea de pensar a formação docente em um continuum que se estende ao longo da vida. E que, além disso, ancora-se na capacidade de aprender a aprender e gerenciar o próprio desenvolvimento profissional de forma autônoma.

Atualmente, a Capes subsidia o Programa de Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), inicialmente nas Universidades públicas e que agora se estende às instituições privadas. Tal programa pretende, dentre vários objetivos, melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, propiciando aos licenciados a superação da dicotomia entre teoria e prática, colocando-os em contato com as escolas de educação básica para a convivência e a experiência docente por maior tempo e com a possibilidade de vivências enriquecedoras para a formação em processo. (Freire; Ramos, 2014).

Em 2017 e em 2018 os prazos de implementação da Resolução de 2015 foram alterados, primeiramente, para três e, posteriormente, para quatro anos, pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2017 e CNE/CP nº 3/2018, respectivamente. Em 2017, foi promulgada a Lei nº 13.415, que altera a LDB de 1996 e, entre outras providências, determina: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Parágrafo 8 do Artigo 62)”. Cabe ressaltar que, nesta época as instituições de ensino superior estavam ainda dedicadas à adequação de seus cursos de licenciatura à Resolução CNE/CP nº 2/2015. A Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019, considerando a publicação da BNCC, estende novamente o prazo de implantação da Resolução de 2015, até 22 de dezembro de 2019.

Em 2019, foi sancionada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Muitas faculdades e institutos ainda estavam em processo de elaboração de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), quando a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi revogada. É importante considerarmos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) para a Educação Básica foi o pano de fundo para as mudanças que advinham na BNC-Formação (BRASIL, 2019) e na BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020). O intuito era adequar a formação dos professores ao currículo nacional, ou seja, promover a formação docente para trabalhar com as concepções de conhecimento, de sujeito e de sociedade, já esboçadas na BNCC da Educação Básica (BRASIL, 2017), como expressa o próprio documento curricular:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 21).

Nesse novo cenário político, a pedagogia das competências ganha centralidade, tornando-se o eixo estruturante do currículo dos cursos de formação de professores, na verdade, tem-se configurado um conjunto sistêmico e complexo de ações, políticas e discursos que se retroalimentam à luz dos preceitos do grande capital e sua filosofia neoliberal, que têm mirado a educação, as escolas públicas e as/os professoras/es, para fortificar a pedagogia do capital. Uma das ações, na atual conjuntura, que acena nessa direção, é a BNC-Formação, criada para

“treinar professores” (Curado Silva, 2020), e, assim, materializar a BNCC, o que, na prática, significa controlar a formação docente e, por conseguinte, o ensino e a escola pública. Curado Silva (2020, p. 108) argumenta que dentro desse modelo “[...] o professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada pelas aprendizagens essenciais”. Isso significa que as competências não são meras prescrições de conteúdo, mas, principalmente, prescrições de ações a serem treinadas e executadas pelo “novo professor” formado pela BNC-Formação. Tem-se, desse modo, uma formação esvaziada de teoria com foco nas competências e que, no caso, é composta por três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, como se verifica no Art. 4º, parágrafos 1º, 2º e 3º, desta Resolução:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I -dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II -demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III -reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV -conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I -planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II -criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III -avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV -conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I -comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II -comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III -participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV -engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 3).

A proposta da BNC-Formação contida na Resolução CNE/CEP Nº 2/2019 (BRASIL, 2019) e no Parecer CNE No 14, de 10 de julho de 2020 (BRASIL, 2020b), expressa e materializa um retrocesso de pelo menos 30 anos no campo da formação de professores. Para cumprir o alinhamento BNCC-Educação Básica e BNC-Formação, minimiza-se a sólida formação teórica no campo dos fundamentos da educação e maximizam-se os conteúdos da Educação Básica; assim, dá-se importância a uma visão técnica e instrumental do ensino. Da mesma forma, nega-se a construção histórica do processo formativo docente quando se desconsidera tudo o que já foi conquistado pela categoria com muita luta, recupera-se a noção de competência nos percursos formativos e a de adaptação a situações do trabalho produtivo e pragmático. Por isso, a BNC-Formação, sofreu grande pressão por sua revogação e, por conseguinte, almejava-se a retomada da resolução CNE/CP 2/2015 na qual as políticas de

formação do magistério teriam sido elaboradas de forma democrática, em diálogo com as instituições formadoras e as entidades representativas da comunidade educacional, visando contribuir para a construção de uma sociedade com mais justiça social.

A propósito dessas pressões, foi aprovada em 29 de maio de 2024, a Resolução CNE/CP nº 4, que “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)”. Esta Resolução revoga as anteriores: (I) Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; (II) Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e (III) Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Sua vigência teve início em 1 de julho de 2024, cabendo aos cursos de formação de professores em funcionamento procederem ao ajuste dos seus Projetos Pedagógicos de Curso no prazo de dois anos.

Destacamos que a Resolução citada não contempla diretrizes para a formação continuada, limitando-se a anunciar como um dos seus fins, a articulação entre a formação inicial dos profissionais do magistério e as políticas de formação continuada (Art. 3º, inciso III) e a estimular a priorização de projetos de integração entre licenciandos que “apoiem a integração entre a formação inicial e a formação continuada dos professores das instituições de Educação Básica” (Art. 13, § 4º, inciso V).

Entendemos que a formação continuada docente, é um processo dinâmico, permanente e necessário para qualificar a atuação efetiva dos professores e professoras. Envolve atividades – palestras, seminários, oficinais, cursos diversos e em distintos níveis – e espaços formativos diversos. Implica inovação, no sentido reflexivo do ato de ensinar e da própria profissionalização, que resulta no aprofundamento de conhecimentos adquiridos na formação inicial, na produção e compartilhamento de novos conhecimentos e no desenvolvimento de novas estratégias e práticas pedagógicas, propiciando aos estudantes um aprendizado significativo que lhe conduza à uma formação mais crítica, reflexiva e emancipatória. Aperfeiçoar os conhecimentos, para uma melhoria na qualidade do ensino de uma forma geral, torna-se arcabouço essencial à docência. García (1999) define como objeto da formação docente,

[...] os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem. (García, 1999, p. 26).

Diante do exposto, subscrevendo Freire (2011), a formação continuada possibilitará aos professores, por um lado, ultrapassar a visão fragmentada da realidade, a superação do individualismo por meio de ações partilhadas e a liberdade de pensamento e de ações que superem a visão funcionalista da educação que busca a adaptação dos sujeitos ao mundo, sem contestação e, por outro, a (re) construção dos conhecimentos adquiridos e a produção de novos conhecimentos. Imbernón (2004) acrescenta que o desenvolvimento profissional do professor é um processo multifacetado para o qual concorre um complexo conjunto de fatores interligados. A formação continuada do professor é uma possibilidade de reflexão prático-teórica, com troca de experiências entre iguais, articulação com projetos de trabalho, estímulo crítico ao enfrentamento dos problemas da profissão e processo de inovação institucional.

Diante do cenário da formação docente aqui exposto, apresentaremos na sequência o percurso traçado pela formação de professores e professoras de História que, a exemplo das demais licenciaturas não se deu sem o enfrentamento de desafios.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO BRASIL

A formação de professores de História no Brasil possui um percurso histórico rico e multifacetado, que reflete as transformações sociais, políticas e educacionais do país em diversos momentos. Esse percurso é marcado por avanços e desafios que destacam a importância de compreender o ensino de História como uma dimensão fundamental para a construção da identidade nacional e para o fortalecimento da cidadania. Desde a institucionalização do ensino superior até as atuais propostas de formação inicial, a trajetória dessa área revela desafios e avanços na consolidação de uma educação histórica crítica e contextualizada.

O processo de institucionalização do ensino superior de História no Brasil está intimamente ligado à fundação das primeiras faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nas décadas de 1930 e 1940. De acordo com Norma Lúcia da Silva e Marieta de Moraes Ferreira (2011):

Os primeiros cursos superiores de História no Brasil foram institucionalizados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e pela Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que mais tarde (1939) seria reestruturado na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cada curso foi fundado por razões locais específicas, mas geralmente estava associado a um projeto político mais amplo. Com exceção do curso da UDF, os demais cursos eram oferecidos de forma integrada à Geografia. Somente a partir de 1955, com a Lei 2.5945, esses cursos se tornaram independentes. (Silva e Ferreira, 2011, p. 286).

Esses cursos buscavam não apenas atender à demanda por docentes no ensino secundário, mas também criar as bases para o desenvolvimento de uma historiografia nacional. Entretanto, as faculdades de Filosofia exerciam um papel ambíguo, equilibrando as demandas do mercado educacional com as exigências da pesquisa acadêmica.

A duplicidade de funções: formar professores e pesquisadores num mesmo currículo, tem contribuído para que nenhuma das duas seja adequada e eficientemente exercida, mesmo nas mais ricas e mais bem dotadas em pessoal docente. A experiência tem demonstrado naqueles centros em que ambas estão presentes a interferência perturbadora de dois objetivos simultâneos no ciclo dos cursos de formação. (Linhares, 1962, p.167).

A formação de professores de História e Geografia, que ocorreu de forma conjunta até meados dos anos 1950, foi desmembrada a partir da Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955, assinada pelo presidente Café Filho (1955-1956) e pelo ministro Candido Motta Filho. Alunos de algumas universidades que ingressaram anteriormente à referida lei, como na Universidade do Brasil e na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ainda foram habilitados, até início dos anos 1960, como professores de História e Geografia.

Thiago Rodrigues Nascimento propõe uma periodização que ajuda a compreender os principais momentos históricos da formação docente em História no Brasil. Segundo o autor, “a formação do professor de História pode ser dividida em três fases principais: a era das Faculdades de Filosofia, a fase dos Institutos de Ciências Humanas e Sociais e o período contemporâneo, marcado pela expansão e diversificação da formação inicial” (Nascimento, 2013, p. 45).

Na primeira fase, que compreende a década de 1930 até os anos 1960, o foco estava na formação de professores para o ensino secundário e na consolidação de um ensino superior pautado na filosofia clássica e na historiografia positivista. Elza Nadai, em seu estudo sobre o ensino de História no Brasil, destaca que as reformas educacionais promovidas ao longo do século XX desempenharam um papel crucial na formação docente. Segundo a autora, “a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942) estruturaram o ensino secundário e redefiniram as bases para a formação de professores” (NADAI, 1998, p. 15). Essas reformas não apenas consolidaram o ensino de História como disciplina autônoma, mas também reforçaram uma visão conteudista e nacionalista do currículo escolar.

A partir da década de 1960, o ensino superior de História no Brasil passou por importantes transformações, com a expansão do regime de dedicação exclusiva, a implantação

da pós-graduação e o surgimento de um sistema de bolsas de pesquisa. Essas mudanças levaram à profissionalização dos historiadores e à consciência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Circe Fernandes Bittencourt (2018, p 141), vem nos lembrar que “A renovação do ensino de História, em especial a do Brasil, com início nos anos 1960, teve que esperar a década de 1980 para ser efetivada, uma vez que a História foi uma disciplina especialmente visada pelo regime militar ditatorial”.

A partir da década de 1970, com a criação e consolidação dos institutos de ciências humanas em diversas universidades, observou-se um significativo avanço na articulação entre ensino e pesquisa no campo da História. Esse período marcou o início de uma abertura para abordagens historiográficas mais pluralistas, influenciadas por correntes como a história social, a micro-história e os estudos culturais, que passaram a dialogar de maneira mais efetiva com os currículos escolares. A ampliação do diálogo entre diferentes áreas do saber, como a sociologia, a antropologia e a filosofia, também contribuiu para enriquecer a formação dos professores e a produção de conhecimento histórico.

A partir da década de 1980, o campo dos estudos históricos passou por uma ampliação significativa, com a diversificação dos objetos de pesquisa e das áreas de atuação profissional. Essa ampliação demandou uma reformulação das diretrizes curriculares dos cursos de História, que se tornaram mais flexíveis e abertas à interdisciplinaridade. Nadai também ressalta que, a partir dos anos 1980, o ensino de História passou por um processo de renovação, influenciado por debates sobre educação crítica, cidadania e pluralidade cultural.

Essa perspectiva ganhou força com a promulgação da Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, que enfatizaram a importância de uma formação docente voltada para a reflexão crítica e para a diversidade histórica e cultural. Os resultados do estudo Cartografia da Graduação: Censo da Formação Inicial em História (Licenciatura e Bacharelado) no Brasil, realizado por Mauro Cezar Coelho, revelam um cenário de expansão e heterogeneidade. Segundo Coelho (2021, p.5):

Desde o início do século o Conselho Nacional de Educação (CNE) vem promovendo reformulações na estrutura dos cursos de formação de professores. Tais políticas afetam os cursos de licenciatura e, conseqüentemente, incidem sobre os cursos de História que são ofertados em maior volume na habilitação Licenciatura. Em alguns estados da federação, aliás, a Licenciatura é a única habilitação ofertada. Entender como as políticas públicas afetam a formação inicial, a partir do conhecimento da estrutura da oferta em todo o país pode nos ajudar a balizar nossos posicionamentos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História, aprovadas em 2001, estabelecem um perfil para o formando, que deve ser capaz de atuar como historiador em todas as suas dimensões, incluindo o ensino, a pesquisa e a extensão. As Diretrizes também definem competências e habilidades gerais e específicas para o formando, além de estabelecer diretrizes para a estruturação dos cursos, os conteúdos curriculares, os estágios e as atividades complementares.

O Parecer CNE/CES 492/2001, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e sua Câmara de Educação Superior (CES), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em História no Brasil. Essas diretrizes foram formuladas como parte de um esforço mais amplo para modernizar e orientar uma formação superior, garantindo que os cursos sejam compatíveis com as demandas sociais, educacionais

O parecer regula o papel central dos cursos de História na formação de profissionais capacitados para compreender, analisar e ensinar sobre os processos históricos que estruturam a sociedade. Destaca-se a importância de garantir uma formação sólida, que conjugue o desenvolvimento de competências técnicas e críticas, promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. As DCNs apresentadas no parecer visam atender às demandas de uma sociedade plural, democrática e em constante transformação. Os cursos de História são orientados para formar profissionais capazes de dialogar com diferentes perspectivas historiográficas, compreender as dinâmicas sociais e culturais em sua historicidade e atuar como mediadores de conhecimento no ensino de história, desenvolvendo as competências e habilidades propostas no Parecer do CNE/CES, nº 492/2001, a saber:

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematicar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática.

As diretrizes garantem às instituições de ensino superior a liberdade para organizar seus currículos, respeitando suas especificidades regionais e institucionais. Contudo, destaca-se no

documento a importância da avaliação constante dos cursos, atenção à manutenção da qualidade e ajustes às mudanças sociais e educativas.

O Parecer CNE/CES 492/2001 foi um marco para a definição das bases curriculares dos cursos de História, oferecendo parâmetros que equilibram a tradição da disciplina com critérios contemporâneos. Ele reafirma o compromisso com a formação de historiadores e professores capazes de interpretar criticamente o passado e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Em suma, o olhar fornece diretrizes que buscam alinhar a formação em História às necessidades do mundo atual, sem perder de vista a profundidade e a riqueza da ciência histórica. Além disso, a incorporação de novas metodologias de ensino, como o uso de tecnologias digitais, metodologias ativas e projetos interdisciplinares, tem buscado atender às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e diversa. Esse cenário reflete a tentativa de aproximar o ensino da realidade dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural e social e que contribuam para a formação crítica e cidadã dos discentes.

Do referido Parecer, teve origem a elaboração da Resolução do CNE/CES, nº 13, de 13 de março de 2002 que, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, define em seu Artigo 2º, que:

O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura; e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares; f) o formato dos estágios; g) as características das atividades complementares; h) as formas de avaliação.

Com isso, o dispositivo normativo reconhece diferentes perfis para os formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura, garantindo a esta última identidade própria para curso de formação de docentes de História, cujas práticas deverão se fazer presentes desde o início do curso e não se restringir ao estágio obrigatório. Ou seja, deverão permear toda a formação do professor e professora, conforme definido pela Resolução CNE/CP, nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

A formação de professores de História no Brasil reflete tanto os avanços quanto os desafios de um país em constante transformação. Desde a criação das primeiras faculdades de Filosofia até as atuais discussões sobre currículos rizomáticos e formação continuada, essa

trajetória é marcada por tensões entre tradição e inovação, entre centralização e diversidade. O ensino superior de História no Brasil enfrenta desafios complexos na contemporaneidade.

A precarização do trabalho docente, os cortes orçamentários nas universidades públicas e as ameaças à autonomia universitária colocam em risco os avanços conquistados nas últimas décadas. Além disso, as mudanças nas diretrizes curriculares e as demandas de uma sociedade em constante transformação exigem novas abordagens pedagógicas e epistemológicas. A discussão sobre a descolonização do currículo e a incorporação de perspectivas mais inclusivas, como as histórias afro-brasileiras e indígenas, está no centro dos debates acadêmicos.

Para avançar, é fundamental investir na articulação entre formação inicial e continuada, promovendo um ensino de História que seja, ao mesmo tempo, cientificamente rigoroso e socialmente relevante. Como destaca Elza Nadai, “a história ensinada deve dialogar com a história vivida, ampliando as possibilidades de compreensão do mundo e de intervenção cidadã” (Nadai, 1999, p. 22). O percurso histórico da formação de professores de História no Brasil evidencia uma trajetória marcada por avanços significativos, mas também por desafios persistentes. A articulação entre formação inicial e continuada, bem como a valorização do professor como agente transformador, são aspectos fundamentais para o fortalecimento do ensino de História.

Assim, cabe às instituições de ensino superior e às políticas educacionais a responsabilidade de promover condições que assegurem a formação de professores capazes de atuar de forma crítica e reflexiva no contexto escolar. A formação do professor de História no Brasil tem passado por constantes transformações, acompanhando as mudanças no campo dos estudos históricos e as demandas da sociedade. O debate sobre a formação do professor de História é fundamental para a construção de uma educação histórica de qualidade.

2.3 OS SABERES DA FORMAÇÃO DOCENTE

O conhecimento sendo abundoso e multifacetado na sua construção, sempre encontra espaço para debates nas sociedades, mesmo aquelas que não estejam abertas para o novo ainda sabendo que o novo sempre vem, como nos lembra o compositor e cantor Belchior. E não estamos dizendo aqui que o novo será sempre melhor, mas, entendemos que para chegar à condição de novo, o conhecimento precisará ser analisado pelos agentes sociais contemporâneos, que devem entender os reflexos desses, talvez, “novos conceitos”. Entretanto, harmonizar-se com as modificações de pensamentos, que implicam processos de aprendizado

a essas novas condições, é um desafio para os entes sociais, em especial, para as escolas e seu corpo docente. Com isso, estamos concordando com Freire (2011), quando nos chama atenção para a condição de provisoriedade do conhecimento como algo inerente à premissa de sua construção social.

Entramos no breve século XX (Hobsbawm, 1995) e vivenciamos uma avalanche de produções tecnológicas, logo, também, de profusão de informações, muitas e diversas informações, acompanhadas de pseudociências, às quais no século XXI acrescentaram-se doses ou overdoses de Fake News. Nesse cenário encontramos nossa escola, nossos alunos, e, evidentemente nossos professores e professoras a reger e dar sentidos, se é possível, às suas aulas. Mas, precisamos atentar em torno desta figura que é o docente e tecer questionamentos sobre seu papel na sociedade, na escola, na vida de cada aluno. Precisamos refletir sobre o professor que se forma para atuar nesse contexto (formação inicial), assim como o professor que já está formado e também atua nesse contexto (formação continua). Até porque o saber docente, como afirma Tardif (2014), não vem tão somente da formação acadêmica específica do professor, mas também dos saberes disciplinares, curriculares, profissionais, culturais e experienciais. Dessa forma, manter-se atualizado no meio desse turbilhão de novos estudos, conceitos e informações, nem sempre confiáveis, não é algo fácil, mas crucial para quem trabalha com formação de cidadãos, ou seja, com a escola. Imbernón (2011, p. 63) ressalta a importância de,

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Diante do exposto, entendemos a necessidade de uma formação de professores encorpada em conceitos e práticas que, atentem e lidem com as constantes mudanças e transformações sociais e que com isso alcance os entes que compõem a teia social, deixando à margem preconceitos e estereótipos irracionais. Se os currículos devem ser rizomáticos, como defendemos no próximo capítulo, a formação do professor também deverá seguir essa mesma disposição. Sabemos, no entanto, das dificuldades de se compreender e definir especificamente os saberes necessários à prática pedagógica.

O conhecimento profissional dos professores e professoras é muito variável, pois necessita ajustar-se à realidade de cada sala de aula, ou seja, estar em sintonia com o que

acontece no interior da escola. Ao mesmo tempo, tem caráter muito específico, pois é imprescindível estar atualizado com as teorias acadêmicas onde as pesquisas fazem surgir novos conceitos para a prática docente. Para Tardif (2002, p.18), “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

Estudos diversos (Freire, 2011; Imbernón, 2011; Tardif, 2002) ao tratarem sobre os saberes intrínsecos à docência, as competências e habilidades necessárias ao ofício de professor apontam a importância de se compreender que os saberes docentes não se limitam aos conhecimentos específicos do seu componente curricular. Mas, que se estendem a um conjunto muito mais amplo de conhecimentos relativos aos contextos sociais, econômicos, políticos e principalmente culturais, e também à prática pedagógica, ou seja, compreendem um sentido mais amplo do saber fazer e saber ser (Imbernón, 2011).

Para Tardif (2014, p.36), o saber docente pode ser definido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. À vista disso, os saberes docentes carecem de aprimoramento constante, usando um jargão do meio tecnológico um *upgrade* intelectual. Isso para que as competências do professor e professora levem ao desabrochar de habilidades que precisam ser construídas durante a formação inicial e continuada desse profissional, como descreve Imbernón (2011). Essa chanura de conhecimentos que são os saberes docentes, não de hoje, vem sendo objeto de pesquisas de diversas áreas, esses pesquisadores buscam responder uma pergunta central à qual reiteramos que não temos resposta. Que saberes são necessários para ser professor na sociedade atual?

Nas últimas décadas fizeram-se muitas pesquisas sobre o conhecimento profissional dos professores. Sabemos que dificilmente o conhecimento pedagógico básico tem um caráter muito especializado, já que o conhecimento pedagógico especializado está estreitamente ligado à ação, fazendo com que uma parte de tal conhecimento seja prático, adquirido a partir de experiência que proporciona informação constante processada na atividade profissional. A formação inicial deve fornecer base para se adquirir esses conhecimentos especializados (Imbernón, 2011, p. 60).

O professor contemporâneo que queira ser imperecível, precisa estar disposto a ser um incessante estudante, visto que lhe é requerido um conhecimento amplo para desenvolver um trabalho coletivo, interdisciplinar e transdisciplinar, estando imerso em um contexto

multicultural, no qual possa dar vez e voz a todos que o cercam, principalmente, àqueles e aquelas que sempre ficaram a margem da História oficial. Em meio a essas circunstâncias, Imbernón (2009, p. 31-33) assinala as defasagens presentes no ofício de professor:

A falta de uma coordenação real e eficaz entre a formação inicial do professorado dos diversos níveis educativos [...]; a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições [...]; a falta de orçamento para atividades de formação [...]; horários inadequados, sobrecarregamento e intensificando a tarefa docente; [...] a formação em contextos individualistas, personalistas.

O educador Paulo Freire em seus trabalhos e obras procurou destacar o papel primordial do professor na formação de seus estudantes para uma relevante atuação social e na sua própria formação, com conhecimentos e saberes necessários à sua profissão. Em seu livro “Pedagogia da Autonomia” ele faz uma reflexão sobre a formação docente e a prática pedagógica. Freire (2011) afirma que o ato de ensinar exige vários saberes docentes, aos quais chamou de saberes necessários à prática educativa. Isso requer que o professor seja também um sujeito crítico, nutrido de habilidades e conhecimentos para aguçar sua curiosidade e a dos educandos com vista a satisfazer suas necessidades. Assim, segundo Freire (2011, p. 12),

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos e nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Faz-se necessário entender que “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (Freire, 2011, p. 89-90). Nessa mesma linha de pensamento, Imbernón (2011, p. 119) afirma que “o conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto”. Desse modo, podemos perceber que tanto Freire quanto Imbernón concordam que um bom professor não deve ter sua prática docente pautada apenas em conteúdos restritos ao componente curricular que leciona, pois outros conhecimentos e competências adquiridos no itinerário de sua formação, são indispensáveis para seu entender-se educacional.

Segundo Tardif (2002), os saberes são plurais e dinâmicos e abrangem os saberes derivados das academias de formação de professores, da formação profissional, dos currículos

escolares, mas são também saberes provenientes da prática pedagógica. No livro “Saberes docentes e formação profissional” Tardif (2014) traz uma discussão sobre os saberes docentes e, nesse sentido, aponta quatro saberes relacionados à formação e exercício da função de professor. São eles: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional tomam o professor e o ensino como objetos de reflexão sobre as práticas docentes. Dessas reflexões emergem os saberes pedagógicos que constituem sistematizações de conhecimentos oriundos de pesquisas, cujos resultados expressam concepções, normatizações, doutrinas e orientações pedagógicas. Os saberes da formação profissional articulam saberes das ciências da educação à prática docente que, por sua vez, mobiliza os saberes pedagógicos. Os saberes profissionais do professor são um “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (Tardif, 2014, p. 36). Diante disso, podemos afirmar que os saberes da formação profissional são compostos pelos saberes produzidos pela ciência da educação e pelos saberes pedagógicos, que não raras vezes se confundem.

Tardif (2014) ressalta que os saberes disciplinares, por sua vez, correspondem aos saberes sociais transmitidos pelas instituições universitárias e são por elas definidos e selecionados. Esses saberes, advindos de disciplinas oferecidas pela universidade e de outros cursos, são incorporados à prática docente e se desdobram em conteúdos nas diferentes disciplinas escolares. O que caracteriza os saberes disciplinares é a tradição cultural e os grupos sociais em que estão inseridos os produtores desses saberes (instituições de formação e os formadores universitários). São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

No Brasil, os saberes disciplinares foram, historicamente, considerados mais importantes que os saberes pedagógicos, desqualificados desde o nascedouro da formação docente no país, instituída pelo Decreto-Lei nº 1.190/39, que cria o chamado modelo ou esquema ‘3+1’. O decreto estabelecia três anos de estudos para a obtenção do diploma de bacharel nos cursos de Filosofia, Ciências e Letras, enquanto que para a conquista do título de licenciado bastava acrescentar o curso de didática com um ano de duração. Melhor dizendo, os saberes disciplinares representavam três quartos dos conhecimentos ministrados nos cursos,

enquanto os saberes pedagógicos correspondiam a apenas um quarto da formação. Esse modelo foi mantido pela Lei 4024/61 e reforçado pelo Parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação. Aparenta, de acordo com Freire e Ramos (2014, p. 14),

sugerir uma ideia de escola como *lócus* da reprodução de conhecimentos produzidos fora dela. Assim, na medida em que não reconhece a escola como espaço de produção de saberes, considerando-a apenas como *lócus* de sua transmissão, o dispositivo legal também parece reputar ao professor o papel de técnico de uma engrenagem, cujo funcionamento requer apenas a repetição sistemática de um fazer docente estático que não se altera em função das mudanças sociais em curso, e de um conteúdo permanente que não dialoga com a dinâmica e complexidade social.

Destacamos que o modelo 3+1 tendo sido revogado pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, LDB 9394/96, que estabelece a inequívoca diferenciação entre os profissionais da educação e outros profissionais, e que as diretrizes curriculares para a formação docente estabeleçam a relação teoria-prática ao longo dos cursos de licenciaturas, estas ainda disputam o reconhecimento social.

Os saberes curriculares são aqueles construídos a partir das prescrições curriculares, que expressam a seleção operada na cultura, com vistas a compor os programas de ensino, como os conteúdos a serem ensinados, os objetivos de ensino e os procedimentos metodológicos a serem adotados. Trata-se dos saberes que o professor vai adquirindo ao longo da carreira no convívio com o currículo formal das escolas. “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos”. (Tardif, 2014, p. 38).

E, finalmente, os saberes experienciais são saberes desenvolvidos e criados pelo próprio professor ao pôr em prática a sua função docente. Trata-se do desenvolvimento de um *habitus*, incorporado a partir de suas experiências individuais e coletivas, forjado pelas condições em que a docência se realiza. Isso porque, por mais bem formado que um professor ou professora seja, por maior que seja seu acervo de saberes – pedagógicos, disciplinares, curriculares – é próprio da docência o lidar com diferentes contextos socioculturais, enfrentar situações inesperadas, deparar-se com a necessidade de improvisar reações e comportamentos para resolver questões surgidas em sala de aula. Esses elementos são formadores das habilidades de um docente, produtores de um *habitus*. Assim, o trabalho docente é um espaço em que se produz conhecimento, e os saberes adquiridos com a prática são saberes experienciais ou práticos, específicos do ofício de professor (Tardif, 2014). Nessa perspectiva, Giroux (1997, p. 161) assume que “[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar

os professores como intelectuais transformadores”; logo, a capacidade de dialogar, de produzir conhecimentos, de agir na sociedade de maneira crítica funde-se aos processos político-pedagógicos contra hegemônicos.

Diante da pluralidade de saberes que formam o saber docente, ao professor e professora de História se acrescentam os saberes próprios ao ensino da disciplina escolar história, ou seja, quais saberes específicos não podem faltar para se ensinar história? Entendemos que, por um lado é primordial que o professor e a professora de história, compreenda como se produz o conhecimento histórico; tenha domínio dos conceitos históricos substantivos e metahistóricos ou de segunda ordem; selecione, reconheça e interprete fontes históricas, construa narrativas históricas. Além desses, os docentes de História operam com os saberes da interdisciplinaridade, por entender que o diálogo com outras áreas do conhecimento favorece a compreensão e a explicação de fatos históricos. Esses saberes constituem a base para que o docente possa estimular a curiosidade do estudante e promover o ensino investigativo.

Por outro lado, também não pode faltar ao professor e professora de história, a compreensão a respeito de como o estudante aprende os conhecimentos históricos em diferentes fases do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural, para que possa promover o diálogo entre o conhecimento histórico a ser ensinado e as questões socioculturais do cotidiano. Esses são saberes contidos nos saberes próprios da formação, mas também nos saberes curriculares e experienciais, que se juntam à consideração de que as escolhas teórico-metodológicas e didáticas devem se ajustar a diferentes conhecimentos históricos a serem ensinados e à disposição para problematizar a narrativa história do livro didático e de outras fontes e linguagens.

Sem pretensões de apresentar modelos ou receitas a serem seguidas, ousamos destacar procedimentos singulares ao ensino da história, como: a problematização da narrativa escrita, imagética e oral, seja dos livros, dos meios de comunicação, dos filmes, das canções ou de quaisquer outros veículos; a contextualização do tempo-espço da narrativa, a exemplo dos cenários e processos históricos estudados; a ampliação do olhar para a percepção de que a realidade humana é diversa e multifacetada; a disposição para exercer a empatia com as histórias do cotidiano das minorias, tais como: negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, pessoas da comunidade LGBTQIAP+⁶, entre outros. São questões que dizem respeito diretamente ao currículo, do qual trataremos no capítulo a seguir.

⁶ LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual).

3 DA TEORIZAÇÃO CURRICULAR AO MULTICULTURALISMO CRÍTICO/INTERCULTURAL: O QUE DIZER SOBRE UM CURRÍCULO RIZOMÁTICO?

Nesse capítulo nos propomos a discutir sobre as teorizações curriculares em meio às quais se foram formulando as concepções de currículo presentes no cotidiano escolar, com vistas a conceptualizar um currículo rizomático. Para isso, apresentamos algumas notas iniciais sobre o currículo, discorremos a respeito das teorizações curriculares tradicional, crítica e pós-crítica e sobre multiculturalismos e currículo rizomático.

A ideia de currículo é uma representação que nos diversos estudos e elóquios sobre educação rege e estabelece uma realidade existente e importante nos sistemas educacionais nos seus mais variados campos, trata-se de um conceito que, ao nosso ver, não alberga toda a conjuntura que envolve a educação, até porque o currículo não tem essa função nem se propõe a isso. A educação constitui um processo amplo que acompanha os sujeitos durante toda sua vida e, compreendida como escolarização, é uma área que abarca várias outras, tais como: o currículo, a avaliação, a didática, as disciplinas, as metodologias, entre outras.

Todavia, o currículo tem se convertido em atração centrípeta dos núcleos educacionais e de vasta significação, para que seja compreendido no contexto social e cultural e para que possamos entender as diversas formas pelas quais o currículo/documento tem se convertido em objeto de análise criteriosa para sua validação perante as diversas instâncias que envolvem todos os órgãos interessados nos resultados educacionais. Estamos nos referindo aqui ao documento normativo – validado ou negligenciado – que compreende os objetivos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, além de orientar o trabalho dos professores para cumprir esse propósito.

Seguimos o pensamento que o currículo não é apenas um conceito teórico, técnico ou mecanizado, mas de grande utilidade para explicar a sociedade que o criou e que o constitui como uma ferramenta de normatização das práticas pedagógicas estabelecidas por um grupo. Seu estudo é “multifacetado, construído, negociado, renegociado em vários níveis e campos”. (Goodson, 2008, p.67). Trataremos em nossa pesquisa de um conceito cujo uso é trivializado na literatura educacional e entre os estudiosos deste tema. Antes de percorrer alguns caminhos pelos quais os currículos passaram ao longo dos séculos, moldando e sendo moldados pelas sociedades e seus interesses, entendemos que o ponto de partida é entender a origem etimológica da palavra. Isso significa que, observando o sentido da palavra desde o seu

nascedouro, não corremos o risco, muitas vezes perigoso, de trocar os sentidos das palavras e com isso prejudicar ou até mesmo anular nossas considerações a respeito do objeto estudado.

Assim, trataremos nessa parte do texto a respeito da etimologia e polissemia da palavra currículo, que nos conduzirá às teorizações curriculares produzidas ao longo do século XX, com o intuito de discutir possibilidades de vivência de um currículo rizomático no ensino da história.

3.1 PRIMEIRAS NOTAS SOBRE O CURRÍCULO

Quando nos perguntamos o que é currículo, não encontramos uma resposta pronta, acabada, sem arestas, pois sua definição não é tarefa fácil nem tão pouco consensual.

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. (Lopes; Macedo, 2011, p.19).

Segundo Goodson (1995, p.7), o termo curriculum é derivado da palavra latina currere, que significa correr, curso, percurso, caminho, trajeto. Pode também estar aludindo à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura”. Nesta última acepção, remonta ao conjunto de práticas educativas e normas pedagógicas difundidas no século XVI na Europa em universidades, colégios e escolas, a partir do *Modus et Ordo Parisienses*⁷. (Gomes, 1995). É deste mesmo período que datam os primeiros registros históricos, da palavra curriculum

⁷ A Companhia de Jesus, nos cinquenta anos seguintes a sua fundação, desenvolveria um método de ensino chamado Ratio Studiorum, assimilando muitos elementos do humanismo renascentista, que já há mais tempo se apropriava das letras gregas e latinas. A primeira experiência na área educacional ocorreu com a aceitação de um colégio em Gandia, fundado pelo duque Francisco de Borja, em 1545, e que se tornou universidade em 1547. Não obtendo, no entanto, êxito pela escassez de alunos, a mesma foi suprimida em 1556. Enquanto o colégio de Gandia se estruturava veio uma solicitação do vice-rei da Sicília, junto e com as autoridades desta cidade, que se comprometeram com os subsídios econômicos para a fundação de um colégio na cidade de Messina. O colégio foi oficialmente inaugurado em 1548, sendo o primeiro da Ordem destinado para estudantes leigos, dirigido por jesuítas. Devido à fundação destes colégios e às solicitações que chegavam para a abertura de outros, houve a necessidade de buscar um ordenamento único e planejado do ensino que valesse para todos os colégios e universidades da Ordem. As normas internas dos colégios existentes, estruturadas a partir do *Modus parisiensis*, serviram de ponto de partida para a elaboração das primeiras versões do ordenamento de estudos. (Gomes, 1995)

aplicada aos meios educacionais e ligada às ideias de ordem e sequência em função de determinada eficiência social.

[...] O conceito de currículo como sequência estruturada ou disciplina provém, em grande parte, da ascendência política do Calvinismo. Ou seja, desde esses primórdios, houve uma relação homóloga entre currículo e disciplina, aliando o currículo a uma nova ordem social, onde alguns recebiam uma escolarização avançada e outros um currículo mais conservador. (p.43).

O *Modus parisienses* era o método que apresentava maior coerência, rigor e eficácia, para os padrões educacionais da época e aquele que mais valorizava a ordem, a rapidez e a disciplina da aprendizagem, leque de características que se adaptavam perfeitamente aos intentos normativos da docência Jesuíta, comum neste período, não sendo confrontado com outros recursos. O ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória. O *Modus* designava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada e *Ordo* (ordem) com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ‘ordenada’). (Hamilton, 1992). É neste contexto que ocorre a passagem do ensino individualizado, onde preceptor e aluno se defrontavam, frente a frente com seus currículos individualizados, anômalos, privativos, para as escolas organizadas em classes, onde o currículo tornou-se coletivo, grupal.

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta de organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. (Sacristán, 2013, p.17).

As ideias de sequência, com começo, meio e fim, para que se possa alcançar ou não, uma totalidade integral traz incrustada em seu discurso a ideia de intencionalidade explícita ou camuflada. Qualquer instituição universitária só poderia atribuir ao discente ou a qualquer membro da sua jurisdição o título almejado, após o cumprimento das exigências de um percurso, caminho ou trajetória universitária, pré-determinada. A patente, diploma, ou título era somente outorgado, após o alcance dos propósitos da instituição em primeiro lugar, de acordo com os parâmetros de avaliação sobre a eficiência da escolarização e sua aplicabilidade social, conforme os parâmetros de cada época histórica, não levando em consideração as particularidades do alunado. Não podemos deixar de imaginar, como foi necessário para o

mundo ocidental europeu entre os séculos XV e XVIII, período de grandes transformações sociais, econômicas, políticas e religiosas, modificar os seus currículos no sentido de percurso e domínio, quando ocorria a transição do regime feudal, com poucas trocas comerciais e sociedades estamentais, para a sociedade capitalista, na qual a burguesia ditaria as regras a serem seguidas.

Nesta época, aconteceram transformações em todas as dimensões da realidade social: jurídica, educacional, política, econômica, social, ideológica e religiosa. Estas engendraram as condições prévias para o advento do sistema capitalista moderno, com a reestruturação do sistema educativo e da instituição escolar para a formação do homem que seria necessário para essa nova sociedade. A partir desta conceituação entende-se o currículo escolar como um caminho, um curso ou uma listagem de conteúdos que devem ser seguidos por todos, sem particularidades ou singularidades que possam desvirtuar esse caminho, nem sempre suave. De acordo com Barrow (1984) apud Goodson (1995, p. 31): “no que se refere a etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido como o conteúdo apresentado para estudo”. Ainda de acordo com Goodson (1995, p.31):

A partir de sua origem latina, é importante mostrar a palavra currículo emergindo como conceito de escolarização. Segundo Hamilton e Gibbons (1980, p.15) “as palavras classe e currículo parecem ter entrado no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando numa atividade de massa”.

Ainda observando a sequência histórica do desenvolvimento do termo currículo e sua afirmação no meio educacional, Goodson, cita a declaração de Hamilton:

(...) fornece provas adicionais provenientes de Glasgow, onde o Oxford English Dictionary situa a fonte mais antiga de curriculum em 1633. O aproveitamento do termo latino “pista de corrida” está nitidamente relacionado com o emergir de uma sequência na escolarização, porém permanece a pergunta: Porque em Glasgow? Hamilton acredita que “o senso de disciplina ou ordem estrutural absorvido no currículo procedeu não tanto de fontes clássicas quanto das ideias de John Calvin (1509-164). (Hamilton apud Goodson, 1995, p. 32).

Dessa forma, ainda citando Hamilton (1980), Goodson (1995) sumariza a relação entre a formação inicial das classes escolares e o desenvolvimento do termo currículo e a forma proposital desse documento normativo para organização e padronização, dos diversos conteúdos para os distintos estudantes que frequentam a mesma escola e deveriam aprender:

O conceito de classe ganhou proeminência com programas sequenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma. Nos países calvinistas (como Escócia) essas ideias encontram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação (crença de que apenas a minoria predestinada, poderia alcançar a salvação) e, educacionalmente, no emergir de sistemas de educação – nacionais sim; mais bipartidos – onde os “eleitos” (isto é, predominantemente quem poderia pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente pobres e da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares. (Hamilton, 1980 *apud* Goodson, 1995, p 32-33).

Nesse contexto, a relação entre mestre e discípulo com seu ensino individualizado e privativo, típico do mundo greco-romano e medievo, perde espaço para o coletivo, o singular passa a habitar o espaço plural, porém, padronizado, oficial, institucional. É de se supor que o padrão de conduta moral, no sentido mais amplo da palavra, que norteava a relação entre professor-aluno nos tempos do ensino individualizado era de vivências, a proximidade tornava a vida pessoal, muitas vezes como exemplo a ser seguido como parte do educar. Diferente do modelo anterior, a moral que guiava a relação professor-aluno no ensino em sala de aula, já não podia ser a mesma, particularizada. As condutas entre professor-aluno, no ensino individualizado, eram vivenciadas apenas pelos dois envolvidos, porém no ensino em sala de aula as relações entre professor-aluno são vivenciadas em um coletivo em que as regras passaram a ser estabelecidas para esse coletivo.

Tal como um atleta de *triathlon* nas olimpíadas, que conseguiu passar por todas as provas e obteve o pódio, os estudantes, independentemente de suas particularidades, que conseguissem passar por todo *currículum* recebiam o diploma, pelo qual a instituição de ensino se responsabilizaria, atestando, inclusive com grande propalação, formar homens necessários às exigências da sociedade da época. O modo de funcionamento da sociedade capitalista emergente, no século XVI, exige uma nova moral. A moral do homem de negócios, necessária ao funcionamento da sua economia. Na Modernidade, com a Revolução Científica e suas novas propostas metodológicas, percebeu-se um aumento progressivo das disciplinas, observando-se suas particularidades e resultando na análise e especialização dos saberes encaixotados, separados e, por vezes, desconexos.

Com o surgimento da escola moderna, as pressões do mundo capitalista para a formação do cidadão voltado para o trabalho tornam-se intensas sobre o sistema educativo, não mais individualizado, levando ao surgimento de um currículo normatizado e ao estabelecimento de um novo modo de organizar o trabalho escolar em sintonia com as demandas de uma sociedade

com padrões comportamentais de consumo. Comprova-se a partir dessa análise que o currículo não é uma realidade abstrata, à margem do sistema socioeconômico, da cultura e do sistema educativo no qual se desenvolve e para o qual é proposto ou exigido. Faz-se necessário destacar que a modernidade está ancorada em critérios de objetividade, distanciando-se dos objetos ou dos poderes transcendentais, religiosos ou metafísicos. Também, o sujeito, o eu, passa a ser considerado como um sujeito empírico, objeto entre outros objetos do mundo real, mas que se constitui simultaneamente como condição fundamental de qualquer experiência possível e da sua análise.

Nesse contexto, os conteúdos e competências oficiais do currículo escolar também passam a ser uma questão de classe e, portanto, de capital econômico, social e cultural, conforme pensado por Bourdieu (2012). De acordo com Gonçalves (2012, p.15) “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. Nesse sentido, aquilo que “constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (Gonçalves, 2012, p. 15). É nestas circunstâncias que teremos uma mudança significativa nas formas de ver o ensino e a aprendizagem.

Assim, as teorias sobre o currículo avançam, de modo que colocam em xeque questões importantes sobre a práxis pedagógica, seja rompendo com uma suposta neutralidade e objetividade do currículo, seja revelando aspectos importantes sobre os processos de “violência simbólica” materializada no contexto escolar (Bourdieu, 2012). Por violência simbólica entende-se o processo de violência perpetrado pela escola através da imposição da cultura, dos meios de produção simbólica, como uma forma de “coerção” realizada através da “adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante”. Tratam-se de “esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto” (Bourdieu, 2003, p. 47).

Sobre essa questão, Silva (2010, p.35) suscita que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. Conclui dizendo que “o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (Silva, 2010, p.35). Desse modo:

o currículo é concebido como uma produção social, como um artefato que expressa a construção coletiva daquela instituição e que organiza o conjunto das experiências de conhecimentos a serem proporcionados aos educandos.

Essa produção social, portanto, só pode ser pensada e organizada de forma coletiva, por toda a comunidade escolar (Amorim, 2010, p. 457).

Nessa perspectiva, quando se define o currículo, estão sendo descritas as funções concretas da própria escola e uma forma particular de focá-las, em um momento histórico e social em que uma elite política ou econômica busca ditar as regras a serem estabelecidas, para um nível ou modalidade de educação. Em geral, trata-se de um movimento com organização própria e muitas vezes rija, contrariando o sentido de currículo dado por Lopes (2006, p. 30), com o qual nos alinhamos.

O currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola.

Nesse sentido, o currículo não é algo fixo, mas flexível, maleável de acordo com as características sociais, culturais e identitárias, pois depende, em parte, dos processos de subjetivação, tendo em vista os múltiplos caminhos e itinerários formativos construídos ao longo do processo educacional. Conforme Sacristán e Pérez Gómez (2000), o currículo deve ser entendido como um processo e não como um documento estático com diretrizes oficiais acerca daquilo que deve e o que não deve ser ensinado. Para além disso, o currículo refere-se à ação. Em suas palavras, o currículo deve ser compreendido como um:

processo que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões (Sacristán; Pérez Gómez, 2000, p. 27).

Desse modo, o currículo deve ser entendido numa perspectiva prática que envolve diversas dimensões, desde decisões administrativas até a práxis pedagógica, levando em conta os itinerários formativos, múltiplos, diversos e subjetivos. Essa reflexão nos leva a uma concepção de currículo ligada àquilo que realmente se efetiva nas escolas, ou seja, aos saberes produzidos nos processos de ensino e de aprendizagem e que envolve toda a comunidade escolar. Amorim (2010, p. 456) escreve que o currículo deve ser entendido como um “artefato”,

pois parte da noção de que o currículo é “aquilo que ocorre nas escolas e salas de aulas como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento, entende-se que este artefato está em complexas relações de poder”.

Tendo em vista a multiplicidade de concepções existentes acerca do currículo, e o complexo objetivo de entendermos como chegamos ao que concebemos como currículo no presente, apresentaremos as três principais vertentes teóricas acerca da sua conceptualização: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

3.2 A TEORIZAÇÃO CURRICULAR TRADICIONAL OU NÃO CRÍTICA: ACEITAÇÃO, AJUSTE E ADAPTAÇÃO SOCIAL

Recuperando o percurso histórico dos estudos sobre currículo, as primeiras pesquisas sobre o currículo escolar remontam à virada dos anos 1900 nos Estados Unidos e às ideias de Dewey (1902), Bobbitt (1918) e Tyler (1949), cujas concepções iniciam as teorizações curriculares.

Em um estado de mudança, marcado pelas demandas cada vez maiores da automatização, face à rápida urbanização e aos diversos problemas gerados por uma industrialização que se impunha como modernidade e prosperidade nacional, a escola ganha outros significados e responsabilidades, sendo chamada a oferecer solução, individual ou comunitária às demandas sociais e econômicas em ascensão.

Com a emergência desse cenário, surge a formulação de um novo campo de estudo em educação e, nas pesquisas sobre o currículo, destacaram-se as proposições de Bobbitt que, conforme escreve Silva (2010), na obra *The Curriculum*, elaborou uma concepção de currículo como um sistema racional de resultados educacionais, com conceitos de eficácia, eficiência e economia, produzidos e medidos com rigorosidade. Nesse sentido, o que se coloca é uma visão fabril da construção de aprendizagens em que os estudantes envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem devem ser monitorados para uma vida adulta economicamente ativa. Nesse contexto, “o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (Silva, 2010, p. 120).

Essas abordagens tradicionais remontam o início do século XX, quando na administração, o taylorismo e na psicologia, o comportamentalismo ditam um modelo para a

sociedade ocidental e, principalmente, para a sociedade americana. A escola estaria submetida ao eficientismo com um currículo científico industrial. A educação não visaria a problematização das instituições de ensino, tampouco os processos de configuração da vida social na sua relação com a construção do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem, ao contrário, ela funcionaria como instrumento de controle social. Observamos que os estudos sobre a teoria tradicional procuram ter nos seus escritos uma imparcialidade ou neutralidade, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar à população uma educação geral, acadêmica. Silva (2007) explica que essas teorias tiveram como principal representante Bobbitt, que escreveu sobre o currículo em um momento no qual diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas para garantir que sua ideologia fosse garantida, contrariando assim a suposta imparcialidade pretendida. Sua proposta era que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial. Segundo Silva (2007, p.23),

[...] de acordo com Bobbitt, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

O eficientismo de Bobbitt não estava só no campo de currículos tradicionais ou oficiais, expressava uma especificação de objetivos, métodos e procedimentos que, aliados aos interesses da economia, deveria preparar para a atuação profissional na vida adulta. Nesse contexto, as abordagens acerca do currículo o tratavam

[...] em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo (Silva, 2010, p.120).

O modelo que Bobbitt propunha era baseado na teoria de administração econômica de Taylor e tinha como palavra-chave a eficiência. Bobbitt criou cinco etapas para a elaboração do currículo: análise da experiência humana, análise do trabalho, derivação de objetivos, seleção de objetivos e planejamento detalhado, propostas deterministas e homogêneas, aderentes às demandas do mercado de trabalho. Essa proposta foi baseada na lógica do fordismo, taylorismo e comportamentalismo que vieram contribuir com a fragmentação e especialização não articulada dos saberes nas escolas. O primeiro passo seria separar toda a experiência

humana em campos principais. Seguia-se a etapa dois, na qual os campos seriam divididos em atividades mais específicas. O terceiro passo formaria o objetivo a partir das habilidades necessárias para realizar as atividades. A seguir viria a quarta etapa, na qual seriam selecionados os objetivos para encontrar aqueles que serviriam de base para o planejamento das atividades dos alunos. A última etapa seria expor atividades, experiências e oportunidades necessárias para atingir os objetivos. O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática sem flexibilidade. A tarefa dos especialistas em currículo consistia em fazer um levantamento das habilidades, em desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, em planejar e elaborar instrumentos de medição para dizer com precisão se elas foram aprendidas. Essas ideias influenciaram muito a educação, até os anos de 1980, nos EUA e em muitos países, inclusive no Brasil. De acordo com Silva (2007, p.25):

Ralph Tyler consolidou a teoria de Bobbitt quando propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados.

Contudo, deve-se sublinhar que mesmo dando continuidade à abordagem técnica desenvolvida por Bobbitt, Tyler critica a ênfase excessiva dada aos valores econômicos e industriais, aproximando-se de uma perspectiva mais humanista. Para Tyler a questão central do currículo está na definição dos objetivos, aos quais dedica grande parte do seu livro: *Princípios básicos do currículo*. Os objetivos

devem ser claramente definidos em termos de comportamentos que se deseja alcançar. Só com uma especificação clara e precisa dos objetivos é possível, para Tyler, definir quais experiências devem ser ofertadas, qual a melhor forma de organizá-las e, também, medir se essas experiências foram aprendidas. (Paraíso, 2023, p. 42).

Tyler também apontava como identificar ou onde encontrar as respostas às perguntas por ele propostas para elaborar o currículo. Para Tyler, deveriam ser feitos estudos sobre os próprios aprendizes, sobre a vida contemporânea fora da educação, bem como obter sugestões dos especialistas das diversas disciplinas. (Silva, 2007). Mas, para coletar esses dados, as pessoas envolvidas deveriam respeitar a filosofia social e educacional com a qual a escola

estivesse comprometida, como também a psicologia da aprendizagem. Nesse sentido, é possível inferir que as ideias objetivistas de Tyler situam-se entre o tecnicismo de Bobbitt e o progressivismo de Dewey, o que significa dizer que sua obra se beneficia das ideias de ambos. (Paraíso, 2023).

Isso porque o início do século XX também viu nascer uma vertente mais progressista. O teórico mais conhecido da corrente do progressivismo é John Dewey. Dewey escreveu em 1902, *The child and the curriculum*, livro no qual advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o abismo que parece haver entre as escolas e os interesses dos estudantes. Numa linha mais progressista, embora emergente nos primeiros anos do século XX e também representando reação ao currículo humanista, apresentam-se as ideias de Dewey, que não compatibilizam com as teorizações de Bobbitt, voltadas diretamente para os interesses econômicos e industriais do período.

Em Dewey a preocupação com a democracia é maior do que com o funcionamento da economia. (Silva, 2007). A teoria tradicional progressivista considerava importante, também, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Seu ponto de vista estava mais direcionado à prática de princípios democráticos, sendo a escola um local para estas vivências. Em sua teoria, Dewey não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta, entendia que aprendizagens “como gestos, atitudes, gostos, desgostos, o desejo de aprender etc., são muitas vezes mais importantes que o conteúdo propriamente trabalhado pela professora” (Paraíso, 2023, p.39). O foco central para Dewey está na resolução de problemas sociais, por isso, para ele se destacavam os interesses e as experiências das crianças e adolescentes. Os princípios de John Dewey estão na base das reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 1920, levadas a cabo por educadores conhecidos como escolanovistas.

A questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados. Essa perspectiva produz um apagamento acerca das desigualdades econômicas, políticas e culturais que culminam na elaboração de um currículo apenas como conjunto de conteúdos que devem ser ministrados, apagando as discussões sobre a estrutura social que prescreve aquilo que deve ou não ser ensinado e os porquês dessa seleção. De modo geral, esse modelo de currículo está centrado em questões técnicas e é baseado numa perspectiva fabril, de monitoramento e controle dos envolvidos no processo educacional. Assim, pode-se dizer que as teorias

tradicionais colocam o currículo nos moldes do sistema capitalista. Nas palavras de Silva (2010, p. 148):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Dessa forma, vale salientar que as teorias tradicionais se desenvolvem nos moldes do sistema capitalista baseados na reprodução, no controle e monitoramento da produção. Conforme escreve Silva (2010, p.30) “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” que colocadas no interior do processo educacional produziam práticas de assujeitamento dos envolvidos no processo, pensando, aqui, o modelo de controle dos Aparelhos Ideológicos do Estado, em particular, o Aparelho Ideológico Escolar (Silva, 2010).

No entanto, acreditamos que o currículo tradicional não encontra um espaço de prosperidade na atual conjuntura social, assim, entendemos que um currículo que venha acompanhado de um viés rizomático e que tenha como parâmetro o multiculturalismo crítico e inclusivo, incorporando as tradições dos diferentes grupos culturais e sociais (mulheres, negros, índios etc.) terá sim ramificações sociais mais fecundas. Bhabha (1998) e McLaren (2000), contribuem ainda, afirmando que a formação de identidades culturalmente híbridas se constitui em um caminho fértil para a educação multicultural crítica. Isto porque, na medida em que o reconhecimento da pluralidade de camadas que perfazem a construção da identidade é atingido, uma sensibilização à articulação identidade-alteridade se estabelece, questionando-se, a partir daí quaisquer estratégias discursivas que congelem ou silenciem identidades plurais.

Portanto, a formação do professor e a construção do currículo multicultural, fora da ótica da alteridade e do multiculturalismo, isolados dos avanços filosóficos científicos e culturais, e descomprometidos com a inclusão, tornam-se, anacrônicos. E este anacronismo não se esgota na palavra, mas antes, na ausência da compreensão de que o mundo simbólico e tecnologicamente mudou e trouxe para o centro social, o conhecimento, como fator fundamental das relações sociais entre as sociedades. Trata-se de um conhecimento novo, amplo, complexo e livre das discriminações da modernidade, comprometido com a verdadeira emancipação.

3.3 A TEORIZAÇÃO CURRICULAR CRÍTICA: REPRODUÇÃO, RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO

Em meio aos muitos movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos de 1960 em todo o mundo, quando a Guerra Fria era centro das atenções e debates servindo como atração centrípeta, surgiram as primeiras teorizações questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicional, em específico, as concepções sobre o currículo, caracterizado como neutro e atemporal. As novas teorias educacionais voltadas aos estudos sobre o currículo não tiveram um epicentro, um único núcleo que viria abalar as correntes tradicionalistas, seu surgimento encontra-se espalhado em diversos pontos, seja no movimento reconceptualização americana ou a Nova Sociologia da Educação (NSE), ligada ao sociólogo Michael Young.

A Nova Sociologia da Educação tem como marco a obra *Knowledge and control* (Conhecimento e controle) do inglês Michael Young, no início da década de 1970. Esta obra inaugura o que podemos chamar de sociologia do currículo a partir do momento em que o currículo passa a ser problema de pesquisa e investigação social.

Michel Young (2011) defende, veementemente, um currículo centrado em disciplinas. Dentre os seus argumentos, ele afirma que a única forma de transmitir e adquirir conhecimento poderoso é através das disciplinas. São as disciplinas com sua sequência, seu ritmo e sua seleção de conteúdos e atividades, que nos levariam a oferecer aos estudantes acesso a um conhecimento confiável. (YOUNG, 2011, p.620).

É neste período que surgem teorizações de grande importância no campo educacional com repercussões no campo do currículo, como as do brasileiro Paulo Freire (1967) e de franceses como Althusser (1969), Bourdieu e Passeron (1970), Baudelot e Establet (1971). Sobre as teorias críticas do currículo. Silva (2009, p. 30) explica que:

As teorias críticas sobre o currículo, [...], começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] as teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

As teorias críticas constituem um conjunto de teorizações sobre a escola e os programas escolares ministrados desde os primeiros anos da escolaridade. Essas teorizações preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista,

o que o currículo faz, ou seja, observando os fatores sociais como um elemento maior na conjunção curricular no meio escolar, sendo assim, reflexo de um olhar mais apurado sobre os problemas sociais que reverberavam no interior da escola. Estas questões se constituem de abordagens baseadas na crítica ao modelo de currículo voltado à formação profissional e centrado na reprodução do modelo fabril, no monitoramento e no controle rigoroso dos processos de ensino e de aprendizagem com base na sistematização de um currículo de base hegemônica.

Essas correntes teóricas, ao lançarem luz sobre as fragilidades de uma suposta neutralidade da qual os currículos estariam revestidos, trouxeram à tona a discussão sobre as diversas formas de opressão, principalmente as não explícitas, provocando uma disputa de narrativas sobre as situações de fracasso escolar das camadas sociais marginalizadas na sociedade. Essas questões voltavam-se, principalmente, para as desigualdades sociais, incluindo, aqui, àquelas corporizadas pelo currículo escolar oficial em que predomina a língua, a cultura e os saberes das classes privilegiadas economicamente e que fazem o currículo. Nesse sentido, as teorias críticas do currículo se constituíram/constituem a partir da insatisfação com o modelo de ensino vigente à época, como uma crítica ao modelo tecnocrático de currículo.

É por intermédio das discussões críticas que o conhecimento deixa de ser considerado um dado neutro. Para os diferentes autores, não cabe apenas discutir o que selecionar, quais critérios utilizar nessa seleção, mas efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção, ao mesmo tempo que problematizam por que determinados conhecimentos são selecionados, e outros, não. Esta é uma perspectiva compreensiva, que tanto focaliza como a estrutura político-econômica e social atua nesses processos quanto investiga os modos pessoais de dar significados aos diferentes saberes. Seja de uma forma ou de outra, busca entender por que alguns saberes são classificados como conhecimento, e outros, não. (Lopes e Macedo, 2011. p.77).

Entendemos que no desenvolvimento dessas concepções, efetivou-se com mais força, algo que percebemos em todos os teóricos, independentemente do tempo histórico observado, uma ligação mais premente entre educação e ideologia. Vários pensadores elaboraram teorias que foram identificadas como críticas e, embora tivessem uma linha semelhante de pensamento que contestava a ideia de que a escola seria um instrumento de promoção da equidade social, apresentavam suas peculiaridades.

Segundo Silva (2007), o ensaio do filósofo francês Louis Althusser, A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado, sustentou que a escola era a forma utilizada pelo capitalismo para manter sua ideologia, pois atinge toda a população por um período prolongado de tempo.

Como se trata de um aparelho que dispõe durante muito tempo de audiência obrigatória de parte considerável da sociedade, através das crianças, a ideologia dominante chega à família como um todo. A escola domina de forma magistral as crianças, pois tem de cinco a seis dias por semana de presença na vida delas. Um pouco maiores, adolescentes se jogam no mundo do trabalho, tornando-se mão de obra barata. Outra parte, mais reduzida, da juventude escolarizável, continua no sistema educativo para assumir postos de comando da pequena burguesia. E, assim, uma parte consideravelmente pequena de jovens consegue empregos razoáveis, enquanto a maioria cai no semiemprego, ou ainda, como hoje, no desemprego. A propósito como destaca Althusser,

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (com consciência profissional, moral, cívica, nacional e apolítica altamente desenvolvida); papel de agente da exploração (saber mandar e falar aos operários: as relações humanas), de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido sem discussão ou saber manejar a demagogia retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia (que saibam tratar as consciências com o respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem a demagogia que convém, acomodados às sutilezas da Moral, da Virtude, da Transcendência, da Nação, do papel da França no mundo, etc). (Althusser, 1980, p. 66).

Através do currículo, ainda na visão de Althusser, a ideologia dominante transmite seus princípios, por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses, dos mecanismos seletivos que fazem com que crianças de famílias menos favorecidas saiam da escola antes de chegarem a aprender as habilidades próprias das classes dominantes, e por práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a serem submissas e obedientes à classe dominante. (Silva, 2007). Analisando as relações sociais da escola, Bowles e Gintis, de acordo com Silva (2007), apontaram uma outra questão para responder ao argumento sobre como a escola é reprodutora de um sistema dominante:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (Silva, 2007, p. 33).

Em nossas observações ainda é possível perceber resquícios da prática mencionada por Silva (2007) no processo escolar atual, principalmente, entre as escolas particulares e as públicas, e também dentro delas, sobretudo nas públicas, onde as relações internas tendem a favorecer alunos mais favorecidos economicamente. Assim, as escolas reproduzem em alguma medida, os aspectos necessários para a sociedade capitalista: trabalhadores adequados a cada necessidade dos locais de trabalho, mas de acordo com as necessidades capitalistas, líderes para cargos de chefia, que saem das famílias mais abastadas e líderes obedientes e subordinados para os cargos de produção, geralmente de escolas públicas com suas deficiências e realidades familiares com pouca instrução e déficit educacional.

Por outro lado, embora a tese de Althusser tenha sido muito importante para desvendar as ideias de neutralidade e objetividade da teorização não crítica do currículo, é preciso considerar que nela estão embutidos alguns problemas, a exemplo de um certo imobilismo que conduziu a uma relativa descrença na escola. Além disso, parece supor uma passividade total dos alunos, que ao estarem expostos à inculcação ideológica capitalista não oferecem nenhuma resistência. Ao contrário, a escola parece ter o poder de determinar o futuro dos alunos. Assim, entendemos que a importância de suas ideias foi valiosa para o momento da sua elaboração, mas já não explicam mais as desigualdades sociais na atualidade.

Vale ressaltar que este processo exposto no parágrafo anterior, não reflete necessariamente o pensamento mais focalizado da escola enquanto instrumento social. A escola é uma instituição social de extrema relevância na sociedade, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos alunos, proporciona também, a inserção social. Entendemos que a escola é um espaço onde os indivíduos começam a estabelecer relações para além da família, ou seja, passam a conviver com pessoas de diferentes raças, cor, etnia, religião, cultura. Isso se dá pelo fato de a escola ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar. Canivez (1991, p.33) mostra que a escola passa a ser o espaço social, depois da família:

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

Em 1971, os sociólogos franceses Chistian Baudelot e Roger Estabilet escrevem o livro *L'École Capitaliste* em France, no qual retomam a teoria da escola como aparelho ideológico

do Estado de Althusser e, apoiados na análise marxista da sociedade, tomam como referência a relação entre ideologia e educação. Os autores elaboram a teoria da escola dualista e tentam mostrar que a aparência unitária e unificadora da escola, esconde a existência de “duas redes” de escolarização correspondentes às duas classes sociais nas quais a sociedade está dividida: a burguesia e o proletariado. (Saviani, 2000).

Por sua vez, de acordo com Silva (2007), os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron desenvolveram uma crítica sobre a educação afastando-se do conceito de ideologia, logo, das análises marxistas. Em seus estudos, propuseram que a reprodução social ocorre por meio da cultura, ou seja, ocorre na reprodução cultural; que pela transmissão da cultura dominante fica garantida a sua hegemonia; a cultura dominante com seus valores, seus gostos, costumes e hábitos passa a ser considerada a cultura legítima e única a ser seguida, por ser considerada como padrão superior a ser copiada pelas demais, desprezando-se os costumes e valores das classes dominadas (Silva, 2007). Aqui, não advogamos em favor de uma ou outra cultura, não se trata de admitir que os valores culturais da classe dominante ou da dominada sejam mais ou menos válidos, mas de reconhecer que a escola estaria operando em desfavor da classe dominada.

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2007, p. 35).

A reprodução cultural dominante, atua como educação preponderante e excludente, eliminando do processo educacional, por meio da dominação cultural, os alunos e alunas de famílias menos favorecidas que não acompanham a linguagem e os processos culturais das classes dominantes. Nesse caso, o resultado ocorre da seguinte forma: os alunos das classes dominantes conseguem ser bem-sucedidos no meio social e alcançam um grau mais elevado de escolarização, enquanto os das classes dominadas são excluídas da escola, pelas sistemáticas reprovações que provocam a evasão, ou a frequentam apenas até um nível básico de escolarização. Defendem Moreira e Silva (2001, p. 27) que:

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras

gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

A partir das diversas observações realizadas ao longo desta pesquisa, para que possamos ter um ambiente mais claro, quanto a conceituação de cultura no currículo, entendemos que a cultura é vista pela escola não como um acúmulo de diversidades herdadas pelos entes de uma sociedade. Mas, como mais um ponto de divergência ou de distanciamento entre as camadas sociais, dominante e dominada, contribuindo, assim, para a exclusão dessa última, de forma que não seja vista como cultura e sim uma subcultura. Por outro lado, vale lembrar que a cultura é dinâmica, histórica, construída no processo educacional e social e não pode ser apenas transmitida sem modificações ou ressignificações, pois os sujeitos que estão envolvidos nesse processo participam dessa (re) construção, muitas vezes lutando para dar visibilidade aos seus padrões culturais, criando e dando sentido aos seus conhecimentos.

O movimento de reconceptualização foi mais um a demonstrar grande insatisfação das pessoas envolvidas com o estudo do currículo em relação aos parâmetros estabelecidos por Bobbitt e Tyler. Os novos conceitos passaram a anunciar que o currículo não poderia ser compreendido apenas de procedimentos burocráticos ou modelos guiados na forma de papelocracia, sem relação com as teorias sociais vigentes em cada época. As teorias apresentaram, de um lado, críticas, baseadas nas estruturas políticas e econômicas e na reprodução cultural e social e, por outro lado, surgiram as críticas inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica.

A ênfase das teorias críticas estava no significado que as relações de poder assumem nas experiências pedagógicas e curriculares vivenciadas por indivíduos de classes sociais distintas no curso de sua escolaridade e de suas vidas. Isso significava observar as experiências escolares cotidianas sob uma perspectiva de classes, como também levar em consideração as formas pelas quais estudantes e docentes desenvolviam, por meio de processos de negociação, seus próprios significados sobre o conhecimento e suas aplicabilidades.

Embora tanto as teorias marxistas como as teorias ligadas à fenomenologia tenham tentado se identificar com o movimento reconceptualista, os pensadores ligados às ideias marxistas não viam com bons olhos essa identificação em virtude do aspecto estritamente subjetivo de sua teoria fenomenológica.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. (Silva, 2007, p. 40).

Entre as teorias de currículos baseadas nas análises sociais de Marx, surgiu a elaborada por Apple⁸, que teve grande influência na educação. Para Apple, conforme Silva (2007), a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. A questão não é apenas qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro. Considera importante analisar tanto os valores, normas e disposições, quanto os pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial.

Essa mudança de olhar parte de algo que, ao nosso ver, passa a observar a escola, além de transmissora de conhecimento, moldada por currículos sem a participação coletiva, também como produtora de conhecimento e com isso modificadora deste mesmo currículo. Apple faz uma intensa crítica à função da escola como simples transmissora de conhecimentos determinados por interesses dominantes, principalmente valores capitalistas, e questiona o papel do professor nesse processo, por este ter um papel central na construção do conhecimento.

Os estudos de Freire (1989, 2003, 2011), Giroux (1986), Apple (1989, 2006) e Young (1989) sinalizam com propostas que, rompendo com o enfoque da neutralidade do currículo e avançando teoricamente em relação às teorias da reprodução social, defendem uma escola que ofereça oportunidades de desenvolvimento a todos/as que a buscam. Com isso passam a constituir a corrente da resistência, uma das vertentes da teorização crítica do currículo.

Henry Giroux (1986) argumenta que as teorias tradicionais, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e do conhecimento, contribuindo, assim,

⁸ Michael Whitman Apple nasceu na cidade de Patterson, nos Estados Unidos, em 1942. Logo cedo ele se engajou politicamente, primeiro no ambiente escolar e posteriormente no contexto acadêmico. Sua concepção pedagógica é fruto de sua convivência com um ambiente periférico e, depois, com um meio mais elitista, após a realização do mestrado e do doutorado no Teachers College da Columbia University. Como resultado deste contexto existencial, Apple elaborou sua pedagogia crítica, baseada na relação entre a educação e a sociedade, ou seja, na análise relacional ou situacional. Produtor de uma extensa obra, ele publicou, entre outros volumes, *Ideologia e Currículo* e *Política Cultural e Educação*. Neste último ele situa exemplarmente sua visão da educação inserida em um contexto social, na interação com as incontáveis faces da sociedade. Assim, de acordo com a teoria desenvolvida por Michael, o Currículo não é uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Desta forma, não é fundamental saber como o conhecimento será disseminado, mas sim qual saber, e porque este e não outro. Assim, o educador propõe questionamentos alternativos e coloca em xeque o modelo tecnicista.

para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. Em consonância com Freire (1989, 2003) compreende o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação. Para Silva (2007, p.54) “é através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle”.

O que nos parece claro em todas nossas leituras é que por meio do currículo elaborado por várias mãos e cabeças, na escola os estudantes devem vivenciar práticas democráticas necessárias à uma participação consciente e reflexiva para a prática cidadã. No processo educacional, eles deverão participar, discutir e colocar em questão as práticas sociais, políticas e econômicas, analisando seu contexto e percebendo seu caráter de controle e de imposição por outros atores sociais. Assim, poderão ter atitudes de emancipação e libertação e pertencimento à sua cultura. Os professores possuem responsabilidade no sentido de serem pessoas atuantes neste processo, permitindo e entusiasmando toda a comunidade escolar e principalmente os estudantes a participarem e questionarem, bem como propondo-lhe questões para reflexão. Os estudantes precisam de espaço para serem ouvidos e suas ideias serem consideradas, pois caso isso não seja levado em consideração, poderá ocorrer a formação de sujeitos passivos e dependentes do pensamento de outros. Assim:

Numa pedagogia oposta à pedagogia do colonizador (que na falta de melhor expressão chamamos de pedagogia do conflito), o educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo), ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre. (Gadotti, 1989, p. 53).

Silva (2007) compara a teoria de Giroux ao que diz Gadotti (1989) quando se refere à pedagogia do colonizador contra uma pedagogia do conflito, destacando o papel fundamental do professor na busca pela formação da consciência de seus alunos para não apenas receberem informações, mas refletirem sobre elas, questioná-las e, se necessário, posicionarem-se contra as mesmas. Silva (2007, p. 55) expressa que “Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de ‘política cultural’. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais”.

As ponderações de Silva (2007) estão ligadas às relações sociais de poder e desigualdade que devem ser questionadas e contestadas, principalmente por aqueles que são afetados pelas

desproporções sociais vigentes. Freire (2003), embora não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, acaba discutindo essa questão em seus escritos ao logo de suas pesquisas. Sua análise está mais baseada na filosofia e voltada para o desenvolvimento da educação de adultos em países subordinados à ordem mundial.

A crítica de Freire (2003) ao currículo inicia com o conceito de educação bancária, que concebe o conhecimento como constituído por informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno, instituindo, assim, um ato de depósito bancário. O autor ainda critica que a educação se resume apenas em transmitir o conhecimento, argumentando que o professor tem um papel ativo, enquanto o aluno, de recepção passiva. O currículo estaria, dessa forma, desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Freire (2003) propõe um novo conceito de educação problematizadora, no qual defende que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece e que o conhecimento é sempre intencionado, ou seja, dirigido para alguma coisa. O conhecimento envolve intercomunicação e é por meio dela que os homens se educam. Em seu método, Freire (2003) utiliza as próprias experiências de seus alunos para selecionar os conteúdos programáticos, tornando, assim, o conhecimento significativo para quem aprende. No entanto, não nega o papel dos especialistas para organizar os temas de forma interdisciplinar. Os conteúdos são definidos junto com os educandos e na realidade em que estão situados, ou seja, o meio cultural vivenciado e reproduzido por eles. Ele desconsidera a diferença entre cultura popular e cultura erudita e permite que a primeira também seja considerada legítima para ser ensinada na escola.

Nos estudos sobre currículo, percebemos que nem todas as intencionalidades que ocorrem no processo pedagógico e no ambiente escolar estão explícitas. Aí a referência ao currículo oculto, que não constitui propriamente uma teoria, com campo de pesquisa específico, mas está presente no cotidiano de toda comunidade escolar, e por não ser tão claro, muitas vezes passa despercebido, mesmo sendo materializado em ações e omissões. Podemos dizer que o currículo oculto envolve procedimentos, símbolos e atitudes que estão implícitos nas ações e espaços escolares, e que fazem parte dos processos de ensino e de aprendizagem. São as ações veladas, as normas subjacentes, os comportamentos dissimulados ou não contidos, os símbolos expostos que caracterizam o currículo oculto, que forjam identidades e subjetividades, mas não estão translucidas nos documentos oficiais, como as leis, as propostas curriculares, os planejamentos e orientações pedagógicas expressas, que constituem o currículo formal.

Para as teorias críticas, estas ações geralmente ensinam o conformismo, a obediência e o individualismo, ou seja, comportamentos que mantêm a ideologia dominante. Podemos

identificar os elementos que contribuem para essas aprendizagens no cotidiano escolar, nas relações, quando ensinamos rituais, regras e regulamentos, na divisão entre os mais capazes e menos capazes, na divisão do tempo, na pontualidade, na organização dos espaços e, em especial, nas questões étnicas, geracionais, regionais, juvenis, de gênero, entre tantas outras. De acordo com Silva (2007, p.78), “O currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontrolladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias. (Sacristán, 2000, p. 43).

O entendimento gerado pelas análises baseadas na teorização crítica do currículo, é que ao enfatizarem a influência direta do sistema produtivo nas relações sociais e nos resultados buscados pela escola, estas teorias contribuem sobremaneira para o desvelamento de uma suposta neutralidade do currículo, evidenciam as tramas, disputas, jogos de poder envolvidos na sua elaboração e vivência.

Contudo, por outro lado, desconsideram outras formas de dominação, tais como aquelas com motivação na raça e etnia, no gênero, na orientação sexual, na religião, na territorialidade, entre tantas outras que adentram a escola. Com isso acabam gerando um sentimento de pessimismo em relação à possibilidade de mudança social, contudo, essa perspectiva avança com os estudos pós-críticos no sentido de identificar lacunas na teorização de base marxista e considerar uma maior variedade de mecanismos envolvidos nas práticas escolares. Esses mecanismos por sua vez, vão ampliando a gama de significados construídos visando reproduzir os valores e a estrutura da sociedade capitalista. Veremos como a teorização pós-crítica trata as questões curriculares a partir da ampliação de alguns enfoques.

3.4 A TEORIZAÇÃO CURRICULAR PÓS-CRÍTICA: DIVERSIDADE CULTURAL, DIFERENÇA E MULTICULTURALISMOS

Dando continuidade ao nosso trabalho analisaremos a última corrente teórica – as teorias pós-críticas – sobre a qual nos debruçamos nesta pesquisa para melhor compreender o currículo escolar e que, em nosso entendimento, merece um olhar especial dado a diversidade temática e

teórico-metodológica que abarca, revelando-se como uma promissora possibilidade explicativa, na contemporaneidade, para os fazeres da educação. Elas recebem esse nome por se configurarem como um desdobramento das teorias críticas, ampliando a discussão sobre o currículo ao qual acrescentam outros conceitos e categorias que possibilitam questionar, com o auxílio de outras lentes, temas como: desigualdade social, multiculturalismos, feminismos, gênero, etc. Contudo, são chamadas de pós-críticas também por sua contraposição à lógica explicativa da teorização crítica, cuja centralidade está na categoria classe social.

As teorias pós-críticas não constituem um bloco homogêneo, ao contrário, abrangem um conjunto de diferentes estudos que têm em comum a ampliação da compreensão de que apenas as relações entre as classes sociais responderiam pela produção de desigualdades e de relações hierárquicas na sociedade capitalista. Assim, o multiculturalismo crítico, os Estudos Culturais, os Estudos Pós-Colonialistas, Pós-Modernistas, Pós-estruturalistas, os Estudos Feministas, entre outros, colocam a cultura, ou melhor dizendo, as culturas, no centro de suas teorizações, alargam a compreensão sobre as relações de poder e possibilitam um deslocamento na maneira de conceber o currículo, ao adotarem o conceito de discurso, ao invés do conceito de ideologia, em suas formulações. (Silva, 2010; Paraíso, 2023).

As teorias curriculares pós-críticas afloraram a partir da década de 1970, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais em grande evidência na segunda metade do século XX. Assim como as teorias críticas, a visão pós-crítica questionou duramente as teorias tradicionais, mas elevou as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: os sujeitos, a construção de suas subjetividades e identidades; seu sentimento de pertencimento étnico, geracional, religioso, regional, de gênero, entre outros. Desse modo, mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais como elementos próprios das diferenças entre as pessoas. As teorias pós-críticas consideram que o currículo tradicional atua como o legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos que se estabelecem na e pela sociedade.

Assim, o currículo deveria emergir do contexto específico dos estudantes para que estes compreendessem nos costumes e práticas do outro uma relação de diversidade e respeito. Além do mais, em um viés pós-estruturalista, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo, portanto, uma questão de seleção, de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares. Em vista disso, pode-se dizer que as teorias pós-críticas defendem o reconhecimento da pluralidade cultural, ou mais

que isso, da diversidade humana, elaborando uma concepção de currículo que dialoga com as categorias de identidade, alteridade e diferença.

Nesse sentido, o currículo traz à tona a necessidade de formação humana integral em que seja possível o desenvolvimento da capacidade de olhar através do lugar social do outro, da capacidade de compreender e respeitar as diferenças culturais, étnicas, sexuais, religiosas, etc.

Pode-se dizer que as teorias pós-críticas modificam e ampliam aquilo que vem sendo construído acerca do currículo ao longo do século XX. Por isso, sua problematização é fundamental à práxis pedagógica, pois torna visível a tentativa de apagamento dos sujeitos historicamente marginalizados no processo educacional, tais como as pessoas com deficiências, negros, mulheres, indígenas, LGBTQIAP⁹+, dentre outros. Colocam como questão importante a discussão de que o poder não é algo dado e centralizado, da mesma forma que os sujeitos não são passivos; reagem e interagem.

Com base nas discussões de Foucault na Microfísica do Poder e outras obras, as teorias pós-críticas defendem que o poder não é algo fixo em posse de determinado grupo, pessoa ou instituição. Nesse sentido, o poder é descentralizado e as formas de opressão se manifestam nas diversas microrrelações, de gênero, de trabalho, de lazer, de educação, de política, etc. (Silva, 2010). São assimétricas, mas não são unilaterais.

Desse conjunto de aportes teóricos e metodológicos que formam as teorias pós-críticas, nessa investigação buscamos diálogo com o multiculturalismo crítico para pensar um currículo rizomático.

3.5 MULTICULTURALISMO CRÍTICO/INTERCULTURAL E CURRÍCULO RIZOMÁTICO

O ponto de partida observado por nós sobre as teorias pós-críticas convida-nos a analisar o currículo multicultural, que destaca a diversidade de formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo, mesmo sendo considerado estudo da antropologia, oferece lentes profícuas para o entendimento de questões educacionais ao mostrar que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra. Por outro lado, os estudos realizados têm nos mostrado

9 LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual).

quão produtivo pode ser o currículo escolar, cuja base teórico-metodológica esteja apoiada no multiculturalismo. Contudo, é preciso explicitar de que multiculturalismo estamos falando.

3.5.1 Multiculturalismo (s): das lutas sociais à ação educativa

O mundo contemporâneo observa com grande interesse o debate sobre as diversas formas de cultura que ecoam em todas as partes do mundo. O fenômeno chamado de movimento multiculturalista se inicia principalmente no final do século XIX nos Estados Unidos, mas não é exclusividade dos estadunidenses, é algo que observamos nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo é a presença e inter-relação de várias culturas em um mesmo ambiente. É um fenômeno social que pode ser relacionado à globalização e às sociedades pós-modernas. Após a Segunda Guerra Mundial, os países ricos presenciaram um intenso fluxo migratório proveniente das ex-colônias como decorrência de problemas sociais e econômicos gerados à época da sua exploração pelas metrópoles. A nova configuração social forçou a convivência com os diferentes, ampliando o contato entre culturas distintas. O multiculturalismo no oceano de culturas contemporâneas é marcadamente anfíbológico e por muitas vezes cai na vastidão de explicações dúbias.

Nos Estados Unidos, em especial, o multiculturalismo surgiu como um movimento educacional de reivindicação dos grupos culturais subordinados contra o currículo universitário tradicional e a política de segregação das escolas, que marcou os anos 1960 com violentos conflitos étnicos. O currículo da escola americana de então, compreendido como a cultura comum dada a ausência das vozes reprimidas, consistia na expressão do privilégio da cultura branca, europeia, heterossexual, masculina e patriarcal, isto é, uma cultura bem particular. “Foi nesse contexto que a força propositiva de grupos segregados, e de professores e estudantes que questionavam a estrutura social injusta e o monopólio do saber por alguns, levou à formulação de políticas multiculturais” (Gonçalves; Silva, 2003, p. 115).

Por um lado, constitui um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais subjugados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas no espaço público e, por outro lado, pode ser visto como uma solução para os “problemas” trazidos para a cultura dominante pela presença de distintos grupos étnicos no interior das nações que se consideravam monoculturais.

De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não se separa das relações de poder que, antes de tudo, obrigaram diferentes culturas a viverem no mesmo espaço ou tomarem contato

por meio da compressão espaço-tempo. Seja qual for seu sentido, o multiculturalismo nutre o atual momento histórico com intensas mudanças e conflitos culturais e marca a presença da complexa diversidade cultural decorrente das diferenças relativas à multiplicidade de matizes que caracterizam os grupos que coabitam o cenário contemporâneo. O multiculturalismo, em suma, pode ser visto como uma política inescapável à sociedade multicultural de hoje.

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem (...). Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores (Gonçalves; Silva, 2003, p. 111).

A força do seu viés político proporcionou uma intensa ebulição literária e uma farta classificação a respeito do que vem a ser multiculturalismo. Candau (2008) aponta diferentes perspectivas a partir das quais o multiculturalismo é percebido nos espaços sociais. Em comum, os autores apresentam abordagens que reconhecem a diversidade, porém, com características e finalidades diferentes e nem sempre claras, transparentes. Candau (2008) enfatiza que o multiculturalismo não é um produto acadêmico. “São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais (...), que constituem o *lôcus* de produção do multiculturalismo” (p. 18). Mediante uma concepção descritiva, a autora afirma que a configuração de cada sociedade depende de seu contexto histórico, político e sociocultural. A descrição tenciona reconhecer diferentes regiões, comunidades, grupos, instituições, escolas, gerando elementos para análise e compreensão da constituição de cada contexto específico. Por outro lado, numa concepção propositiva, o multiculturalismo deixa de ser apenas a análise da realidade construída, e passa a ser visto como um modo de agir na dinâmica social. “Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva” (Candau, 2008, p. 20).

O multiculturalismo e a educação estão intimamente ligados, porque ao mesmo tempo em que a escola ensina sobre a pluralidade cultural ela segrega os que não fazem parte daquele padrão aceitável pelo sistema educacional. Assim, quando em seus ensinamentos morais a escola prega o respeito à tolerância para com o próximo, segrega segmentos, oferecendo, em um mesmo espaço, maiores oportunidades de expressão e atenção a um determinado grupo em

detrimento de outros. Nesse sentido, destacamos que, ao tomar o multiculturalismo como base para discussão de um currículo rizomático, não adotamos o termo – multiculturalismo – de forma genérica, nem desconhecemos a polissemia nele envolvida.

Nesta perspectiva, entendemos que o currículo pós-crítico está ancorado no multiculturalismo como fenômeno social e busca realizar transformações no campo educacional, pensando em práticas educativas que apontem para uma multiplicação de sentidos, para as variadas linguagens que o currículo traz como verdades que podem ser modificadas, com novas possibilidades e invenções. De acordo com Corazza:

Nenhuma pedagogia e nenhum currículo ultrapassam ou substituem os anteriores, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito. Mas cada pedagogia e cada currículo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos somos: em metamorfose, híbridos, mestiços, multifacéticos, polimorfos, de traços caleidoscópicos. Somos velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres. Somos os neutros e os da suspeita. Somos sempre muitos, que compõem o desafio educacional do aqui-e-agora. (Corazza, 2005, p. 10).

Destacamos, no entanto, que há diferentes concepções de multiculturalismo, razão pela qual o mais apropriado seria falarmos sobre multiculturalismos. Isso porque, como nos informa a professora Vera Candau (2008, p.17), “o debate na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica”. Desse modo, o multiculturalismo está na raiz da nossa formação social e não está relacionado apenas a questões de ordem econômica, mas é, sobretudo da ordem da formação cultural da nossa sociedade.

Assim, as desigualdades criadas dentro do processo escolar não aparecem apenas nas relações de poder entre grupos dominantes a partir de questões econômicas, mas também nas diferenças étnicas e raciais, de orientação sexual e de gênero, de região, de religião, entre outras, quando valores são colocados como dominantes, como a superioridade masculina, heterossexual, cristã e branca. As relações de gênero constituem um dos enfoques mais presentes nas teorias pós-críticas, que questionam, como já foi dito, não apenas as desigualdades de classes sociais.

Silva (2007) analisa duas perspectivas do multiculturalismo: a liberal ou humanista e a mais crítica. A linha liberal defende ideias de tolerância, respeito às diferenças e convivência harmoniosa entre as culturas, sob o argumento da existência de uma humanidade comum às diferenças, recorrendo assim a uma explicação essencialista. Por sua vez, a visão crítica pontua

que a diferença não existe como essência, só pode ser compreendida como produto de relações sócio históricas, de relações de poder. Dessa forma, na perspectiva multicultural liberal, permaneceriam intactas as relações de poder, em que a cultura dominante faria o papel de permitir que outras formas culturais tivessem seu “espaço”. Para o autor, “o multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe”. (Silva, 2007, p. 90).

O multiculturalismo crítico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas pelos grupos dominantes. Celebrar o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meio às relações de poder em que tais diferenças são construídas. Conceber, enfim, o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente. (Silva e Bradim, 2008, p.64).

Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que supõe a não existência de uma cultura pura, nem tampouco de uma cultura melhor que mereça assumir para si um caráter universal. As relações culturais são construídas nas e pelas relações de poder, marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando a diferença, a desigualdade e o preconceito. O multiculturalismo crítico, corrobora Silva (2001), enfatiza os processos institucionais, econômicos e estruturais que estariam na base de produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural.

O multiculturalismo crítico corresponde a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

Nessa vertente, o multiculturalismo faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através do acesso ao currículo hegemônico, conforme solicitam as reivindicações educacionais de cunho neoliberal. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Caso não sejam encaminhadas situações didáticas que

permitam refletir sobre as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais assimétricas, dificilmente formar-se-ão identidades democráticas.

No campo do currículo, (o multiculturalismo crítico) desconfia de discursos que se apresentam como meramente técnicos, buscando perceber neles vozes autorizadas e vozes silenciadas. Verifica em que medida esses discursos constroem imagens estereotipadas do negro, da mulher, do deficiente físico, daqueles grupos portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes (Canen, 2010, p. 179).

Para que a justiça permeie o currículo, McLaren (2000) defende uma “pedagogia do dissenso”, denominada por Candau (2008) de “pedagogia do conflito” e, cujo objetivo é o diálogo entre posicionamentos de origens diversas, fazendo do professor um mediador na construção de relações interculturais positivas e ficando ao seu cargo a promoção de situações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com a diferença, além da consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais.

Embora as várias perspectivas multiculturalistas aceitem esse princípio mínimo comum, elas divergem, entretanto, em aspectos importantes. A perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Da perspectiva mais crítica, entretanto, essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas, através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise de processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada, permanentemente em questão. (Silva, 2007, p. 88).

A manifestação do multiculturalismo nas análises educacionais, de fato trouxe desafios muito importantes às investigações sobre o conhecimento, e com isso abriu possibilidades para se pensar em práticas curriculares e de formação docente voltadas à construção de identidades discente e docente multiculturalmente comprometidas com o ensino e a aprendizagem, visando assim promover o respeito à diferença e à pluralidade cultural. A problemática multicultural tem sido um tema discutido principalmente na pedagogia e no currículo com o intuito de

solucionar os conflitos que dela surgem, já que a mesma abrange gênero, sexualidade, cultura. O multiculturalismo e a educação estão intimamente ligados, porque ao mesmo tempo em que a escola ensina sobre a pluralidade cultural ela segrega os que não fazem parte daquele padrão aceitável pelo sistema educacional. Quando em seus ensinamentos morais prega o respeito e a tolerância ao próximo, a escola segrega ao oferecer maiores oportunidades de expressão e atenção a determinados grupos, excluindo outros.

Candau (2008) ao afirmar que o termo multiculturalismo tem se revelado polissêmico, apresenta três abordagens que considera fundamentais para a compreensão das questões relativas ao currículo escolar: “o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade”. (Candau, 2008, p.20).

Para a autora, “uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica” (p.20), sem, contudo, discutir as desigualdades sociais produzidas pelas diferenças culturais. Trata-se de promover a integração de grupos marginalizados com base na assimilação da cultura dominante. Por sua vez, o multiculturalismo diferencialista enfatiza o reconhecimento das diferenças e “para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade coletivamente”. (p.21). Dessa forma, privilegia a formação de grupos culturais homogêneos favorecendo sua própria segregação. Candau (2008, p.22) defende “um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. O multiculturalismo interativo, como o próprio nome já induz, defende a interação entre diferentes culturas, contrapondo-se a uma visão essencialista das culturas e das diferenças culturais, acolhe a riqueza cultural presente na diversidade estimulando processos de negociação entre culturas, reconhece a cultura como dinâmica e histórica, portanto em permanente processo de elaboração e reelaboração.

Se na contemporaneidade é latente a presença de processos de homogeneização cultural, também é visível a criação de espaços de resistência e luta. Se existe a tentativa da dominação e subordinação, da contenção e deslegitimação, da apropriação e expropriação, há também contestação, distorção e tradução. A escola, como espaço que transmite a herança cultural e reconstrói a cultura não pode fazer distinção entre conhecimentos e preservar apenas a cultura

de determinados grupos. O currículo deve fortalecer os setores excluídos para que se tornem aptos a participar de um processo democrático radical, onde os currículos possam entrelaçar, enlaçar, ser um rizoma sem começo, meio e tampouco que exista um fim como algo que deve ser acabado.

Entendemos que o currículo não se torna multicultural apenas por incluir informações sobre outras culturas, é preciso problematizar as relações de poder a ele inerentes. É preciso considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política. É essencial, por meio do currículo, desconstruir o texto racial, questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro.

É nesta perspectiva que juntamente com às ideias de Paraíso (2010); Lins (2005), recorremos ao pensamento filosófico de Deleuze (2000) e pretendemos utilizar o conceito de rizoma para reconsiderar o currículo, como forma de balizar nossos conceitos. Quando pensamos em currículo e geralmente este pensamento é coletivo, observamos uma rigidez muito semelhante à construção arbórea e cartesiana do conhecimento, não apenas nos conteúdos, mas na estrutura, na organização e na aplicabilidade. O principal problema do currículo organizado como um objeto sólido, estático, sem flexibilidade, é a presunção de que há uma hierarquia de necessidades e interesses, de que há uma raiz sólida neste documento arbóreo que sustenta toda a formação, de que a forma pela qual se aprende passa necessariamente por alguns pontos fundamentais, de que os frutos do conhecimento só resultam de uma única haste que nos oferece seu saber. Isso porque a árvore supõe uma estrutura sólida fincada por uma raiz, a árvore hierarquiza, classifica, reproduz.

3.5.2 Da árvore ao rizoma: como encontrar as brechas no/do currículo

Essa imagem ortodoxa do pensamento gera, necessariamente, uma hierarquização dos saberes já que a raiz e os galhos da árvore estão ligados ao tronco, implicando em uma unidade dos conhecimentos, baseada numa hierarquização. Para Lins (2005, p.1241), a árvore é “lugar primordial da hierarquia, do nome próprio, do brasão e da genealogia familiar, estabelece tudo de antemão. É o sistema classificatório no seu apogeu”. Temos, como efeito, a divisão e a causalidade como fatores que resultam no aprofundamento de uma determinada área do saber

e a redução da possibilidade de visualização da totalidade, ou seja, contemplar a árvore como um todo e não somente as suas galharias.

O rizoma se efetua como sistema não hierárquico, pois cria fluxos transgressores que não respeitam a ordem de caminhos prévios e imutáveis a serem seguidos, é horizontal e brota dos lugares menos esperados de sua formação incontrolável e interminável. Isso vai de encontro com um dos significados lexicais de currículo. Um dos sentidos etimológicos da palavra currículo provém de sua derivação latina *currere* que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade estudados, como já citado anteriormente.

O termo rizoma, advindo botânica, é um caule radicante fasciculado, que cresce e se ramifica horizontalmente de maneira subterrânea nos substratos, mas que em alguns casos também pode proliferar de maneira aérea. Estes bulbos contêm, também, a riqueza em reservar nutrientes que formam tubérculos. Ademais, o rizoma se caracteriza pela capacidade de emitir novos ramos. O rizoma pode ser encontrado nas gramíneas, em algumas plantas ornamentais, em algumas flores e em alguns vegetais. O resultado não é uma forma fechada e arbórea, mas impermanente, mutável, superficial e continuada. Deleuze e Guattari (2000) desenvolveram no primeiro volume de *Mil Platôs*, um conceito filosófico de rizoma do qual deriva uma série de princípios que o currículo pode ter como espelho para sua confecção. “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” (Deleuze; Guattari, 2000, p. 48-49).

Com uma observação mais atenta da estruturação da vida vegetal podemos perceber que árvore e rizoma são formas diferentes e a partir de ambas podemos extrair modelos de organização de um currículo e da multiplicidade de possibilidades que sugerem. O que a árvore sugere para o pensamento? O modelo arbóreo é aquele que possui um fundamento e que depende dele para multiplicar-se: a raiz é a unidade, a gênese, a verdade que antecede a multiplicidade. De maneira geral, essa é a forma de pensar que Deleuze enfrenta em toda sua filosofia. A árvore-raiz resulta no pensamento inflexível, no modo sedentário de viver, na organização hierárquica das relações, e com isso no fazer curricular.

O rizoma sugere outra forma de organização, pois se trata de um sistema de caules horizontais multiformes, que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, horizontal, sem uma direção definida, sem começo nem fim. A grama é bom exemplo, ela se espalha pelo quintal ocupando todo o território disponível. Não há centro, hierarquia, ordem, profundidade. O

rizoma é processo de ligação da multiplicidade por ela mesma. A questão não é opor ou confrontar árvore e rizoma como bem e mal, adequado ou absona, mas pensar que representam modelos epistemológicos diferentes. De um lado, o pensamento orientado e mediado por uma unidade; do outro, a multiplicidade se efetuando como processo. O que Deleuze e Guattari, nos deixam antever é que para entender a multiplicidade a pluralidade a complexidade, o rizoma talvez seja uma maneira mais profícua de pensar o currículo. “Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos” (Deleuze; Guattari, 2000, p. 31).

O pensamento rizomático se move e se abre, entrança tece, irrompe em todas as direções sem um fim, podemos dizer que um currículo também não está nunca definitivamente formado, assim como um rizoma. O pensamento rizomático e sua aplicação no conceito curricular é tormento, angústia e aflição para pensamento linear e arbóreo, pois o rizoma não se fecha sobre si, é aberto para experimentações, é sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam. Como um mapa que se espalha em todas as direções, se abre e se fecha, pulsa, constrói e desconstrói. Cresce onde há espaço, floresce onde encontra possibilidades, cria seu ambiente.

É nesse sentido que Lins (2005, p.1240) se refere a uma pedagogia rizomática como aquela que “abre espaços para uma pedagogia do acontecimento e das trocas simbólicas acoplada a uma estética do “inútil”, rica em produção rizomática, em devires (...)”. Por sua vez, Paraíso (2010, p.588) afirma que

Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa.

As teorizações referentes ao currículo que nos propusemos chamar de rizomático, não estão aqui expostas com a pretensão de servir de modelo para panaceias que pretendem atingir todos os aspectos educacionais e suas dificuldades de execução no chão da escola. Entendemos que as tentativas de buscar um pancresto para os males que afloram na educação não passam de projetos salvacionistas cheios de euforias pedagógicas, eivados de visões descrentes e que estão desde seu nascimento fadadas ao fracasso por nascerem estéreis. Em contraposição, Deleuze e Guattari (2019) contribuem sobremaneira ao analisarem o conceito de rizoma, que entendemos conseguir dialogar com a vivência dos currículos escolares e que podem criar

reverberações pela natureza complexa do rizoma e transversalizar uns entre os outros. Para os autores:

O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (Deleuze e Guattari, 2000, p. 32).

Para uma concepção distinta das lógicas calcadas nos prismas hierárquicos temos a noção metafórica da transversalidade, cunhada pelo pensador francês Felix Guattari, para pensarmos o currículo de maneira não hierárquica. Para ele

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e de uma simples horizontalidade; a transversalidade tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos. (Guattari, 2004, p. 111).

O currículo arbóreo disciplinar é estruturado a partir de cadeias causais e ordenamentos pré-determinados que regem a lógica das práticas de ensino e de aprendizagem de forma eminentemente linear. Além disso, a estrutura arborecente de organização dos saberes constitui taxionomias e classificações encontradas nas ciências que determinam verdades e teorias. Elas legitimam conhecimentos ao reforçarem subordinações hierárquicas, fazendo com que determinadas disciplinas escolares sejam consideradas corretas e mais importantes em oposição a outras que são vistas como ilegítimas, sem precisão e até mesmo errôneas.

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em que confere o poder a uma memória ou a um órgão central (Deleuze; Guattari, 1995 p. 25).

As conexões transversais, por sua vez, possibilitam que qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro (Deleuze; Guattari, 1995, p. 22) sem nenhum tronco ou centro epistêmico para pré-determinar os caminhos a serem percorridos. O currículo rizomático prolifera e se ramifica através de múltiplas conexões sem nenhuma ordem, subordinação ou progressão. Feito de traçados súbitos, cortes e retomadas adversas, ele se mapeia com efetuação

de conexões nunca antes feitas, já que não prescinde de nenhum modelo apriorístico ou ente metafísico primordial. Essas conexões podem ser geradas por questionamentos dos estudantes, situações inesperadas envolvendo a escola, a cidade ou um grupo social, mas podem ser suscitadas também por contingências quaisquer que mobilizem a curiosidade discente ou a necessidade de provocar vazamentos no currículo.

Em relação à conexão e heterogeneidade entendemos que o rizoma cresce se descentrando, conectando-se de forma heterogênea, uma palavra pode ligar-se a uma imagem, um som, um vídeo, sem respeitar nenhuma regra pré-estabelecida. São intercessões, intermezzos sempre abertos e incompletos. O conceito de heterogênese é indissociável do princípio de conexão já que ele possibilita promiscuidades, mestiçagens e misturas entre os diversos elementos, expostos ou ocultos no currículo. As heterogêneses curriculares acontecem através das miscigenações dos saberes sem estarem visivelmente aparentes, mas que invariavelmente dialogam. Elas consistem na produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de antemão, o resultado (Gallo, 2008, p.80). Por isso, torna-se inverossímil e duvidoso quando houver relação entre dois ou mais objetos de conhecimento, que estes permaneçam como eram anteriormente. Diante da promiscuidade dos saberes abrem-se novas possibilidades para se pensar o impensável e até então o incabível no currículo. Muito mais do que dar nomes ou interpretar aprioristicamente, entendemos que as experimentações rizomáticas não precisam de pontos de partida ou linhas de chegada, pois elas crescem pelo meio.

No que concerne à multiplicidade, o rizoma é a multiplicidade tratada como sujeito que atravessa seus objetos alterando-os. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. As multiplicidades se definem por fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. O rizoma não pode ser pensando enquanto unidade, pois não há um rizoma, mas rizomas (Gallo, 2008, p. 76) que não se fecham, mas que se multiplicam em novas conexões de pensamentos e mestiçagens entre os conhecimentos. Não se trata de um sistema fechado ou aberto, mas múltiplos sistemas abertos.

A multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e de uno, mas, ao contrário, uma organização própria do múltiplo como tal, que de modo algum tem necessidade da unidade para formar um sistema. O uno e o múltiplo são conceitos do entendimento que formam as malhas frouxas demais de uma dialética desnaturada, dialética que procede por oposição. (Deleuze, 2006, p.260).

Essa perspectiva rompe com os centros monopolizantes que visam erigir valores, pensamentos e ações que têm o afã pela perseguição do uno homogeneizador. Enquanto multiplicidades, os currículos sob a perspectiva rizomática se efetuam como “sistemas, acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóticos” (Deleuze; Guattari, 1992, p.254). De outro modo, esses sistemas, desprovidos de qualquer tipo de cerne, são abertos a outros sistemas acentrados. Travessia para fluxos, rupturas, retomadas e simbioses. Curricularmente, cria-se a urgência de uma nova imagem do pensamento não fossilizada que nos permita pensar (Gallo, 2008). A potência rizomática nos mostra que “um novo pensamento é possível, o pensamento, de novo é possível” (Foucault, 1997, p.80).

A multiplicidade é uma das essências da vida, por conseguinte é uma das pilastras da educação e do currículo, diferentemente de Young (2011), com toda vênica, entendemos que currículo é vida, tendo assim, a alomorfia na existência. O currículo sob a perspectiva do rizoma traça linhas de fuga sempre excepcionais, atípicas e inesperadas que nos revelam multiplicidades inusuais. Desta forma, essas peripécias do pensamento, que nos levam a enleios nos parecem ser mais magnéticos do que o cativo do pensamento único que sorve nossas forças e depreciam nosso tempo com uma visão cubo e não poliédrica.

Ao analisarmos o conceito de ruptura no currículo pensado como rizoma, podemos observar que o objeto pode ser rompido em qualquer ponto sem ser eliminado, ao contrário, ele abre múltiplos caminhos a partir de suas interrupções, contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.

Por este viés, podemos afirmar que o currículo rizomático não é um campo maniqueísta, cuja doutrina estará todo o tempo centrada basicamente em afirmar a existência de um conflito entre um reino da luz (do bem e da redenção) e o das sombras (do mal, dos caminhos tortos), mas uma feitura que cria, produz, desenvolve não um produto acabado, mas um LEGO¹⁰ que pode ser rompido, refeito e feito novamente. O processo de ruptura não desagrega um currículo

¹⁰ Lego é uma linha de brinquedos de construção de plástico fabricados pelo The Lego Group, uma empresa privada com sede em Billund, Dinamarca. O principal produto da empresa, o Lego, consiste em tijolos de plástico interligados de várias cores. As peças de Lego podem ser montadas e conectadas de várias maneiras para construir objetos, incluindo veículos, edifícios e robôs de trabalho. Qualquer coisa construída pode ser desmontada novamente e as peças reutilizadas para fazer coisas novas.

que tenha no seu íntimo o rizoma, pois, constitui não a competitividade e sim coalizão, não a ascendência e sim filiação, não a existência do lobo solitário pois prevalece a alcateia.

Isso porque além dos caminhos hegemonicamente estabelecidos por ordens pré-estabelecidas hegemonicamente e das ordens intrínsecas à organização curricular, isto é, das grandes raízes inarredáveis, encontramos, por outro lado, raízes birrentas, insubmissas que brotam e se proliferam anarquicamente. Esses fluxos intensos passam por múltiplas entradas e saídas. “Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (Deleuze, 1995, p.30) isto é, realidades compostas de múltiplas perspectivas e mundos possíveis. Razão pela qual convém fazer o mapa, não o decalque.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (Deleuze; Guattari, 2000, p. 30).

As cartografias curriculares não têm como finalidade mostrar caminhos prévios e seguros, mas se deixar perder e aventurar-se nas itinerâncias que os currículos proporcionam, possibilitando a libertação das consciências apaziguadas. O currículo-mapa foge e faz fugir desregradamente. É definitivamente um currículo sem fronteiras. Nos planos de imanência e consistência curriculares os encontros fortuitos e as zonas de intensidades contínuas (platôs) compostas de variáveis e variações múltiplas se processam num velejar imprevisível de experimentações. O currículo cartográfico não é um transeunte que percorre um caminho previamente estipulado, o quê fugiria do seu SER, mas traça o percurso enquanto percorre. Traçado de demarcações tênue e momentâneos que brotam e se abolem, constituindo mapas, decodificando mapas, imiscuindo-se em forças que compõem territórios coletivos. Agenciamentos entre sujeitos e objetos, movimento perpétuo de emanções, intensidades, experimentações e afetos.

Como afirmam Deleuze e Guattari (1995, p. 40), o currículo-rizoma é feito de “mapas movediços” O mapa vaza, se espalha, é vagante, zíngaro, desterritorializa-se dos centros disciplinares. O movimento de desterritorialização pode ser entendido como ato de inventar e abandonar territórios (Guattari; Rolnik, 1996); Traçados de um currículo que foge de amarras e faz quebrar as correntes da clausura. O currículo deve entusiasmar os estudantes a cartografarem seus itinerários educacionais, se aventurarem entre os saberes curriculares

traçando linhas de desejos e interesses, criando seus próprios problemas, fazendo agenciamentos outros, transversalizando relações, ligando qualquer ponto a um outro ponto qualquer. Disso se depreende em consonância com Paraíso (2010, p.588) que:

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa. É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo.

Em vez da identidade, que tenta reduzir a diversidade a um elemento comum, Deleuze prefere a diferença em si, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação. A diferença é pensada não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim como puro acontecimento. Em vez do uno, do todo, da origem, valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação. Isso porque a diferença em Deleuze não é da ordem da representação; não é um produto e nem resultado. A diferença também não se refere ao diferente; não é relação; não é predicativa e nem propositiva. Entender a educação na perspectiva rizomática, seja na escola ou na universidade, como um campo de construção de conhecimento requer, sobretudo a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento, e que elas dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais. A forma rizomática de construção de conhecimento pode contribuir também para a melhoria das relações interculturais. Estar convicto de que o modo como pensamos constitui apenas uma das múltiplas formas de conceber a realidade, de que não existe uma verdade única para explicar as coisas, de que não detemos a propriedade do conhecimento último e verdadeiro, pode promover a construção de uma formação social mais compreensiva e mais condizente com nossa realidade.

Nesse sentido, todos que fazem a escola, e principalmente nós os professores, necessitamos ter discernimento de que somos profissionais inacabados, ou seja, estamos sempre em processo de formação, inseridos naturalmente em um ambiente de múltiplos saberes, onde docente e discente entrelaçam suas sapiências. Como professores devemos compreender que o

ensinar exige respeito à autonomia e aos conhecimentos prévios dos estudantes, não por gentileza, mas por respeito à diversidade de seus saberes, pois nesse encontro no ambiente escolar não sabemos onde começa o aprendizado de um e o ensinamento do outro.

A questão que se coloca a partir do cenário curricular aqui traçado diz respeito à relação entre a vivência/existência de um currículo rizomático – aquele que se insurge contra a prescrição rígida e a prática repetitiva que teima em manter fechadas as fronteiras para entrada do inesperado, do imprevisto e até do improvável – e a formação de professores e professoras.

No capítulo a seguir, apresentamos uma proposta introdutória de formação docente para vivência de um currículo rizomático.

4. FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO E CULTURAS INDÍGENAS EM SALA DE AULA.

Público-alvo: Professores e professoras de História dos anos finais do Ensino Fundamental

Carga horária: 12 horas distribuídas em 3 encontros de 4 horas cada.

Objetivo Geral: Proporcionar aos professores e professoras de História um tempo-espço de reflexão a respeito da história e culturas indígenas com vistas à vivência de um currículo rizomático com alunos dos anos finais do ensino fundamental.

A nossa proposta de formação continuada para os professores e professoras de História dos anos finais da Educação Básica objetiva o reconhecimento da importância do ensino da história e das culturas indígenas, como direito de reconhecimento social dos povos indígenas e como direito ao conhecimento ancestral dos não indígenas.

A proposta apoia-se na Lei nº 11.645/2008 e no Parecer nº 14/2015 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da referida Lei.

A Lei 11.645/2008, ao alterar o Art.26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, público e privado. Este marco legal exige um repensar das práticas pedagógicas e da formação docente, de modo a promover um ensino que seja inclusivo e contemple as diversidades socioculturais indígenas no Brasil. O Parecer CNE/CP 14/2015, por sua vez, detalha diretrizes para a implementação da citada lei nas escolas, sublinhando a importância de uma abordagem crítica e respeitosa no ensino sobre a história e cultura dos povos indígenas.

O objetivo central de uma formação para professores, a partir desses documentos, é proporcionar aos educadores momentos de reflexão sobre as questões relacionadas à diversidade sociocultural, especificamente, no que se refere aos povos indígenas. Tal formação deve ser capaz de sensibilizar os professores para a relevância de incluir as múltiplas vozes e experiências indígenas nas narrativas históricas escolares, desafiando o racismo, os estereótipos e distorções que, por muito tempo, marcaram o ensino dessa temática.

Segundo o professor Edson Silva, no artigo "Sociodiversidades Indígenas: Desafios do Tempo Presente para o Ensino de História", a formação dos professores deve estar atenta aos "desafios do tempo presente" e reconhecer que a construção do conhecimento sobre os povos indígenas não deve ser dissociada da vivência e das questões contemporâneas que esses povos enfrentam.

O autor afirma ser essencial que os docentes compreendam que "os indígenas não são apenas objetos de estudo histórico, mas sujeitos ativos de suas próprias histórias, culturas e identidades" (Silva, 2021, p. 57). Essa perspectiva é o ponto-chave da formação docente, que deverá contribuir para promover a desconstrução de uma visão do indígena como um ser "do passado" e fomentar a construção de representações sociais positivas dos diversos povos, valorizando as diferentes origens culturais da população brasileira, em especial, daqueles e daquelas que foram silenciados ao longo da história da educação brasileira, sobretudo pelos currículos escolares de história. Nesse sentido, precisamos construir uma outra abordagem sobre os povos indígenas que os considere como sujeitos vivos, ativos e dinâmicos na realidade cotidiana.

Além disso, a formação de professores deve compreender a necessidade de uma abordagem pedagógica que se distinga do tradicional ensino linear e excludente, incorporando práticas que possibilitem aos alunos e professores uma participação crítico-reflexiva a respeito das vivências indígenas, que traga para as aulas de história os conhecimentos e representações que os alunos já detêm sobre os povos indígenas e, sobretudo os considere como sujeitos da experiência brasileira. Como pontuou Edson Silva, "o ensino de história deve ser uma ferramenta para a construção de um conhecimento plural, que respeite a diversidade étnica e cultural do Brasil" (Silva, 2021, p. 58). Portanto, a formação não pode se limitar ao repasse de conteúdos, mas deve envolver também a reflexão crítica sobre as formas de ensinar, os conteúdos abordados e a maneira como esses conhecimentos são socializados para as novas gerações.

Nessa direção, o Parecer CNE/CP 14/2015 enfatiza a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, que considere a complexidade das expressões socioculturais indígenas e suas múltiplas dimensões, como suas línguas, religiões, sistemas sociais e formas de organização política. A formação para os professores, nesse sentido, deve incluir tanto uma abordagem histórica quanto sociocultural, respeitando as especificidades de cada povo indígena, mas também promovendo o reconhecimento da diversidade desses povos. A proposta de uma formação, incluindo essas diferentes perspectivas indo ao encontro da ideia de Edson Silva

quando afirmou que a “educação deve ser um meio de construir pontes e não muros” (Silva, 2021, p. 60), deverá integrar os conhecimentos e vivências indígenas ao contexto escolar de forma respeitosa e enriquecedora para todos.

Entendemos assim que uma formação para professores com base na Lei 11.645/2008 e no Parecer CNE/CP 14/2015 deve ser pensada como um processo contínuo de (re) conhecimento e construção de conhecimentos valorizando a pluralidade sociocultural do Brasil, promovendo a inclusão, a cidadania e o respeito à sociodiversidade. É essencial que os educadores compreendam os povos indígenas não apenas como um tema de estudo ou um conteúdo formal a ser tratado nas aulas de história, mas como sujeitos históricos e sociais, com direitos e vozes a serem ouvidas e respeitadas no contexto educacional. Assim, a formação docente se torna um componente essencial na construção de uma sociedade justa e plural.

Portanto, a formação dos professores de História sobre a sociodiversidade indígena não é apenas uma exigência legal, mas uma estratégia educativa fundamental para o fortalecimento da cidadania e o respeito aos direitos dos povos indígenas. A implementação de uma educação justa, plural e igualitária exige que os educadores estejam capacitados para tratar as questões indígenas de maneira adequada, proporcionando aos estudantes o conhecimento necessário para compreender as múltiplas realidades que compõem o Brasil.

Assim, elaboramos uma proposta de formação continuada que se estrutura em três encontros formativos, abordamos alguns eixos conceituais presentes nos dispositivos normativos citados, em artigos de estudiosos na área, vídeos e imagens, de forma a contribuir com os professores na compreensão da temática proposta. Para tanto, nos baseamos nas análises do pesquisador e professor Edson Silva e outros especialistas sobre as diferentes abordagens que podem ser utilizadas pelos docentes no planejamento curricular.

Entendemos que é preciso ir além do uso do livro didático e do ensino tradicional para tornar o ensino e a produção de conhecimento multifacetada, dinâmica e mais instigante para alunos e professores; trazer a perspectiva rizomática que deve se fazer presente na sala de aula, compreendida como espaço privilegiado de aprendizagem. Assim, os saberes escolares devem se interligar não só entre si – no que tange as disciplinas regulares –, mas entre estes e a sociedade. Isso porque a escola e os conhecimentos produzidos e ensinados também refletem a realidade social em que os alunos estão inseridos e não pode ser pensada e estruturada dissociada do seu grupo social.

Em se tratando do ensino de história e das culturas indígenas, os professores encontram desafios hercúleos para efetivar a obrigatoriedade tratada na legislação, seja pela pouca

familiaridade com o tema, seja pelas representações presentes no universo escolar que adentram as aulas de história, tão marcadas pelo predomínio da visão eurocêntrica, pela linearidade no trato do conhecimento histórico e pelo silenciamento dos povos indígenas na história do país.

Nesse processo, precisamos destacar a importância de planejamento as aulas. Assim, seria recomendado que o docente vivenciasse um contínuo processo de formação dos conhecimentos e das inúmeras tecnologias que podem facilitar a interação com os discentes, proporcionando uma melhor assimilação e reflexão sobre os conteúdos ministrados. Isso significa dizer que o planejamento não pode estar fechado ou trancado em espaços impenetráveis que impeçam a possibilidade do seu próprio melhoramento e adequação diante daquilo para o qual ele está sendo proposto. Ao contrário, deve ser maleável e suscetível às mudanças que o próprio exercício do professor e professora intrinsecamente carrega. Com isso, estamos dizendo que o planejamento não se afasta da dimensão rizomática do currículo, logo deve estar aberto às contingências, ao inesperado, aos questionamentos vários, que constituem expressões dos vazamentos e escapes do currículo.

Ademais, nessa mesma linha de pensamento, o planejamento favorece ao professor a participação na elaboração dos suportes didáticos que utiliza em sala de aula. Assim, compreendendo o planejamento como um ato político que expressa desejos e escolhas dos professores em relação ao ensino, consideramos sua relevância como forma de desconstruir a visão individualista e hierárquica que coloca os docentes como executores subservientes das determinações burocráticas do sistema educacional. Sistema que pouco tem contribuído para que a história e culturas indígenas sejam tratadas de forma positiva nos currículos escolares e nos livros didáticos.

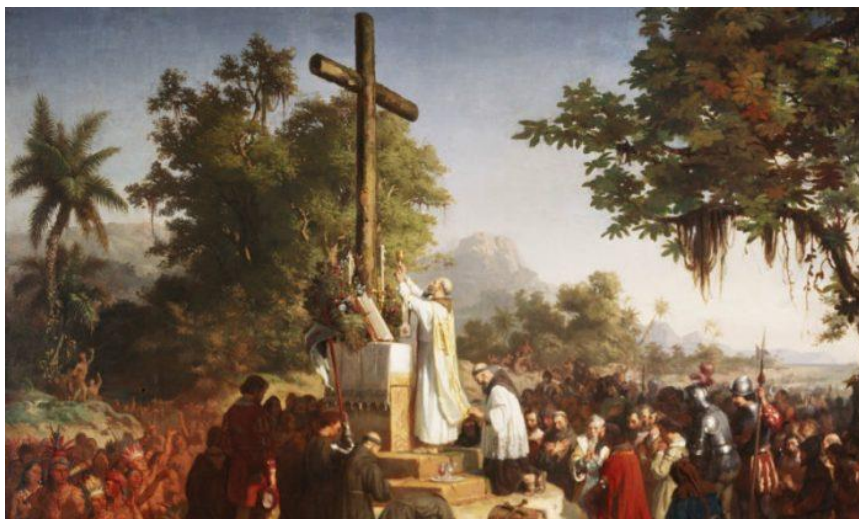
Dessa forma, enfatizamos o caráter sugestivo desses materiais, pois todos são poliédricos e não pretendemos inibir a capacidade criativa dos professores e professoras – sedimentada em ricas experiências e estudos – no uso desses componentes ou de quaisquer outros que possam vir a ser utilizados.

Encontro 1: Ensino da Temática Indígena: Compreendendo os Marcos Legais e a Contextualização Histórica (4 horas).

Objetivo Específico: Apresentar os marcos legais que embasam o ensino da História e culturas indígenas, promovendo reflexões sobre a inclusão da temática no currículo escolar.

- 1- Apresentação inicial: Dinâmica de apresentação e levantamento de expectativas.
- 2 - Provocar uma explosão de ideias a partir da leitura de imagens apresentadas em slides.

Imagem 1 – Primeira missa no Brasil



Fonte: https://www.google.com/search?sca_esv=d31344bcc906bdee&rlz=1C1ISCS_pt-PTBR1005BR1005&sxsrf=ADLYWIKcy8W5zpgyuknkewXJefCHFKO_VQ:1737383064755&q=1%C2%AA+missa+no+brasil&udm=2&fbs=AEQNm0AuaLfhdrx2b9ODfK0pnmi046uB92frSWoVskpBryHTvXAcQd7vp80ISgpQqOrJILJRfc8REZaDxOlyVntZsjEiLZklrywSW1vU79zNAPcTjsyJ543f7_zCyz3U54Cly_egpohjD_XL4R85vDh68JLqXa5NmV8S_4HBQ4II4YNR92YkdUJL8hjOB62P18xx4YD9Dh2IDzd-gYlxWfxvSNa5GVsjA&sa=X&ved=2ahUKewi3k6ejwISLAXVkl7kGHVx4J-wQtKgLegQIFBAB&biw=1242&bih=552&dpr=1.1#vhid=hUo_tTulloui0M&vssid=mosaic

Imagem 2 – Pernambuco tem 106 mil indígenas (Censo, 2022)



Fonte: <https://www.cbnrecife.com/artigo/pernambuco-tem-106-mil-indigenas-e-78-mil-quilombolas-segundo-o-ibge>

Imagem 3 – Jogos indígenas urbanos



Fonte: <https://msdelas.com.br/17o-jogos-indigenas-urbanos-reune-atletas-e-familias-em-parque-da-capital/>

Imagem 4 - Quem são os indígenas nas cidades?



Fonte: <https://www.cedefes.org.br/quem-sao-os-indigenas-nas-cidades/>

3 – Após as reflexões sobre as imagens, apresentar dados do Censo 2022

(<https://www.cbnrecife.com/artigo/pernambuco-tem-106-mil-indigenas-e-78-mil-quilombolas-segundo-o-ibge>) e seguir com a exposição dialogada sobre os dispositivos normativos da educação escolar indígena a partir de slides:

- Lei 11.645/2008 e os impactos no ensino da História.
- Parecer CNE 14/2015: diretrizes para a educação das relações étnico-raciais.

4 - Exibição de vídeo: A temática indígena na sala de aula: subsídios para o ensino (1h 12min.). Acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=Rfem316YhWI&t=126s>

- Discussão sobre conceitos fundamentais: eurocentrismo, etnocentrismo, evolucionismo, descolonização do conhecimento e sociodiversidade (...).
- Reflexão sobre as narrativas históricas e os silenciamentos.

Sugestão de leitura para o próximo encontro

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Ensino da história e cultura indígenas: uma questão de direito. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (orgs.). Ensino da temática indígena e educação para as relações étnico-raciais. Maceió, AL: Olyver, 2021, p. 13-31.

Encontro 2: Explorando as Culturas e as sociodiversidades indígenas.

Objetivo Específico: ampliar o conhecimento dos/as professores/as sobre as diferentes culturas indígenas, destacando a diversidade e as especificidades históricas e regionais.

1. Atividade inicial: Palavras de origem Tupi

Quando os portugueses aportaram nessa terra que viria a se chamar Brasil, estima-se que o território era habitado por 3,5 a 5 milhões de pessoas, falantes de cerca de 1200 línguas indígenas. O povo que Cabral encontrou na costa da Bahia era chamado de Tupiniquim, pertencente a um dos cinco grandes grupos Tupis (os outros quatro eram: Tupinambá, Caeté, Potiguara e Tamoio). O Tupi, principalmente o dialeto Tupinambá, era falado, então, da foz do Amazonas até Iguape, em São Paulo. O Guaraní era falado de Cananéia, em São Paulo até a Lagoa dos Patos, no Rio Grande do Sul. No decurso dos séculos, apesar da luta e resistência contínua dos povos indígenas, muitas línguas desapareceram em consequência, sobretudo, da

morte de seus falantes (por doenças trazidas pelos europeus, pela violência da escravidão e pelo massacre de diversos grupos) como também, como resultado da aculturação com a língua e costumes portugueses e africanos. Hoje restam cerca de 180 línguas indígenas, número que representa, no máximo, 15% da quantidade que existia há 500 anos.

O Tupi foi a língua mais falada no Brasil até o século XVIII. Era o idioma do povo, enquanto o português ficava para os governantes e para os negócios com a metrópole. Na vila de São Paulo de Piratininga (do tupi: pi'ra, peixe, + t'ninga, seco = peixe seco), em cada cinco habitantes da cidade, só dois conheciam o português no século XVII. O Tupi falado em São Paulo espalhou-se e misturou-se a outros idiomas graças ao isolamento geográfico da cidade e à atividade dos bandeirantes de capturar indígenas no sertão. O resultado da mistura ficou conhecido como Língua Geral do Sul, uma língua com influência do português e do tupi e com acréscimo de palavras de outros idiomas. No Maranhão e no Pará também surgiu uma língua geral, o Nheengatu (do tupi: nye'eng, língua ou falar + katu, bom = língua boa de falar) cruzamento do dialeto Tupinambá com idiomas indígenas da Amazônia. O nheengatu, pertencente à família linguística Tupi-guarani, imperou em Belém e São Luís até os idos de 1750 e chegou a ser ensinado pelos jesuítas, junto com o português. Em 1758, o Alvará do Diretório dos Índios decretado pelo Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal, proibiu o uso de todas as línguas indígenas e o ensino do nheengatu impondo o português como idioma oficial da colônia. No ano seguinte, vilas da Amazônia foram rebatizadas em topônimos portugueses como Santarém e Óbidos no Pará, Barcelos e Moura no Amazonas. A expulsão dos jesuítas em 1759 reforçou a imposição do português e o consequente glotocídio (aniquilamento de línguas). A língua geral desapareceu de São Paulo até o final do século XVIII. O nheengatu resistiu e hoje ainda é falado por cerca de 20 mil pessoas na região do vale do Rio Negro. É o idioma oficial do município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas desde 2002.

Os colonizadores não conheciam a enorme variedade da fauna e da flora brasileiras. Foram os indígenas que apresentaram e deram nome aos animais como, por exemplo, a capivara, o tamanduá, a cutia, o jabuti; e às frutas, como o caju, o maracujá e a goiaba. Dessa forma, a língua portuguesa incorporou milhares de palavras indígenas. Estima-se que 10.000 vocábulos da família Tupi-Guarani estão presentes na língua portuguesa dando nomes a plantas, animais, frutas, lugares, pessoas e objetos.

2. **Dinâmica inicial:** Trabalhando o vocabulário Tupi em sala de aula.

(infográfico e material para download) https://ensinarhistoria.com.br/s21/wp-content/uploads/2021/09/Palavras-tupi_info_OK.png

Materiais de apoio

Dicionário Ilustrado Tupi-Guarani: <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/>

Dicionário Indígena:

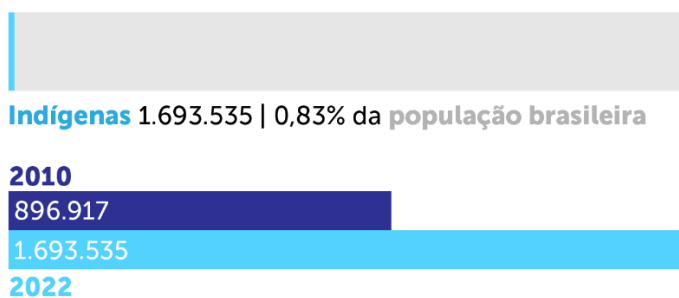
<http://dicionarioindigena.blogspot.com/>

Objetivo: Promover uma reflexão sobre a influência da língua tupi no português brasileiro, valorizando a diversidade cultural e incentivando a produção criativa em grupo.

3. **Atividade** - Cada grupo deverá criar um pequeno texto utilizando o maior número de palavras entregues. O texto pode ser uma narrativa, uma poesia, uma crônica ou até mesmo uma cena de teatro.
4. **Exposição dialogada com slides:** Erros, mentiras e estereótipos mais comuns sobre as culturas indígenas. Texto e imagens serão lidos de forma intercalada.

Perdura a concepção que os indígenas são populações em extinção, vítimas do extermínio e da “aculturação”, restando alguns “índios puros”. Com a ideia distorcida que somente possível pensar em “índios” no período colonial e mesmo assim sem relevância para o estudo da/na História. Ideias surgidas na aula e nos manuais escolares, ao abordarem antes e depois do “descobrimento” do Brasil e nas comemorações do Dia do Índio, e depois “desaparecem” no currículo e das salas de aula.

Os índios estão em extinção



Eles não estão em extinção, mas ao contrário, é uma população que vem crescendo nos últimos anos. A ideia de extinção é uma representação convencional que predominou, inclusive, na historiografia até a década de 1980. John Monteiro, um dos principais autores que renovou os estudos da História e Culturas Indígenas, lembra que os estudos acadêmicos tradicionais consagraram duas noções: a dos indígenas como sujeitos não históricos e/ou sem história por serem ágrafos; e outra que os representa como populações em extinção. A demografia indígena é tema de interesse dos pesquisadores, mas ainda com muitos pontos divergentes. As estimativas sobre os contingentes populacionais que, no século XVI, habitavam o território que hoje compõem o Brasil variam de 2 a 8 milhões de pessoas, pertencentes a 1.000 ou 1.400 povos diferentes. A maioria estava concentrada na Amazônia incluindo áreas da floresta hoje pertencentes ao Peru, Equador e outros países. A população originária caiu de milhões para milhares. Em 1991 eram 294 mil indivíduos vivendo nas Terras Indígenas. O censo de 2006 mostrou um crescimento demográfico: 345 mil indígenas aproximadamente distribuídos em 215 etnias. O censo de 2010 (IBGE-2012) revelou um súbito aumento demográfico: 817.963 pessoas se autodeclararam índias, pertencentes a 305 etnias e falantes de 274 idiomas. Este Censo revelou que em todos os Estados da Federação, inclusive do Distrito Federal, há populações indígenas. O forte crescimento populacional se explica mais pela mudança na autoidentificação étnica do que no crescimento vegetativo (por nascimento). Importante observar que a autodeclaração indica uma mudança na percepção e na valorização da origem étnica. Os povos indígenas não querem (e nem devem) ser identificados como caboclos ou pardos, mas pela etnia que pertencem. Essa postura acarreta revisões de versões históricas já consagradas, como a do desaparecimento de determinados povos. A autodeclaração é defendida pela Constituição de 1988 e pela Convenção no 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2000. As populações indígenas têm o direito de escolher seus próprios caminhos para o futuro. Esse princípio consta ainda na Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas.

É tudo índio



Fonte https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Ind%C3%ADgenas_do_Brasil_-_montagem.jpg

O termo índio é ambíguo. Surgiu na época das navegações quando o objetivo maior era a busca de um caminho para a Índia. Os navegadores europeus chamaram de “índios” a população nativa da América, da Indonésia e da Índia. Os índios nunca se chamaram assim, de forma tão genérica. Tinham nomes diferentes para designarem a si mesmo e a outros povos. Assim, por exemplo, Tupi significa “o ancestral”, Tupinambás, “os antecedentes do ancestral”, Tupiniquins, “os galhos do ancestral”, Guajajaras, “bons caçadores de caranguejos”, Guarulhos, “os barrigudos”, Nhambiquaras, “orelhas furadas”. Não existe absoluto em termos culturais. Não existe o índio, o africano, o europeu, o asiático etc. Quando tratamos de indígenas estamos lidando com povos que, apesar de alguns traços culturais e históricos em comum, possuem grandes diferenças culturais. Cada povo tem a sua língua, sua religião, sua arte, sua ciência, sua dinâmica histórica própria. A diferença entre a língua Macuxi e a Ingaricó, ambas do tronco linguístico Karib, é comparável à diferença existente entre o português e o espanhol, ou seja, é possível estabelecer um nível mínimo de comunicação. No entanto, entre povos vizinhos no Rio de Janeiro, os Tupinambá e os Goitaká era impossível a comunicação pois suas línguas eram de troncos diferentes (Tupi e Macro-Jê, respectivamente); as diferenças podem ser comparáveis a existente entre o alemão e o português. Daí entender que a denominação “Dia do Índio” (19 de Abril) é equivocada e estereotipada, em nada contribuindo para a reflexão dos valores culturais dos povos indígenas e a importância da preservação e do respeito a esses

valores. Criada pelo decreto-lei 5.550/1943, a data se consagrou no calendário escolar e merece ser renomeada como “Dia dos Povos Indígenas no Brasil”.

Índio com roupa e celular não é mais índio



Fonte:

<https://noticiasacreana.com/wp-content/uploads/2023/04/image-140.png>

Esse equívoco está relacionado à ideia (também errada) de que existe “índio puro” e “índio aculturado” ou pior, “ex-índio”. É tão absurdo quanto pensar que um imigrante japonês perdeu sua ascendência étnica porque substituiu o hashi (pauzinhos) pelo garfo e faca. Da mesma maneira, se você vestir um cocar Kaiapó, isso não o torna um Kaiapó, e nem vira um gaúcho se tomar chimarrão. Cultura não é uma coisa estática, impenetrável e congelada no tempo. A cultura está em constante transformação, se inter-relacionando com o ambiente, as circunstâncias, outras culturas e consigo mesma. Cultura não é algo que se perde, é algo que se transforma constantemente. Nós não falamos mais o português de Machado de Assis. Do final do século XIX para hoje, desapareceram palavras, outras mudaram de significado e surgiram muitas outras. Não somente a língua, mas também costumes, valores, moda, hábitos alimentares, interesses e até a nossa percepção de tempo e distância são muito diferentes da época de Machado de Assis. Nossa cultura mudou, estamos sempre incorporando elementos de outras culturas e achamos isso natural. No entanto, muitos se surpreendem quando vêem um índio de jeans e usando um computador achando que ele não é mais “índio de verdade”. Os povos se influenciam mutuamente. O resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre elas se chama interculturalidade. A interculturalidade não é apenas a mera transferência de elementos de uma cultura para outra. É uma construção conjunta de novos significados, onde novas realidades são construídas sem que isso implique abandono das próprias tradições. As populações indígenas têm o direito de entrar em contato com outras culturas e tomar emprestado aquilo que pode lhes servir para viver melhor, se comunicar melhor e isso inclui tecnologia,

língua, trajes, veículos etc. O problema é que, historicamente, não foi dado aos indígenas a liberdade de escolha. O colonizador impôs sua cultura, religião e língua às populações indígenas. As relações foram assimétricas (e abusivas) em termos de poder não deixando margem para a escolha.

A cultura indígena é atrasada



Fonte:

https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQGO0B5-BBCoJalm-6fiil1-T-di1Ja_mmsG5CKpNb8qDRQoXPvNFzRyGo1t-UbchnXGM&usqp=CAU

Estamos tão viciados em medir os povos pela nossa régua, isto é, compará-los a partir de nosso mundo tecnológico e valores sociais que aquilo que não se encaixa é depreciado. Os povos indígenas produziram saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião. As religiões indígenas foram (e ainda são) consideradas como um conjunto de superstições por católicos e evangélicos revelando uma visão etnocêntrica e preconceituosa. Há muito desconhecimento sobre as religiões indígenas especialmente quando se tenta fazer analogias com o cristianismo. É o caso do Tupã que os jesuítas, no século XVI, associaram ao Deus cristão, mas que estava longe de corresponder a essa associação. Tupã era uma figura secundária na cosmogonia Tupi mais próximo a um demônio, temido por lançar raios e trovões e, consequentemente, por provocar a morte e a destruição (LARAIA: 2005, p. 11). Os sentimentos indígenas para com essa entidade eram (e são) mais de medo do que veneração. O erro se perpetuou nas missões jesuíticas criando mais uma dificuldade para a catequese dos indígenas e ainda está presente em muitos livros didáticos. Os conhecimentos indígenas sempre foram desprezados e, no entanto, eles têm muito a ensinar sobre plantas medicinais, agricultura, reflorestamento, pesticidas e fertilizantes naturais, comportamento animal, manejo da pesca, astronomia etc. Muitos povos indígenas realizaram melhoramento genético de plantas cultivadas. A mandioca foi domesticada pelos índios por volta de 7000 a.C. segundo o arqueólogo Donald Lathrap que fala em uma “civilização da mandioca”. Durante milênios, através de experimentos genéticos, os índios diversificaram a espécie. Só na região do Uapés, afluente do rio Negro, no Amazonas, a antropóloga Janete Chernella (1986) identificou 137 cultivares diferentes entre os Tukano, algumas ignoradas pelas universidades. Os índios têm

seu próprio sistema de Justiça, um corpo de regras e códigos, direitos e deveres entre os indivíduos da comunidade. Segundo Márcio Rosa da Silva: “Quando uma regra é rompida, existem maneiras institucionalizadas para resolver o conflito. Mesmo não sendo leis escritas, as normas são transmitidas oralmente de geração em geração. Os Ingarikó, povo da Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, ao pé do Monte Roraima, têm quatro instâncias para tentar resolver seus conflitos. A primeira é a família. Se o problema não for resolvido na esfera privada da unidade familiar, é levado ao Tuxaua, uma espécie de cacique. Se ele não puder dar solução, chama-se o Esak, um líder religioso e guardião da cultura Ingarikó. A quarta instância é o Pukkenak, líder máximo dos Ingarikó, com poderes políticos e religiosos.” O preconceito em relação aos saberes indígenas não nos tem permitido usufruir desse legado cultural acumulado durante milênios. Muitos erros poderiam ter sido evitados, se o colonizador tivesse confiado nas taxonomias indígenas. No ano de 1985 aconteceu um grave acidente em Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, perto da aldeia guarani de Sapukai. Choveu muito e as águas pluviais provocaram deslizamentos de terras das encostas da Serra do Mar, destruindo o Laboratório de Radioecologia da Central Nuclear Almirante Álvaro Alberto, construída em 1970 num lugar que os índios tupinambás, há mais de 500 anos, chamavam de Itaorna. O prejuízo foi calculado na época em 8 bilhões de cruzeiros. Os engenheiros responsáveis pela construção da usina nuclear não sabiam que o nome dado pelos índios continha informação sobre a estrutura do solo, minado pelas águas da chuva. Só depois do acidente descobriram que Itaorna, em língua tupinambá, quer dizer “pedra podre”.

Os índios são preguiçosos e não gostam de trabalhar



Fonte:

<https://thumbor.novaescola.org.br/I4tfzaON86JSZUIJJxNUCCUZbxQ=/nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/hxvBWv6xqzgkYKJYHjrxG6BWzaEuG2d9Jc2EvpfHEg2Xe5gnmHn4FZUUPXg8/cultura-indigena-brasileira-ensina-escolas-05-pedro-poti-escola.jpg>

Em agosto de 2018, o então candidato à vice-presidência, general Hamilton Mourão fez o seguinte comentário: “Temos uma certa herança da indolência, que vem da cultura indígena. Eu sou indígena. Meu pai é amazonense”. Mesmo se identificando como indígena, o general reproduziu o preconceito que há mais de 500 anos pesa sobre as populações indígenas. Escravizados no período colonial, os índios resistiram ao trabalho e por isso foram considerados “preguiçosos”, “insolentes” e “selvagens” pelo colonizador. A difusão da mão de obra escrava africana reforçou o estereótipo do indígena incapaz, traiçoeiro, desordeiro e preguiçoso. Essa imagem negativa ainda persiste na discriminação que hoje eles sofrem para se colocarem no mercado de trabalho formal onde só conseguem ocupar vagas mal remuneradas como boias-frias, carpinteiros, empregados domésticos etc. Os índios trabalham e muito, sem folgas semanais, sem férias. Caçar, pescar, preparar o solo, plantar, colher, manejar, construir sua casa, derrubar a árvore e fabricar seu barco e instrumentos de trabalho etc. são tarefas de demandam muitas horas e dias de trabalho contínuo. A pesca e a caça exigem longos períodos de afastamento da residência por parte de um ou vários membros, o que sobrecarrega o trabalho dos que ficam na aldeia cuidando da roça, por exemplo. Importante lembrar que a ética do trabalho dos indígenas é diferente daquela da “sociedade dos brancos”. Para os indígenas, a finalidade do trabalho é prover o sustento da comunidade, transmitir e elaborar a tradição. Deste modo, exercer certo trabalho é menos importante do que o modo como ele é exercido. Além disso, a lógica indígena tradicional não se interessa em acumular e auferir lucro, como é a lógica da sociedade capitalista. Isso muda completamente sua predisposição ao trabalho. O índio usufrui mais e deseja menos. Porém, a cultura indígena não está congelada, como já foi dito, e algumas etnias estão buscando integrar sua cultura tradicional a um novo meio de vida. É o caso do povo Paumari, no sudoeste do Amazonas, pioneiro no manejo sustentável de pirarucu, o maior peixe de escamas de água doce do mundo e que chegou a estar ameaçado de extinção. Desde 2009, os Paumari fazem o manejo de 23 lagos, e no final de setembro de 2014 realizaram a pesca de 3.523 kg de pirarucu legalizados pelo Ibama. Hoje a pesca do pirarucu é a principal fonte de receitas dos Paumari e motivo de orgulho da aldeia. Outro exemplo de geração de renda aliado à sustentabilidade e à cultura vem da etnia Kisêdjê, da Terra Indígena Wawî, anexa ao Parque Indígena do Xingu. Desde 2011 a comunidade participa de um projeto para produção e comercialização de óleo de pequi. Em 2013 foram produzidos 170 litros do óleo na mini usina construída na aldeia Nghwêrê. O projeto conta com o apoio técnico do ISA – Instituto Socioambiental e financeiro e organizacional do Instituto Bacuri e do Grupo Rezek.

O índio só fez a extração do pau-brasil



Fonte:

<https://content.prodigioeducacao.com/prodigio/upload/474138ab-eb66-4367-9400-83e23959009f.png>

De fato, os indígenas foram a mão de obra para o escambo do pau-brasil no chamado período pré-colonial. Mas não se limitaram a isso. Eles trabalharam na lavoura canavieira como escravos, ensinaram os caminhos dos sertões aos bandeirantes, coletaram as drogas do sertão (cacau, castanha-do-pará, guaraná, pau-cravo, urucum etc) para as missões jesuíticas, ajudaram os portugueses a expulsar os franceses da Baía da Guanabara e os holandeses de Pernambuco, lutaram na Cabanagem, na Guerra do Paraguai e na Guerra do Contestado ao lado de brancos e mestiços. Acima de tudo, os indígenas resistiram à ocupação de suas terras (Aimoré, Potiguara, Tupinambá, Cariri, Manau, foram, por exemplo, grupos indígenas que abriram guerras contra os portugueses), pegaram em armas na Guerra Guaranítica, enfrentaram a expansão da cafeicultura e das ferrovias – enfim, eles foram partícipes na história brasileira. A presença indígena na história e na formação da sociedade brasileira é marcante. A cultura indígena faz parte de diversos aspectos de nossa vida: Nomes de lugares: Paraná, Maracanã, Ipanema, Ibirapuera, Goiás, Piauí, Curitiba, Tocantins, Iguaçu etc. Vocabulário: sapé, cipó, caiçara, pipoca, caipira, jacaré, biboca, arapuça, cacimba, jabá, tatu etc. Expressões: chorar as pitangas, estar jururu, ficar na pindaíba, nhenhêném etc. Costumes: dormir na rede, banho diário, andar descalço etc. Técnicas: a pesca por tarrafa, a coivara dos campos, o mutirão, a tecelagem do algodão, a navegação fluvial em pirogas e no mar jangada etc. Os indígenas apresentaram aos colonizadores os frutos da terra, desconhecidos, então por eles: mandioca, milho, batata-doce, amendoim, abóbora, abacaxi, caju, pimenta, mamão. Ensinaram os portugueses a manipularem alimentos e preparem iguarias como pirão de peixe, tapioca, beiju, mingau de fubá, angu,

paçoca, canjica, bebidas como o guaraná e o mate. A medicina indígena salvou a vida de muitos colonizadores: quinina para febre e a malária, a copaíba para curar feridas, o curare usado como anestésico, a catuaba como tônico e fortificante, a semente de sucupira para inflamação das articulações etc. O conhecimento indígena tem despertado o interesse de pesquisadores nacionais e estrangeiros para fabricação de remédios e cosméticos.

Lugar de índio é no mato



Fonte: <https://images01.brasildefato.com.br/682c15d75fbffabc3eafbfc263e1418.webp>

Lugar de índio é onde ele quiser viver: na aldeia ou em um condomínio na cidade. A maioria dos indígenas vive na zona rural mas há um número significativo vivendo nas cidades e esse número tende a aumentar. Segundo o IBGE, em 2010, do total da população indígena, 817.963 indígenas, viviam na zona rural 502.783 (61,4%) e, nas zonas urbanas, 315.180 (38,5%). A Funai também registra 69 referências de índios ainda não contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista. A vida nas cidades é precária para os indígenas: moram na periferia e em favelas, longe de rios onde possam se banhar sem roupas e de locais para fazerem seus rituais e danças. Trabalham como pedreiros, seguranças, empregadas domésticas, catadores de material reciclável. Ainda sofrem o preconceito e a discriminação da população urbana. Em Manaus (AM), há cerca de 18 mil indígenas morando na periferia da cidade como os sateré-mawé, apurinã, kokama, miraña, dessana, tukano e piratapuaia. Em Boa Vista (RR), são uns 10 mil índios ou descendentes, muitos deles morando no lixão da cidade. Os exemplos estão por todo

país: em Porto Alegre (RS) e Chapecó (SC), são os caingangues; em Rio Branco (AC), apurinãs, kaxinawás e manchineris; em Belém (PA), jurunas e mundurukus; na cidade do Rio de Janeiro, tem a aldeia Maracanã; em São Paulo, capital, há cerca de 13 mil guaranis. A aldeia de Dourados (MS), que fica na área urbana, concentra etnias guarani-kaiowá e terena, e foi ameaçada de despejo, em 2017, por cinco mandados de reintegração de posse. Apesar de buscar melhores condições de vida na cidade, a maioria dos indígenas vive em situação de pobreza, tem dificuldade de conseguir emprego e a principal renda vem do artesanato. Os indígenas que migram da aldeia para as áreas urbanas enfrentam problemas com documentação. Sua carteira de identidade indígena – muitas vezes o único tipo de identificação que possuem – não é aceita na hora de abrir contas em bancos, fazer compras ou mesmo acessar serviços públicos.

5. Exibição de vídeo seguida de comentários: Pajerama (animação). Um indígena vivencia uma sucessão de experiências estranhas, onde se misturam tempo e espaço diferentes. Instituto Socioambiental. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=BFzv0UhHcS0>

Encontro 3: Planejando Práticas Pedagógicas Inovadoras com Metodologias Ativas e Recursos Didáticos.

Objetivo Específico: elaborar e vivenciar práticas pedagógicas inovadoras que evidenciam os protagonismos dos povos indígenas no Ensino de História.

1. Reflexões sobre a sociodiversidade e os desafios contemporâneos enfrentados pelos povos indígenas. Oficinas com os textos:

5. O ensino da história e cultura indígenas: uma questão de direito (Rita Gomes do Nascimento)
6. Sociodiversidades indígenas: desafios do tempo presente para o ensino em História (Edson Silva)
7. Da história dos índios às histórias indígenas: descolonizando o ensino de história (Nayara Silva e Pablo Luiz)

2. Exibição de vídeo: Povos indígenas: conhecer para valorizar. Museu do Índio Botafogo. Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.

<https://youtu.be/Tf-tOJGRYOI?si=UBI05JJqGkeRIC-l>

3. Discussão em grupo: Dinâmica: "Reconstruindo narrativas" – análise crítica de trechos de livros didáticos. Neste momento será entregue livros didáticos atuais ou não, que contenham imagens e textos sobre os povos indígenas para análise crítica a partir das abordagens na realizadas ao longo da formação.

4. Metodologias ativas no ensino das culturas indígenas.

As metodologias ativas são abordagens educacionais que colocam os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma postura ativa na construção do conhecimento. Diferentemente do modelo tradicional, em que o professor é o principal transmissor do saber, as metodologias ativas incentivam a participação dos alunos por meio de atividades que desafiam sua criatividade, capacidade crítica e autonomia (MORÁN, 2015).

Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas englobam práticas como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a sala de aula invertida, a aprendizagem por pares e o uso de tecnologias digitais. Tais abordagens buscam contextualizar o conhecimento, conectar os conteúdos à realidade dos estudantes e fomentar uma relação mais dialógica entre professores e alunos.

No contexto do ensino das culturas indígenas, as metodologias ativas apresentam-se como ferramentas essenciais para superar abordagens superficiais ou estereotipadas sobre os povos originários. A Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural do Brasil e promovam a reflexão crítica sobre a história dessas populações.

Uma forma de aplicação é a aprendizagem baseada em projetos, que permite aos estudantes explorar temas como as tradições, os saberes e as lutas dos povos indígenas. Por exemplo, um projeto interdisciplinar pode envolver a pesquisa sobre a contribuição de povos indígenas para a biodiversidade brasileira, culminando na elaboração de materiais expositivos ou na organização de uma feira cultural.

Outra possibilidade é o uso da sala de aula invertida, na qual os alunos acessam previamente conteúdos sobre a história e as culturas indígenas por meio de vídeos, podcasts ou textos, deixando o tempo em sala para debates, oficinas ou outras atividades práticas. Essa abordagem pode ser complementada com vivências, como visitas a comunidades indígenas ou participação em rodas de conversa com representantes desses povos, promovendo uma compreensão mais aprofundada e respeitosa.

Por fim, as tecnologias digitais também desempenham um papel significativo, possibilitando a criação de recursos como mapas interativos sobre territórios indígenas, a produção de vídeos sobre manifestações culturais ou o acesso a plataformas que disponibilizam materiais elaborados por comunidades indígenas.

Em síntese, as metodologias ativas podem transformar o ensino das culturas indígenas ao promover a participação ativa dos estudantes, conectar os conteúdos à realidade e valorizar as vozes dos povos originários. Essa abordagem contribui não apenas para a formação de uma consciência crítica, mas também para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

Sugestões de materiais

Coleção indígena do museu nacional ganha exposição virtual:

https://www.museunacional.ufrj.br/destaques/os_primeiros_brasileiros_exposicao.html

Os Primeiros Brasileiros. Exposição virtual:

https://www.museunacional.ufrj.br/see/docs/publicacoes/Os_Primeiros_Brasileiros_Guia%20Didatico_ExposicaoVirtual.pdf

Documentário [*Caminho de Amália*](#), do Departamento de Educação Escolar Indígena da UFAM

E-book *Impressões geográficas e culturais dos povos indígenas do Amazonas* - Volume 1, organizado por Emádina Gomes Rodrigues e Helenice Aparecida Ricardo. [Acesse aqui](#).

E-book *Impressões geográficas e culturais dos povos indígenas do Amazonas* - Volume 2, organizado por Emádina Gomes Rodrigues e Helenice Aparecida Ricardo. [Acesse aqui](#).

Livro [*A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*](#), de Edson Silva e Maria da Penha da Silva

6. Produto Final: cada grupo de professores/as participante irá elaborar durante a formação uma sequência didática para vivenciar em sala de aula e com recursos que promovem um ensino crítico e contextualizado sobre a história e as culturas indígenas.

7. Apresentação final: compartilhamento das sequências didáticas elaboradas pelos grupos.

8. Apresentação e feedback coletivo das propostas.

9. Avaliação: ao final da formação, os/as participantes responderão a um questionário avaliativo e serão incentivados/as a aplicar e registrar as práticas nas escolas, contribuindo para a troca de experiências futuras.

Sugestões de leitura

ARAÚJO, Ana Valéria et alii (org). Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença. Série Via dos Saberes n. 3. Edições MEC/Unesco, 2006

BACICH, Lilian; MORÁN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CHERNELLA, Janet M. Os cultivares de mandioca na área do Uaupés (Tukano). In: Suma Etnológica Brasileira. Edição atualizada do Handbook of South América Indians. Coordenação Berta G. Ribeiro. Vol. 1 – Etnobiologia, Petrópolis. Vozes. 1986. p. 151 a 158.

CHIARADIA, Clóvis. Dicionário de Palavras Brasileiras de Origem Indígena. São Paulo: Limiar, 2008.

FUNARI, Pedro Paulo e PIÑON, Ana. A temática indígena na escola: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2014.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. Pré-história do Brasil. São Paulo: Contexto, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. As religiões indígenas: o caso tupi-guarani. Revista USP, São Paulo, n.67, setembro/novembro 2005.

LIMA, Ivana Stolze. A língua brasileira e os sentidos de nacionalidade e mestiçagem no Império do Brasil. Revista Opoi, v.4, n.7, jul-dez 2003, pp 334-356.

MONTEIRO, John Manuel. “A dança dos números: a população indígena do Brasil desde 1500”. In: Revista Tempo e Presença, CEDI, Ano 16, n. 273, pp. 16-17, 1994.

_____. Os índios na História do Brasil. Centro de Pesquisa em Etonologia Indígena. Unicamp. Povos indígenas no Brasil. Pib Socioambiental. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi

(orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para os professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2004

MORÁN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

RAJÃO, Raoni; RITTLL, Carlos. O agronegócio brasileiro é uma potência, mas se tornou uma ameaça. Agência Envolverde Jornalismo. 22 fev 2018. Muita terra para pouco índio? ISA. Terras indígenas no Brasil. ROSA DA SILVA, Márcio. Diálogo com sistemas de Justiça indígenas como forma de resolução de conflitos. Consultor Jurídico, 6 mar 2017

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. São Paulo: D.E.L.T.A., v. 9, n.1, 1993. BESSA FREIRE, José Ribamar; ROSA, Maria Carlota. Línguas gerais: políticas linguísticas e catequese na América do Sul no período colonial. Rio de Janeiro: Editora Uerj, 2003.

SILVA, Hosana dos Santos. Disciplina Breve introdução à história das línguas no Brasil. São Paulo: Unifesp, 2015

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, centrada na relação entre a formação inicial e continuada de professores de História e a vivência de um currículo rizomático, buscamos compreender como a formação continuada docente pode fomentar práticas pedagógicas que dialoguem com as complexidades e as contingências do contexto escolar contemporâneo. Partimos de uma compreensão ampla e crítica das dinâmicas educacionais contemporâneas, enfatizando a docência como uma prática complexa e multifacetada, constantemente atravessada por demandas políticas, sociais e culturais. Ancorada nas reflexões de Francisco Imbernón, que destaca que não há desenvolvimento dos currículos sem o desenvolvimento dos professores, a pesquisa buscou lançar luz sobre os desafios, as potencialidades e as possibilidades de um ensino de História que não seja um espaço de reprodução, mas de resistência, emancipação e diálogo multicultural.

Ao longo da pesquisa, a discussão em torno da formação inicial e continuada de professores de História revelou-se essencial para compreender as bases que sustentam as práticas pedagógicas. A formação de professores deve ser vista como um processo permanente, em que o docente não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador que valoriza os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes. Essa perspectiva reforça a necessidade de superar os modelos tradicionais e prescritivos de formação docente, promovendo uma educação que valorize a diversidade, a autonomia e a reflexão crítica. Reconhecemos que o professor, enquanto sujeito em constante processo de formação, carrega consigo não apenas os saberes oriundos de sua trajetória acadêmica, mas também aqueles que emergem das experiências cotidianas da sala de aula e de sua vivência particular.

A discussão acerca da formação inicial e continuada revelou-se central para o entendimento da docência em História, especialmente considerando o contexto de reformas educacionais que frequentemente tensionam o papel do professor e a natureza do ensino. Essas reformas, frequentemente pautadas por interesses políticos e econômicos, tendem a fragmentar os saberes e a desvalorizar a dimensão crítica do ensino. No entanto, a pesquisa aponta para a resistência como uma prática pedagógica essencial, especialmente no ensino de História. Essas reformas, muitas vezes conduzidas por agendas governamentais, tendem a enfatizar padrões de competência e resultados mensuráveis, desconsiderando a dimensão humana e cultural que permeia o ato de ensinar. Como foi demonstrado ao longo da pesquisa, a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, dinâmico e interativo, no qual o professor

assume o papel de sujeito ativo, crítico e reflexivo, que incentiva nos seus estudantes os mesmos valores.

No contexto das teorizações curriculares, as diferentes perspectivas – tradicional, crítica e pós-crítica – trouxeram contribuições significativas para a compreensão das práticas pedagógicas e das concepções de currículo que influenciam o cotidiano escolar e a prática docente, através da compreensão mais ampla do currículo como um território de disputa, como afirma Miguel Arroyo, e como o “coração da escola”, nas palavras de Marlucy Alves Paraíso. O currículo tradicional, marcado por uma estrutura hierárquica e conteudista, revelou-se insuficiente para atender às demandas de uma sociedade plural e em constante transformação. A visão tradicional, com sua ênfase na prescrição e na centralidade do professor como detentor do conhecimento, ainda se faz presente em muitos espaços escolares, mas se mostra insuficiente para lidar com as demandas de uma sociedade plural e complexa. Por outro lado, as perspectivas crítica e pós-crítica oferecem caminhos para uma educação mais inclusiva e emancipadora, que reconheça a história como um campo de disputa e resistência e que enfatize a educação como prática de libertação, conforme nos ensina Paulo Freire. As teorias e práticas curriculares analisadas apontaram para uma ausência de consenso em torno do que se entende por um currículo dinâmico, flexível e sensível às demandas culturais e sociais, o que tornou o conceito de currículo rizomático particularmente instigante.

Foi no diálogo com as teorizações pós-críticas que encontramos as bases para pensar o currículo rizomático, conceito que perpassou toda a pesquisa. Inspirado pela filosofia de Deleuze e Guattari, o rizoma insurge-se contra as amarras da prescrição rígida e das práticas repetitivas, abrindo espaço para o inesperado, o imprevisto e o improvável. A pesquisa destacou a necessidade de romper com estruturas lineares e hierárquicas que frequentemente limitam a criatividade e a autonomia docente. O currículo deve valorizar a fluidez, a interconexão e a possibilidade de explorações inesperadas. No ensino de História, isso implica reconhecer que os acontecimentos históricos não devem ser ensinados como fatos imutáveis, mas como construções interpretativas, abertas ao diálogo e à ressignificação. No âmbito do ensino de História, isso significa pensar a disciplina como um campo aberto à pluralidade de vozes, narrativas e perspectivas, rompendo com as narrativas únicas e hegemônicas que tradicionalmente marcaram o ensino da disciplina. Essas transformações, no entanto, enfrentam desafios significativos, sobretudo no contexto das reformas educacionais que, em muitos casos, têm reduzido a formação docente a uma visão instrumental e tecnicista. Essa perspectiva, ao

desconsiderar a complexidade da prática docente, compromete a construção de um ensino de História que seja verdadeiramente emancipador e transformador.

Uma das principais conclusões da pesquisa é que a formação de professores está intrinsecamente relacionada à vivência de um currículo rizomático. Maurice Tardif enfatiza que os saberes docentes são construídos em contextos sociais e culturais específicos, e que a formação continuada deve considerar as experiências concretas e os desafios enfrentados pelos professores em suas práticas cotidianas. Para tanto, o docente deve estar preparado para mediar conflitos, problematizar questões controversas e estimular o pensamento crítico entre os estudantes, implementado, uma vivência coletiva, que exige a participação ativa de todos os atores da comunidade escolar.

Os resultados da pesquisa também evidenciaram a importância do professor como mediador e coautor do processo de ensino-aprendizagem. Ana Maria Monteiro nos lembra que somos profissionais inacabados, inseridos em um ambiente de múltiplos saberes, onde o docente e o discente se entrelaçam em um processo contínuo de formação e transformação. Essa perspectiva ressalta que o ensinar exige respeito à autonomia e aos conhecimentos prévios dos estudantes, não como um gesto de gentileza, mas como um reconhecimento da riqueza e da diversidade que cada indivíduo traz para o ambiente escolar. Essa inacababilidade, longe de ser uma limitação, é uma condição essencial para o exercício da docência, pois é a partir dela que o professor se abre ao novo, ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a formação inicial e continuada deve ser entendida não apenas como um espaço de aquisição de técnicas e conteúdos, mas como um processo de reflexão crítica, de diálogo intercultural e de abertura às múltiplas possibilidades do ensinar e aprender.

Outra conclusão importante diz respeito à relação entre docente e discente. A vivência de um currículo rizomático requer uma compreensão profunda do ensino como um encontro entre saberes. No ambiente escolar, como nos lembra Freire, o professor não é o único a ensinar, nem o estudante é o único a aprender; ambos constroem, de forma conjunta, o processo educativo. Esse entendimento implica respeito à autonomia e aos conhecimentos prévios dos estudantes, não como um gesto de gentileza, mas como um reconhecimento da riqueza e da diversidade dos saberes que cada indivíduo traz consigo.

Os resultados da pesquisa também indicaram que a vivência de um currículo rizomático no ensino de História está intrinsecamente ligada à formação continuada dos professores. O cenário educacional brasileiro, marcado por reformas educacionais e pela imposição de diretrizes curriculares normativas, muitas vezes limita a autonomia docente e dificulta a

implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, a formação continuada surge como um espaço de resistência e reflexão, permitindo que os professores ressignifiquem suas práticas e construam, coletivamente, propostas curriculares mais democráticas e inclusivas.

Diante dessas considerações, a pesquisa conclui que a formação inicial e continuada de professores de História deve ser repensada à luz de um currículo que valorize a pluralidade, a criatividade e a autonomia. Em um mundo marcado pela pluralidade cultural e pela complexidade social, o ensino de História deve ser um espaço de diálogo e de construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, o multiculturalismo não é apenas um tema a ser abordado, mas uma prática pedagógica que desafia preconceitos e que promove a inclusão a resistência e a emancipação, conceitos centrais na pedagogia de Freire, são construídas a partir do diálogo, do respeito à diversidade e da valorização das múltiplas histórias e experiências.

Como professores, somos chamados a reinventar constantemente nossas práticas, a questionar nossas certezas e a construir, em diálogo com nossos estudantes, um currículo que seja vivo, dinâmico e verdadeiramente transformador. Somente assim será possível enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação e contribuir para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. No entanto, os desafios não são poucos. A implantação de um currículo rizomático requer um ambiente escolar aberto às transformações, o que nem sempre é uma realidade nas escolas brasileiras, muitas vezes marcadas por estruturas rígidas e conservadoras. Além disso, a formação continuada ainda enfrenta obstáculos como a falta de recursos, a sobrecarga de trabalho dos professores e a escassa articulação entre teoria e prática. Nesse contexto, destaca-se a relevância das políticas públicas voltadas para a formação docente, que devem considerar as especificidades de cada área do conhecimento e promover condições favoráveis para o desenvolvimento profissional dos professores.

Por fim, cabe ressaltar que esta pesquisa não pretendeu esgotar as discussões sobre a relação entre formação docente e currículo. Ao contrário, o que se buscou foi lançar luz sobre essa temática e abrir caminhos para novas reflexões e investigações. Em um contexto de constantes transformações, é essencial que continuemos a questionar nossas práticas e a buscar caminhos que favoreçam a emancipação e a resistência, tendo como horizonte a construção de um futuro mais igualitário e humanizador.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993. p.163-174.

ABUD, Kátia. *História: ensino e representações*. São Paulo: Cortez, 1996.

AGUIAR, Márcia Ângela, (1997). Institutos Superiores de Educação na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria, (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, p. 159-161.

ALARCÃO, Isabel. A Didáctica Curricular na formação de professores. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (org.). *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education AFIRSE/AIPELF, 1994.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3. Ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVES, Nilda. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. *Espaço Currículo*, v.3. n.1, pp.551-461, mar/set 2010.

ANFOPE. *As diretrizes curriculares para a graduação e os cursos de formação dos profissionais da educação*. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1999.

APLLE, Michael. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Ap. Baptista. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SA, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. *R. Educ. Públ.*, Cuiabá, v. 29, e9912, jan. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972020000100200&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 jan. 2025.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: _____. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-42.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *A formação do professor de História: saberes e práticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *História e ensino: construindo sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997

_____. *História: uma disciplina em construção*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Reflexões sobre o ensino de História*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2018.

_____. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In. BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados/FCC, 1998.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868> . Acesso em: 4 jun. 2024.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*. Paris: Raisons d'Agir/Seuil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Ato complementar Nº 75, de 20 de outubro de 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/acp/acp-75-69.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20proibi%C3%A7%C3%A3o%20de,san%C3%A7%C3%B5es%20com%20fundamento%20em%20Ato. Acesso em 17 mai. 2024.

BRASIL. Decreto N. 27, de 12 de março de 1890. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html#:~:text=DECRETO%C2%A0N.%2027%2C%20DE%2012%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%201890>. Acesso em 17 mai. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 3.810, de 19 de março de 1932: regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Disponível em: <https://bit.ly/3cRKPTC> Acesso em 17 mai. 2024.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em 19 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Decreto-Lei no 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm . Acesso em: 19 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Decreto-lei Nº 8.529, DE 2 DE JANEIRO DE 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-norma-pe.html>. Acesso em 17 mai. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 19 de fevereiro de 2023

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br> . Acesso em 24 jul. 2024.

BRASIL. LEI de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim..-15-10-1827.htm . Acesso em 24.jul.2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 10. jul. 2024

BRASIL. Lei nº 1.359, de 25 de Abril de 1951. Modifica a seriação de disciplinas do curso secundário estabelecida no Decreto-lei nº 4.244, de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1359-25-abril-1951-362049-publicacaooriginal-1-pl.html> .Acesso em: 21.jan. 2025.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 17 mai. 2024.

BRASIL. Lei Nº 16, de 12 de agosto de 1834. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>

BRASIL. Lei Nº 2.594, de 8 de setembro de 1955. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2594-8-setembro-1955-361157-norma-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015. Aprova as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/323>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Introdução. Brasília: MEC/ SEF, 1998a.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 abr. 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991 ; Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2001>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971b. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196249?show=full>. Acesso em 18.jan.2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 13, de 13 mar. 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=coin_content&view=article&id=12991. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/718/resolucao-cne-cp-n-1>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Resolução nº 1, CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 2 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html#:~:text=DECRETO%C2%A0N.%2027%2C%20DE%2012%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%201890>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Resolução nº 13, CNE/CES de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf> . Acesso em 13 jan. 2025.

BRASIL/MEC. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.soleis.com.br/D6755.htm>. Acesso em 20 ago. 2024.

BRASIL/MEC. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 20 ago. 2024.

BRASIL/MEC. Resolução CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cp-1999>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL/MEC/CFE. Parecer 349/72. Documenta, n. 137, p. 155173, abr. 1972. Disponível em : www.soleis.adv.br . Acesso em: 16 jul. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educ. e Soc.* Campinas, São Paulo, v.20, n. 68, p. 80-108, 1996.

_____. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. *Educ. e Soc.* Campinas, São Paulo, v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out-dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01241>. Acesso em: 30 set 2024.

CABRINI, Conceição, O ensino de história: revisão urgente. 3. ed. São Paulo. EDUC, 2005.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo (RS): Ed. Universitária UFP, 2001.

_____. Investigando os caminhos recentes da História escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). *O Ensino de História em Questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 18-35.

_____. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 105-124, 5 dez. 2015. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853/17741> . Acesso em: 10 jun. 2024.

_____. 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: 19 dez. 2023.

CAIMI, Flávia Eloísa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. *Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino*. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

CAINELLI, Marlene Rosa. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental. *Educar Em Revista* (Impresso), Universidade Federal do Paraná, v. 164, p. 57-72, 2006.

_____. Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 134-147, 2008. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/cainelli.pdf>. Acesso em 10 jun. 2024.

CAINELLI, Marlene Rosa; RAMOS, Maria Elisa Teté. A Relação entre teoria e prática na formação de professores de história. *História & Perspectivas*, v. 27, n. 50, 27 ago. 2014.

Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/27499/15075>. Acesso em 10 jun. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escolar e cultura (s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

_____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 23-41.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. e REALI, A. M. (Orgs.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003, p. 140-152.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M. (Orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

_____. Sociedade multicultural: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.13-37.

CANEN, Ana, ARBACHE, Ana Paula, FRANCO, Monique. *Pesquisando Multiculturalismo e Educação o que dizem as Dissertações e Teses*. 168.96.200.17/ar/libros/anped/1208T.PDF. Acesso: 24/07/2024.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 06, n. 59, 2008. p. 297-308.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XVI-XVIII*. Vol.1.5. ED. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011. p. 179-191.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. Da história dos índios às histórias indígenas: descolonizando o ensino de história. *Educação*, [S. l.], v. 43, n. 4, Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33309> . Acesso em: 17 jan. 2025.

CARVALHO, Marta Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Rosângela Tenório. *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Edições Bagaço, 2004.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 249-267, dez. 2018. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-249.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

CAVALCANTI, Thayse. *Povos indígenas em Pernambuco*. Recife: Ed UFPE, 2019.

CERRI, Luís Fernando. (2002). Ilmar Rohloff de Mattos (org.). História do ensino da história no Brasil. *História & Ensino*, 8, 151–155. Recuperado de <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12284>. Acesso em 10 jun. 2024.

_____. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. *História, histórias*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10730/9425> Acesso em: 16 ago. 2023.

_____. O conceito de consciência histórica e os desafios do ensino de história. *Revista de História Regional*, v. 6, n. 2, p. 93-112, Inverno. 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. "Ideologia e educação". In: *Educação e Sociedade*. São Paulo, no 05, 1980.

_____. *A Reforma do Ensino de História*. Discurso nº 8. São Paulo: FLCH/USP, 1978.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In. *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre: UFRGS, n. 2, 1990, p. 177-229.

COELHO, Mauro Cezar. “Decifra-me ou te devoro!” - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019). *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0112, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0112> . Acesso em: 14 jan. 2025.

_____. Cartografia da Graduação: Censo da Formação Inicial em História (Licenciatura e Bacharelado) no Brasil. 2021.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

_____. *Tema Gerador: concepções e práticas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

_____. *Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora*. V.13, n. 12, 2005. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/329>. Acesso em 10 jun. 2024.

CORTESÃO, Luisa e STOER, Stephen. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 189-208.

COSTA, Maria Aparecida Alves da. SOUZA, Davison da Silva. BRAÚNA, Carla Jeany Duarte. NOBRE, Maria Naiany Gomes. Holanda, Rafaela Moreira, & Colares, Anselmo Alencar. (2020). Caminhos da formação docente no Brasil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. *Ensino Em Perspectivas*, 1(1), 1–16. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4575>. Acesso em 10 jun. 2024.

CUESTA, Raimundo Fernandez. *Clio en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas*. Madrid: Akal, 1998.

CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1981.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M; SENA, I. P. F. S. (Org.). *Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. A imanência, uma vida. *Educação & Realidade*. v.27, n.2, p.10-18. jul./dez. de 2002. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079/19291> Acesso em 25 jun. 2024.

_____. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol.1. São Paulo: Ed.34, 1995.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol.2. São Paulo: Ed.34, 1995a.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol.4. São Paulo: Ed.34, 1997.

_____. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed.34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Modos de ver, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERREIRA, Janaína da Silva; HENRIQUE, José. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 23, n. 3, p. 1–15, 31 Dez 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795> . Acesso em: 4 jul 2024.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *A história como ofício: a constituição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: Fgv, 2019.

FICO, Carlos. A carreira do professor de História. Disponível em: www.brasilrecente.com/2011/07/carreira-do-professor-de-historia.html. Acesso em: 25 jun. 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. 11.ed. Campinas (SP): Papirus, 2010.

_____. *Ser professor no Brasil: História Oral de Vida*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2006.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História Ensino de História*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.7.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 5a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. *Nietzsche, Freud e Marx*, São Paulo, trad. Jorge Lima Barreto, São Paulo, Princípio Editora, 1997.

FREIRE, Eleta de Carvalho; RAMOS, Sergio Ricardo. *Pibid UFPE: por uma nova cultura institucional de formação docente*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em 25 jun. 2024.

_____. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BICUDO, Maria A.V. & SILVA Jr., Celestino (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, v. 2, p. 103-127.

FREITAS, Itamar. *Histórias do ensino de história no Brasil*. São Cristóvão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–17, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1620> . Acesso em: 10 ago. 2024.

GABRIEL, Carmem. Currículo de história. In: FERREIRA, Marieta Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Em Torno de uma Educação Menor. *Educação & Realidade*, 27(2), 2012.

Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em 25 jun. 2024.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. 2 ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355–1379, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/> Acesso em 25. Julho. 2024.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em 25. Julho. 2024

_____. *et al.* Um estudo sobre a formação de professores a nível de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 20, p. 15-37, 1977.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, Cristalina, v. 1, n. 1, p.90-102, maio 2009.

_____. Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus. *Em Aberto*. Brasília, ano 6, nº 34, p. 11-15, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, Bernadete Angelina; BERNARDES, Nara M.G. Concluintes do curso de formação de professores a nível de 2º grau: avaliação de habilidades. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 20, p. 39-110, 1977.

GIROUX, Henry Armand. *Teoria crítica e resistência em educação*. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

_____. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Joaquim Ferreira. *Para a história da educação em Portugal*. Porto: Porto, 1995.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n.1, v.29, jan./jun. 2003. p. 109-123. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27902/29674> Acesso em 18.julho.2024

GONÇALVES, Nadia G. *Constituição histórica da educação no Brasil* / Nadia G. Gonçalves. Curitiba: Ibpex. 2011.

_____. Estudos Culturais e Currículo Multicultural: validando as vozes dos alunos. *Revista Digital*. Buenos Aires, ano 17, nº 170, 2012. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~gpef/teses/natalia_02.pdf Acesso em 18.julho.2024

GONÇALVES, Suzane Vieira; MOTA, M. R. A.; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP Nº 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. *Formação em Movimento*, v. 2, p. 360-379, 2020. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896> Acesso em 18.julho.2024.

GONTIJO, Pedro. *Nos caminhos de uma educação por vir: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze*. Campinas. UNICAMP. 2008 157p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2008.

GONTIJO, Rebeca. Historiografia e Ensino da História na Primeira República: algumas observações. 'Usos do Passado'. In: XII Encontro Regional de História, ANPUH-RJ 2006. Disponível em: <http://snh2013.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Rebeca%20Gontijo.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2024.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 3241-3252, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18.julho.2024

_____. *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1965.

GUATTARI, Félix. A Transversalidade (1964). In: *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida /S.P: Idéias & Letras, 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUERRA, Fábio Soares. Geografia escolar e o papel do professor no contexto contemporâneo. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4530/3646> . Acesso em: 06 ago. 2024.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 35-50, 2009.

GUIMARÃES, Selva (org). *Ensino de história e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 2016.

_____. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 13a edição. Campinas, SP: Papirus, 2013.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Depois de “Depois de aprender com a história”; o que fazer com o passado agora? In: NICOLAZZI, Fernando, MOLLO, Helena Miranda e ARAUJO, Valdei. (orgs.). *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

HAIDAR, Maria de Lourdes M., (1972). *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: Editora da USP/ Grijalbo.

HALFERD JÚNIOR, Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi. (Orgs.) - Ensino de História e Currículo: Reflexões Sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HAMILTON, David. “Sobre as origens do termo classe e curriculum”. *Teoria e Educação*, n. 6, 1992.

HANSEN, J. A. *Ratio Stidiorum* e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

HARTOG, François *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Tradução Andréa Souza de Menezes [et al.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HERNÁNDEZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed UFRGS/Sulina, 1999, p. 45-59.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita. Revisão técnica: Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro. 1931-1956*. Rio de Janeiro: Inep, 1957.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza*. Trad. de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad. de Sandra Traucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KINCHELOE, Joe Lyons; STEINBERG, Shirley. R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 1999.

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. *A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933 a 1975)*. 2005. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, volume 19, número 38, São Paulo, p. 125-138, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F., Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus Editora, p. 45-64, 2001.

LEITE, Miriam Moreira. *O ensino da história: no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora!*. 6ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José. Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*. v. 20, n. 68. p. 239-277, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em 05 jun. 2024.

LINHARES, Maria Yedda. O lugar das disciplinas pedagógicas no curso de história. In: Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, 1., 1961, Marília. Anais... Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. 1962.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/y9J3XqrtFrvpRJJQ7YLR7NYn/?format=pdf&lang=pt#:~:text=projeto%20de%20uma%20pedagogia%20rizom%C3%A1tica,iman%C3%A1ncia%2C%20pois%2C%20como%20vida>. Acesso em 30.set.2024.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Formação de Professores e o Desafio da Ética. Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História [en linea]. 2016, 20(1), 160-169. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305546699015>. Acesso em 05 jun. 2024.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

LOPES, Alice Casimiro. *Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro, Ed. Uerj, 1999.

_____. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Conhecimento Escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n.1, p. 95-112, jan./jun. 1997.

LOURENÇO FILHO, M.B. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. XX, no 52, p. 61-104, out.-dez, 1953.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MACEDO, Elisabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/MncMVSD5NZ86jYmvyvmxVYt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 jun. 2024.

_____. Currículo, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*. Pelotas, v. 6, n.2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em:
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em 05 jun. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, volume 11, número 21, 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tem/a/YYr8PNC7mycyh6v9rQnhSxr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 05 jun. 2024.

_____. História e cidadania: por que ensinar história hoje. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luiz Fernando. (org). *O Ensino de História e a Ditadura Militar*. 2ª ed. Aos Quatro Ventos, 2007.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*, vol. 15, Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, 2011. Disponível em:
<https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/959/163> Acesso em: 4 jan. 2025.

MATOS, J. S. O ensino de História e a formação continuada de professores: por uma prática para além das amarras. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 147–172, 2012. DOI: 10.22456/2595-4377.26638. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/26638> . Acesso em: 4 jan. 2025.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo. Cardoso, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. A gênese de uma profissão fragmentada. *Revista Brasileira de História de Educação* [en linea]. 2007, 7(3),

31-52[fecha de Consulta 20 de Enero de 2025]. ISSN: . Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161073003>

McLAREN, Peter. Construindo Los Olvidados na Era da Razão descrente. In: McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

MENEZES, Waléria. (2011). O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. *Cadernos De Estudos Sociais*, 19(1). Disponível em:
<https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1311> Acesso em: 4 jan. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 10 jun.2024.

MOACYR, Primitivo. A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Editora Nacional, v. 1, 1939a.

_____. A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1835-1889). São Paulo: Editora Nacional, v. 2, 1939b.

_____. A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Editora Nacional, v. 3,1940.

_____. A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Editora Nacional, v. 1, 1936.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores de história: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. Transposição didática. In: FERREIRA, Marieta Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, set.-dez. 2001, p. 65-81. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zXL3fYg89Xrh4jQRJWXGydd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 jun. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio/jun/jul/ago, 2003. p.156- 168. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 jun. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MUÑOZ, Francisco Imbérnon. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad. Alexandre Salvaterra. Revisão Técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In PINSKY, Jaime (org.) *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1998.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NASCIMENTO, Tiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *Revista História Hoje*, 2(4), 265–304, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/98/79> . Acesso em 13.out.2023.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Ensino da história e cultura indígenas: uma questão de direito. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (orgs.). *Ensino da temática indígena e educação para as relações étnico-raciais*. Maceió, AL: Olyver, 2021, p. 13-31.

NEVES, Fátima Maria. O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889). 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NODA, Marisa. Formação continuada de professores de história: a dependência das propostas governamentais. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene. *Formação e aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história*. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019. p. 9-305.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação*. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

_____. *Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. p.163-174.

NUNES, Élton de Oliveira. Correntes multiculturais: uma contribuição para teoria do currículo. *Revista de Educação do Cogeime*. São Paulo, ano. XIII, n. 25, dez. 2004. p. 23-37. Disponível em

[https://scite.ai/search?journals\[0\]=revista%20de%20educacao%20do%20cogeime](https://scite.ai/search?journals[0]=revista%20de%20educacao%20do%20cogeime) Acesso em 05 jun. 2024

OROFINO, Fabiana. *Ensino e sociodiversidades indígenas*: Possibilidades, desafios, impasses. São Paulo: Autêntica, 2017.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. *Os saberes da história*: elementos para um currículo escolar contemporâneo. *Antíteses*, Londrina, v. 3, n. 6, p. 759-776, 2010.

PALMA FILHO, José Cardoso. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: PALMA FILHO, José Cardoso. *Pedagogia Cidadã, cadernos de formação, história da educação*. 3 ed. Santa Clara Editora, 2005.

PANSINI, Flávia, NENEVÉ, Miguel. Educação Multicultural e Formação Docente. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1article/pansini_neneve.pdf. Acessado em 04/2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículos: teorias e políticas*. São Paulo: Contexto, 2023.

_____. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2023.

_____. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, maio/ago., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: SERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998, p. 153-182.

PERES, Tírsia R. A formação do professor da 1ª à 4ª série do 1º grau a partir de 1930. *Ideias*, São Paulo, no 3, p. 29-34, 1988.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Trad. de Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *Pensando o Ensino de História e Cultura Indígena na Educação Básica*. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. *Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana: teares, linhas e tessituras*. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

REIS FILHO, Casemiro. *A educação e a ilusão liberal*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

REIS, José Carlos. *História & Teoria*. Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.

RIBEIRO, Marden de Pádua. História da formação de professores no Brasil: Colônia e Império um resgate histórico. *Temporalidades revistas de historia*. v. 7. n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5635>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RICCI, Cláudia Sapag. A formação do professor e o ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003). 327 f. Tese (Doutorado em História Social) — Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

RODRIGUES, Elaine. Reformando o ensino de História: lições de continuidade. *História*, 2004, vol.23, no.1-2, p.49-68. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> . Acessado em 04 de set. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 23. Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1999.

ROMEY, S. A. Currículo: teoria e prática. In: D'ANTOLA, A. (Org.) *Supervisão e Currículo*. São Paulo: Pioneira, 1983.

RÜSEN, Jörn. *A Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad. Alexandre Salvaterra. Revisão Técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMES, Ángel Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad. Alexandre Salvaterra. Revisão Técnica Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de formação continuada para os professores da Educação Básica. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0141.pdf> . Acesso em: 12 jun. 2023.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. O que pode um currículo rizomático?. *Periferia*, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 105–133, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/42338> . Acesso em: 4 jun. 2023.

SÃO PAULO (1890). Decreto N° 27, de 12/03/1890. In: coleção das leis e Decretos do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890>. Acesso em: 1 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 33. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. Formação de Professores, aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkKpghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2024.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*. Santa Maria, 2005, v.30(2), 11–26. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735> Acesso em: 1 set. 2024.

SCHEIBE, Leda. *A formação pedagógica do professor licenciado: Contexto histórico*. Perspectiva, Florianópolis, v. 1, n. 1, ago./dez. 1983.

SCHEIBE, Leda; DANIEL, LEZIANY, Silveira. Formação docente para a educação básica: um desafio para o ensino superior no século XXI. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora- A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Ed Contexto, 1998.

_____. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, v. 14, n. 1, p. 203-213, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/8176/5871> Acesso em: 17 jan. 2025.

_____. Estado e construção do código disciplinar da didática da história. *Perspectiva*, v. 24, n. 2, p. 687-706, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1702/1439> Acesso em: 17 jan. 2025.

_____. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/CRnHwX4KLdmVpT5t67HJk7z/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 jan. 2025.

_____. História do ensino de história no brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação* [en linea]. 2012, 16(37), 73-91[fecha de Consulta 3 de Enero de 2025]. ISSN: 1414-3518. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627346005>. Acesso em 10 de junho de 2024.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. *Revista HISTEDBR* (online), Campinas. s/d. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino.html . Acesso em 10 de junho de 2024.

SILVA, Ana Célia. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Edson Hely. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. *Mneme - Revista de Humanidades*, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 21-37, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7485> . Acesso em: 17 jan. 2025.

_____. Os índios na História e o ensino de História: avanços e desafios. *História, histórias*, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 40-56, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10983> . Acesso em: 17 jan. 2025.

_____. Sociodiversidades indígenas: desafios do tempo presente para o ensino em História. *Sæculum - Revista de História*, [S. l.], v. 26, n. 45 (jul./dez.), p. 203-215, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/60382> . Acesso em: 17 jan. 2025.

_____. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, 2013, 1(2), 213-223. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i2.48> . Acesso em: 12 ago. 2024.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. As Diversidades Étnicas no Brasil: desafios às práticas escolares. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (org.). *A Temática Indígena em Sala de Aula: reflexões para o ensino a partir da Lei nº 11.645/2008*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, ano 1, p. 51-66, jan./jun. 2008.

SILVA, Norma Lúcia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de História. *História & Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11242>. Acesso em 13 dez. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

_____. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora. 2000.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 184-202.

_____. *Teoria cultural da educação: Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento. 2017. 260 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SOUSA, Jesus Maria. Educação: *Textos de intervenção*. Câmara de Lobos: O Liberal Lda, 2004.

SZLACHTA, Tatiane SOETHE.; ZAMPARETTI, Bruna CATANEO. Pensando o ensino de história e cultura indígena na educação básica: leis e práticas. *Mosaico - Revista de História*, Goiânia, Brasil, v. 17, n. 2, p. 8-26, 2024. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/12853> . Acesso em: 17 jan. 2025.

TANURI, Leonor Maria. Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v. 13, dez., p. 7-98, 1970.

_____. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 jan. 2024.

_____. O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude.; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, n.4,p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; Lessard Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. de João Batista Kreuch. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências sem relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05 MAURICE TARDIF.pdf . Acesso em: 17 jan. 2024.

URBAN, Ana Claudia. Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9, 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. *Contrapontos*, v. 2, n. 4, jan./abr., 2008. Disponível em <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/133>. Acesso em: 17 jan. 2024

VELOSO, Caio; GONDINHO, Marta Rochelly Ribeiro; GONDINHO, Marília Danielly Ribeiro. Formação continuada do professor de história: legislação e considerações importantes. *Vozes, Pretérito & Devir: Revista de história da UESPI*, Teresina-PI, v. 8, n. 1, p. 107-123, jun. 2018. Semestral. Disponível em: <http://revistavozes.uespi.br/ojs/index.php/revistavozes/article/viewFile/181/204> . Acesso em: 10 fev. 2024.

YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". *Educação & Realidade*, v.14, n.1, 1989.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, [on-line], v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. DOI: 10.1590/S1413-24782011000300005.

