Ensino de História: legislação e normas na formação de professores

Teaching of History: legislation and norms on teacher training

*Enseñanza de Historia: legislaciones y estándares en la formación
de profesores*

Luiza Martins Varricchio¹

Resumo

Este trabalho, porção de trabalho monográfico apresentado no ano de 2022, busca analisar os contextos e as imbricações das legislações educacionais vigentes para com os cursos de Licenciatura em História e, logo, a formação de professores de História para a Educação Básica. Esta pesquisa perpassa a Lei 9394/96 - a Nova LDB, a Base Nacional Comum Curricular, de 2018, e a Resolução CNE/CP de 2019, a bem de ponderar sobre as relações desses documentos e as incongruências quando versam individualmente sobre um mesmo tópico. Dessa forma, encaminhamos, assim para uma reflexão acerca dos projetos sociopolíticos que permeiam a formação de professores, bem como o cascadeamento de decisões superiores na hierarquia estabelecida, através das possíveis consequências nas instâncias inferiores da esfera educacional aqui analisada.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Ensino de História. Legislação Educacional.

¹ Graduada em História, Universidade Católica de Petrópolis, luvarricchio@gmail.com

Abstract

This essay, portion of monography presented in 2022, aims to analyze the contexts and connections of the current educational legislations towards History academic courses and thus the training of teachers of History for elementary education. This research looks into the New Law of Guidelines and Bases (1996), the Common Curricular National Basis (2018) and the National Educational Council Resolution (2019), to ponder the relations amongst these documents and their incongruity when it comes to individually verse on the same topic. Furthermore, we reflect on the sociopolitical projects that permeate teacher training, as well as the cascading of decisions made in higher instances of the established hierarchy, through the possible consequences seen in lower stances of the educational sphere.

Key-words: Teacher Training. Teaching of History. Educational Legislation.

Resumen

Este ensayo, parte de la monografía presentada en 2022, tiene como objetivo analizar los contextos y las conexiones de las legislaciones educativas vigentes hacia los cursos académicos de Historia y, por lo tanto, la formación de profesores de Historia para la educación básica. Esta investigación indaga en la Nueva Ley de Directrices y Bases (1996), la Base Nacional Curricular Común (2018) y la Resolución del Consejo Nacional de Educación (2019), para reflexionar sobre las relaciones entre estos documentos y su incongruencia a la hora de versos individuales sobre el mismo tema. Además, reflexionamos sobre los proyectos sociopolíticos que permean la formación docente, así como la cascada de decisiones tomadas en instancias superiores de la jerarquía establecida, a través de las posibles consecuencias que se observan en instancias inferiores del ámbito educativo.

Palabras-Clave: Formación de Profesores. Enseñanza de Historia. Legislaciones Educativas.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscamos analisar as relações entre ensino de história e a formação docente, considerando seus desdobramentos que afetam a educação, através da interpretação das legislações educacionais e moldes institucionais da educação. O objetivo do trabalho, desta forma, é evidenciar no aparato legal e normativo como o poder institucional garante validade social em troca de controle, e como esse poder se manifesta nas dimensões normativas.

Esta pesquisa é a continuação de pesquisas que ocorrem desde 2021, e sua problemática surge através das discussões no GEPETHE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Teoria da História e Educação e no GPESP - Grupo de Pesquisa em Educação, Estado, Sociedade Civil e Participação Política, que foram publicadas sobre os títulos *Constelações de salvação e afeto: considerações sobre os pensamentos de Walter Benjamin e Paulo Freire (2022a)* e *Constelações de consciência e liberdade: considerações sobre o conceito de barbárie a partir do pensamento de Walter Benjamin e os documentos norteadores da educação brasileira (2022b)*.

Sua abordagem é qualitativa e baseada em revisão documental e bibliográfica, orientando-se à comparação entre os documentos específicos da educação brasileira, ementas pertinentes à análise e teorias específicas que tangenciam os campos do conhecimento aqui abordados.

Pensar as esferas educacionais em seus respectivos recortes, mesmo focando em suas especificidades, é pensar, também, nas relações e interpolações que existem entre esta e aquela instituição, invariavelmente. É impossível separar as instituições de ensino superior, de ensino básico, as questões políticas, a legislação e todos os atores envolvidos com suas subjetividades. De fato, ao darmos a cada recorte institucional e situacional maior atenção, percebe-se que a análise de um implica compreender a forma que os demais o afetaram e, da mesma forma, os efeitos gerados nos demais por aquele estudado. É impossível, assim, isolar a instituição “Universidade” do que acontece para além dela, ao seu redor, pois ela sofre também com o rastelar de efeitos que se chocam entre as várias instâncias da “Educação”: é preciso pensar a educação enquanto mônada, ou seja, unidade indivisível e incapaz de ser percebida de outra forma que não uma (LEIBNIZ, 2007, p.1).

Assim sendo, ponderar, como no caso do presente trabalho, sobre os cursos universitários de licenciatura e, especificamente, licenciaturas em História é um

processo indivisível das reflexões sobre a educação básica, sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases, sobre a Base Nacional Comum Curricular, além do próprio pensar sobre a história em si e seu processo de construção enquanto campo disciplinar e enquanto campo empírico e epistemológico.

CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÃO ACERCA DA LEI 9394/96, A NOVA LDB

O processo percorrido para o estabelecimento das políticas norteadoras da formação inicial de professores foi longo até o ponto onde estamos, e ainda assim novos pormenores se apresentam a cada nova portaria e resolução do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Desta feita, um parâmetro completo só pode ser feito caso se analise as legislações educacionais desde seus primórdios no caso brasileiro, mas como o objetivo deste texto não é uma linha do tempo completa das leis educacionais brasileiras, atentar-nos-emos às mais recentes, desde a Nova LDB de 1996, cuja aderência é mandatória em nosso contexto atual.

É no título V da Nova LDB que se trata ambos sobre a educação de terceiro grau e no título VI sobre a formação de professores e especialistas, o que para este texto em específico são indivisíveis, em tratarmos da parte desta formação de educadores que ocorre especificamente na academia. No artigo 43, o primeiro do capítulo IV, *Da Educação Superior*, título V, *Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino*, coloca-se que:

A educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se vive;
- IV - promover a divulgação conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

Deixa-se, assim, claro, que a cultura institucional estabelecida pela Nova LDB, desde 1996, é uma que preconiza a integração entre a sociedade em geral e as instituições de altos estudos, de forma a criar um diálogo entre o espaço catedrático e sua função social para com o mundo à sua volta. Contudo, ao lermos termos como “o desenvolvimento da sociedade brasileira”, “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional”, e “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente” no recorte acima, antepõem-se conceitos deveras abstratos quando não juntos à delimitações claras do que se quer dizer, o que não encontraremos no texto da Nova LDB, deixando, assim, para a interpretação o indefinido do que seria, de fato, o objetivo arraigado à forma institucional das Instituições de Ensino Superior (IES).

O contexto no qual essa lei é promulgada, entretantes, nos informa qual projeto se consubstancia na letra desta lei: apresentado ao Senado em 1992, apesar de já correr projeto na Câmara dos Deputados para a LDB (Substitutivo Jorge Hage), o Projeto Darcy Ribeiro, apresentado pelo próprio Darcy, à época senador pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), se alinhava com o projeto ideológico do poder executivo à época, de Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN). Desta feita, no texto de Ribeiro:

[...] aparece uma concepção educacional neoliberal, com a valorização dos mecanismos de mercado, a transformação de parte da responsabilidade do Estado e do setor público em apelos à iniciativa privada e ONGs e, conseqüentemente, a redução das ações e dos investimentos públicos (VARRICCHIO, 2022b).

Ao considerarmos, portanto, à extensão das ideias neoliberais, o aperfeiçoamento, o estímulo ao acúmulo de conhecimento, o desenvolvimento da sociedade, corroboram com uma ideia tecnocrata, ou seja, um pressuposto da necessidade de progresso técnico enquanto avanço social e como interesse

mercadológico para a sociedade do capital. Nessa perspectiva, István Mészáros, sobre uma educação que se configura através dos ideais neoliberais, buscando a configuração de uma elite intelectual, estabelece que:

Essa espécie de abordagem é incuravelmente *elitista* mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja. (2009, pp. 48-49)

Assim, as aproximações ambas da formação e do ofício dos educadores são mais evidentes com uma preocupação produtiva em sentido empresarial, técnico e apreensível em resultados objetivos (como altos índices de aprovação em provas como o ENEM, por exemplo) do que a preocupação com a formação humana, para além dos conteúdos das disciplinas, e com a transmissão de uma cultura voltada para o futuro a bem da coletividade. Há de se encarar essas especificidades no caso da educação como sintoma de questões maiores e sistemáticas da organização social da qual fazem parte, e não como uma coisa em si, mas há também de se perceber como este procedimento se imbui de forma requintada de uma opressão velada, caracterizada pelo próprio processo de violência que existe em ensinar, remoldar, adestrar, preparar para a adequação ao processo produtivo do capital desde cedo, mas também pela crueldade de cobrar resultados criativos e inventivos enquanto privam o indivíduo, desde a infância, da naturalidade de seus processos, querendo processos criativos e intelectuais calmos, tranquilos, domesticados e jamais afastados da norma.

No caso das licenciaturas, também contidas no contexto do Ensino Superior, mais do que contribuir socialmente com suas produções intelectuais, os indivíduos estão sendo formados para serem educadores, ou seja, contribuir para a formação no presente para os indivíduos que atuarão socialmente no futuro. Nessa medida, Benjamin vai afirmar que “[...] o laço mais importante entre a cultura e a reforma escolar é forjado pela *juventude*”(2011, p. 59), e se a cultura do futuro é o objetivo da escola, esta deve, também, aprender com o “desvio” com o qual a juventude lhe serve: seu excesso

de futuro (VARRICCHIO, 2022a), de forma que a formação de professores não é um fim em si mesma, devendo ser relativa às demandas do presente apresentadas pelas gerações que vêm uma após a outra e a quem atenderão.

Assim, no título VI, *Dos profissionais da educação*, estabelecem-se os parâmetros para a formação de professores em geral, seus graus e instituições de formação, de acordo com suas instituições de atuação. A partir do artigo 61, os critérios são estabelecidos pela Nova LDB como se segue:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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 os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

O artigo 64, que trata de demais profissionais da educação, apesar de muito importante, não é primordial para este texto, portanto, será excluído da presente análise.

Em sequência, os artigos 65, 66 e 67, estabelecem que:

Art. 65 - A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de no mínimo 300 horas

Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único - O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

VI - condições adequadas de trabalho;

Parágrafo único - A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996)

Muito do acima exposto foi modificado e redatado com medidas e leis posteriores, como será visto, mas invariavelmente dão o tom dos interesses e necessidades envolvidos nas diretrizes para a formação de professores, além da preconização das Instituições de Ensino Superior como local da formação de professores.

Nunca foi mudado, contudo, desde a promulgação da lei, o conteúdo do Título I, *Da Educação*, composto apenas de um breve art. 1º e dois parágrafos, dando o tom do documento a se seguir, mas que fora disputado em sua redação quando da sua passagem pela Câmara dos Deputados e pelo Senado, com o substitutivo Jorge Hage, o projeto Darcy Ribeiro e a versão final, homologada em dezembro de 1996.

No Substitutivo Jorge Hage, no Título I, também *Da Educação*, o texto é mais extenso e mais abrangente, sendo, por exemplo, o art. I, destacando as diferenças (em itálico o que foi alterado e em negrito o que foi excluído da redação final):

A Educação abrange os processos *educativos* que se desenvolvem na *convivência humana, na vida familiar*, no trabalho, nas instituições de ensino, **de educação infantil, de formação profissional**, de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, **no esporte, no lazer**, nas manifestações culturais e **no contato com os meios de comunicação social**. (HAGE, 1988-1990 apud SAVIANI, 2011, p. 85 – grifo nosso)

Conforme se verá a seguir no texto final, além da alteração de termos e de ordens de termos, como na inversão entre “convivência humana” e “vida familiar”, a exclusão de alguns ambientes de convivência social, em um “enxugamento” do texto da lei quando comparamo-nas.

No projeto Darcy Ribeiro, o Título I torna-se *Dos Princípios e Fins da Educação*, que se apresenta como o Título II no substitutivo Jorge Hage e na versão final, nomeados como *Fins da Educação* e *Princípios e Fins da Educação*, respectivamente. Assim, na versão homologada, a base para o Título I foi o rechaçado substitutivo Jorge Hage, e embasados os artigos a partir do 3º da versão final, mesmo com as devidas adaptações, no projeto Darcy Ribeiro, que, segundo Florestan Fernandes, deputado federal à época:

O senador, como representante do PDT, sentiu-se à vontade para aliviar o governo Collor de uma tarefa ingrata. Recebendo sugestões (e por essa via os anseios imperativos do ensino privado) e aproveitando como lhe pareceu melhor o projeto mencionado (o da Câmara), mostrou aquilo que poderia chamar de versão sincrética “oficial” daquela lei. (1992 apud SAVIANI, 2011)

Segue-se, logo, como texto do Título I:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

A construção e ordenação das palavras mostra como se vê e quais ambientes de socialização são preconizados enquanto ambientes educacionais, mesmo que a LDB trate apenas da educação institucional. Quando se coloca “o trabalho” antes das “instituições de ensino e pesquisa” no *caput* de seu primeiro artigo, em um documento que rege as diretrizes e bases da educação nacional, da mesma forma que coloca “o mundo do trabalho” antes da “prática social” em seu segundo parágrafo, demarca-se uma educação focada em um desenvolvimentismo econômico, não um humano e social.

As leis posteriores que alteram, entre as demais leis redatoras do texto integral da Lei 9.394/1996, os trechos que citamos acima da Nova LDB são: a Lei 10.870/2004, que modifica o inciso IX do art. 9º e o art. 46, que trata da avaliação e credenciamento

das IES pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); a Lei 11.301/2006, incidindo sobre o art. 67, acrescentando-lhe um novo parágrafo, falando sobre o loco do exercício das funções do magistério, incluindo funções administrativas em unidades escolares; a Lei 11.632/2007 que estabelece o requisito de “conclusão de ensino médio ou equivalente” para ingresso no ensino superior; a Lei 12.014/2009, alterando o art. 61, discriminando as categorias que devem ser consideradas profissionais de educação; a Lei 12.056/2009, que acrescenta parágrafos ao art. 62 acerca das incumbências de cada âmbito governamental para com a formação dos profissionais de magistério; a Lei 13.168/2015, que redige o parágrafo 10 do art. 47, estabelecendo a informação de programas e demais componentes curriculares da parte das IES antes do início de cada período letivo; a Lei 13.174/2015, que inclui ao art. 43 o inciso VIII, votando pela atuação da universalização e aprimoramento da educação básica e a promoção de atividades que aproximem-na da educação superior; a Lei 13.184/2015, que acrescenta o parágrafo segundo ao art. 44, estabelecendo a menor renda familiar como critério de desempate em processos seletivos de instituições públicas de ensino superior; a Lei 13.415/2017, alterando LDB, em seu arts. 24, 26 35-A, 36, 44, 62, bem como a lei 11.494/2007, a CLT e o Decreto-Lei nº 236/1967, tratando sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; a Lei 13.478/2017, acrescentando o art. 62-B, estabelecimento o direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado; a lei 13.490/2017, acrescentando ao art. 53 os parágrafos 2º e 3º, dispondo sobre doações às universidades; a Lei 13.530/2017, que altera a lei 10.260/2001, alterando também o que esta alterava na LDB, acerca do Fundo de Financiamento Estudantil, do Fundo Garantidor do Fundo de Financiamento Estudantil, das responsabilidades e das penalidades, do Programa de Financiamento Estudantil e assim as disposições gerais e transitórias; e a Lei 13.826, que estabelece sobre a divulgação de resultado de processo seletivo de acesso a cursos superiores de graduação.

As modificações se acordam, assim, com as políticas e projetos vigentes no período em que mandavam estes ou aqueles quadros governamentais. Considerando a personalidade da política brasileira e a forma que os projetos se vinculam a políticas

atreladas àquela ou esta figura causam uma descontinuidade de políticas públicas a bem de estabelecer-se como criador ou precursor desta ou daquela iniciativa para a população. Desta forma, ao compararmos as versões inicial e atual da LDB, vemos não só indícios de evolução das políticas educacionais, mas também a legislação enquanto campo de disputa de projetos, narrativas e poder.

JUSTAPOSIÇÕES E INTERPOLAÇÕES ENTRE A BNCC E A RESOLUÇÃO CNE/CP DE 2019

Neste ponto, no qual tangenciaremos a BNCC e a Resolução do CNE de 20 de dezembro de 2019, incorremos na questão de que essa Resolução, enquanto documento norteador para a criação de ementas de licenciaturas e Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs), indica a base de conteúdos como sendo a própria BNCC, que, por sua vez, coloca em seu texto que “aplica-se exclusivamente à educação escolar” (BRASIL, 2018, p.?). A citada Resolução do CNE confere que:

O § 1o do art. 5o das Resoluções CNE/CP no 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP no 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2o da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores (BRASIL, 2019)

De forma a corroborar com o que expõe Rossieli Soares da Silva na apresentação da BNCC, homologada em 2018, dizendo:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2018)

Apesar de ser estabelecido desde o § 1o do Artigo 1o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996) que “aplica-se exclusivamente à

educação escolar”, esses fragmentos dos documentos denotam a circularidade e a indivisibilidade que defendemos neste texto a partir da própria BNCC.

A correlação entre a Resolução da CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, e a BNCC é estabelecida ainda no Capítulo I, *Do Objeto*, dizendo, nos artigos 2º e 3º:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (BRASIL, 2019)

É necessário que compreendamos que é apenas lógico que a BNCC guie as diretrizes do ensino superior, uma vez que se faz mister que o educador tenha o domínio do conteúdo que ensina, mas o ensino de conteúdos não pode ser mais-querido do que os conhecimentos que virão a compor a caixa de ferramentas (CERTEAU, 1998) do docente, não só para *ter* aquele conteúdo, mas *conhecê-lo*, a bem de ensiná-lo.

Dessa forma, é preciso que a formação docente e suas especificidades na formação acadêmica (como o estágio curricular ou as disciplinas didáticas) tenham em vista simultaneamente as dimensões pedagógica, didática e específica ao campo disciplinar no qual se está formando: esta interdisciplinaridade não deve ser acantonada nas licenciaturas e muitas vezes perde-se a vista de um ou de outro. No art. 4º da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, desta feita, se colocam:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

- I - conhecimento profissional;
- II - prática profissional; e
- III - engajamento profissional.

§ 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)

Essas competências se conectam, assim, cada qual a seu grupo de habilidades que devem ser desenvolvidas pelo docente em formação, de acordo com as ferramentas necessárias ao exercício da docência e à formação humana daquele futuro profissional que ainda se encontra na posição de educando.

Dessa forma, no Capítulo IV, *Dos Cursos de Licenciatura*, estabelecem-se parâmetros gerais práticos da organização dos currículos que devem ser definidos e organizados pelas IES para os cursos em nível superior de licenciatura, e distribuem-se em três grupos - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A carga horária total deve ser de no mínimo 3.200 horas e devem ser distribuídas em três grupos da forma que se segue:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos

específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019)

Os grupos devem, assim, tratar, respectivamente, das competências profissionais docentes, passando pelos currículos e seus marcos legais - a LDB, a BNCC, as DCN, currículos locais e regionais, didática e seus fundamentos e metodologias e didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados; das habilidades e conhecimentos específicos para a área e a formação docente nela; e de práxis pedagógica, subdividindo-se em 400 horas de estágio curricular obrigatório em ambiente de ensino e aprendizagem e na intercessão entre a prática pedagógica e os temas tangenciados nos grupos I e II (BRASIL, 2019).

Conforme o estabelecido na Resolução do CNE/CP de 2019, as bases gerais para licenciaturas se apresentam, apesar de bem estruturadas, de forma inespecífica, uma vez que não se propõem a determinar conteúdo base para cada uma das áreas do conhecimento e sua respectiva licenciatura, fazendo com que tenham que se entrecruzar os documentos base para licenciaturas e diretórios para os cursos superiores em História, em uma leitura pertinente a cada IES, fazendo da *licenciatura em História* uma colcha de retalhos.

Do grupo I, *Dimensão do Conhecimento Profissional*, destacaremos as seguintes habilidades:

1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo.

1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa.

1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar

que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas.

1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem.

1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores.

1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua.

1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais.

1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua.

1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos. (BRASIL, 2019)

Do grupo II, Dimensão da Prática Profissional, destacamos:

2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes.

2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes.

2.1.7 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.

2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.

2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente. (BRASIL, 2019)

Ainda no grupo II, destacaremos com mais cautela, ainda, as habilidades derivadas da competência específica de número 2.2, *Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem*:

2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente.

2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos. (BRASIL, 2019)

No grupo III, *Dimensão do Engajamento Profissional*, por fim, destacamos:

3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.

3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.

3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado.

3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.

3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.

3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante.

3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.

3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos. (BRASIL, 2019)

É necessário perceber como muitas destas habilidades são pertinentes ao exercício da docência de forma mais direta, e urgem as perguntas ambos se eles são passíveis de serem ensinados na teoria ou de serem desenvolvidos de forma prática na universidade, para além do generalismo através de metodologias e técnicas de formação: a análise do caso concreto da realidade da escola na qual se trabalha precisa, necessariamente, de um caso concreto, que na maioria das vezes, enquanto no processo de formação docente, não se tem a disponibilidade desse caso concreto. Dessa forma, é claro que não se estabelecem apenas parâmetros de formação inicial, mas de formação

continuada e de exercício profissional, tendo no reconhecimento das heterologias (CERTEAU, 2011) um princípio da docência.

De fato, a BNC-Formação, estabelecida pela Resolução CNE/CP de 2019, demonstra um projeto claro do que espera da formação docente e estabelece os parâmetros das habilidades que deseja que sejam desenvolvidas mas, assim como a BNCC, não coloca aportes teórico-metodológicos, não estabelece bibliografias, apenas postulados generalistas, que podem representar ambos liberdade didático-pedagógica e uma certa isenção no momento de apresentar as bases das condições de *ensinoaprendizagem* que permeiam, também, o Ensino Superior. Conforme análise recente, percebe-se que...

[...] a BNCC não espera, por si só, nortear o fazer do educador, tal qual não tem a pretensão de lho munir, sozinha, com o saber necessário ao seu ofício, ou, não obstante, ser ferramenta pedagógica. É, contudo, necessário reiterar como a BNCC não é um documento cujo domínio termina em si mesmo, mas sim capilariza-se para balizar as próprias expectativas da formação de professores, que deverão ensinar de acordo com ela, e para os livros didáticos, feitos de acordo com ela e cuja instrumentalização é quase mandatória. [...] Para Paulo Freire, “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (Freire, 2002) – essas condições não são criadas apenas pelo professor em sala, nem tampouco o são as condições de ensino do professor, mas essas são condizentes com toda a materialidade da existência do agora histórico, compreendido em mônada. A ideia de isonomia, na qual a transposição didática acaba por se apoiar, nessa medida, é mais do que uma falácia: é um meio de manutenção do *status quo* disfarçado de justiça social. A BNCC não pode ser a única responsável, mas ela é também responsável pelas condições de *ensinoaprendizagem* que se antepõem a educador e educando. (VARRICCHIO, 2022b, p.8).

Com essa capilarização da BNCC, não apenas como documento norteador da educação, mas como instrumento de manifestação de poder institucional, ela se apresenta ambos como alicerce de uma estrutura entitária, junto aos demais documentos que ela afeta e por ela são afetados, e seu saber transformado em discurso.

No texto introdutório da BNCC Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a matéria de história “contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência do ‘Eu’ e de um ‘Outro’” (BRASIL, 2018, p.403), além de terem como objetivo o “estabelecimento de relações do sujeito consigo,

com seu próximo, com seu papel social, com seus espaços e com suas temporalidade e historicidade” (VARRICCHIO, 2022b, p.8). Dessa forma vemos a preocupação com a pluralidade de pensamentos e a construção da alteridade, de forma a se conectar ao que colocam autores como Jörn Rüsen (2015) e Michel de Certeau (1997). Colocam-se as muito necessárias ideias de que o pensar sobre o pensar histórico, reflexivo, e, mais ainda, como o próprio “fenômeno da história não é exclusivo ao domínio das instituições acadêmicas mas muito mais antigo e amplo do que um campo de estudo. É um elemento essencial de toda orientação cultural no mundo vivo dos seres humanos” (RÜSEN, 2019, p. 9 – tradução nossa) e também como “se relacionam aos diferentes processos que são envolvidos na comunicação entre e intra membros de diferentes camadas sociais, e à relação direta dos sujeitos com seus espaços” (VARRICCHIO, 2022, p. 11). Os anos iniciais do Ensino Fundamental, como se sabe, são de incumbência de pedagogos e, menos frequentemente, normalistas, logo parte desse conteúdo acaba por se perder para o discente de licenciatura em História conforme a própria continuidade se atém a linha temporal historiográfica, mas não a continuidade de processos epistemológicos, como o próprio processo da construção do sujeito enquanto sujeito histórico, o que, pela própria limitação da BNCC enquanto documento base, não se faz parte da preocupação na formação docente.

Chegando dessa forma aos Anos Finais do Ensino Fundamental e, subsequentemente ao Ensino Médio (no qual a história não tem conteúdo específico delimitado, mas é um componente da área geral de Ciências Humanas e Sociais), quando o ensino de história é de responsabilidade do “professor especialista”, vemos um endurecimento da história enquanto objeto de estudo e ensino, perdendo de si uma parte muito importante: sua subjetividade. Nos procedimentos básicos para os anos finais temos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os

argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (BRASIL, 2018, p. 416)

O que estabelece, também, os objetivos desta porção da Educação Básica: a exploração da história do ocidente, das fontes históricas e um esboço de comparatividade, com uma muito clara disparidade com os objetivos da porção anterior do Ensino Fundamental, de forma a limitar os conteúdos que serão apresentados na graduação em licenciatura nessa área. Dessa forma, o “ensino de história que parte desta premissa teórica se apoia, principalmente, no fato de que esta interpretação monumentaliza um passado que se encontra em perfeição linear que se encaminha até o presente, uma cronologia de causalidades perfeitas.” (RICON, 2021, p.3).

Assim, o foco das 1.600 horas de conhecimentos específicos, o grupo II estabelecido na Resolução CNE/CP de 2019, conforme posto pela BNCC, agrupa os conteúdos da licenciatura em História para além das heterologias cobradas enquanto habilidade formativa da docência, nem tampouco como preceito epistemológico da história, focando na história efetiva e nas narrativas únicas e lineares, e não na construção dos conhecimentos subjetivos, que, mesmo que compreendidos também no campo da história e na área de História de acordo com a BNCC, estão para além da alçada do professor licenciado em história, para quem a formação integral é uma abstração nas competências gerais e não um princípio curricular.

A BNCC, dividida por área de conhecimento e período do ensino, faz com que o seu ofertório de conteúdo não compreenda a área pertinente ao campo disciplinar como um todo (uma vez que do 1º ao 5º ano do ensino fundamental o ensino de história é responsabilidade dos educadores formados em Pedagogia), causando, também, uma fragmentação nesta formação global – ambos do educando da educação básica e do ensino superior, que, tendo seu ensino norteado pela BNCC, aprenderá aquilo que será pertinente para seu ofício, no período escolar que lhe compete, tolhendo-lhe, então, o seu direito de uma formação mais abrangente no campo disciplinar que escolheu.

Considerando que as práticas cotidianas junto à bricolagem de histórias possíveis e as questões presentistas e pertinentes à consciência histórica são parte dos conhecimentos abrangidos pelo campo disciplinar histórico e elaboradas conforme método histórico e didática relativa à história - mesmo que pertinentes e transversais à humanidade como um todo, conforme colocado por Rüsen -, o isolamento destas

temáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental gera dois efeitos opostos e complementares, igualmente nocivos para áreas do conhecimento irmãs através da educação: os pedagogos e normalistas, educadores responsáveis pelo ensino até o 5º ano, se veem confrontados com uma temática para a qual não possuem as ferramentas específicas necessárias para um processo de transmissão do conhecimento cujo enfoque vêm de uma área na qual não se é formado em suas epistemologia e hermenêutica por seus cursos formadores; e, da mesma forma, se acantona essas temáticas veementemente necessárias ao campo disciplinar histórico nos cursos formadores de docentes de história, empobrecendo os conhecimentos específicos de sua própria área, e impedindo os futuros docentes de verem alinhamentos coesos e presentificados pelo déficit de conteúdo causado pelas limitações da BNCC.

Assim, três grupos saem prejudicados por esse embarreiramento de uma muito necessária interdisciplinaridade: os professores de primeiro segmento, os professores de segundo segmento, e, acima de todos, os educandos, cujos educadores não-pesquisadores não possuem as ferramentas necessárias para formarem-lhes criticamente.

PROJETOS SOCIOPOLÍTICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PERCEPÇÕES ACERCA DE HIERARQUIAS INSTITUCIONAIS

Faz-se necessária, logo, a pergunta: quem e o que formam os licenciados em história? Qual a experiência e o interesse dos professores formadores, termo conforme colocado por Eri Cavalcanti (2021), que iniciam institucionalmente a formação inicial dos futuros educandos? Para além disso, como se organizam as IES que os formam, quais são as relações de tensão e poder que a permeiam?

Mais uma vez, é necessário olhar não só os pontos focais destas perguntas, mas suas pontes para com os demais. Retornaremos, portanto, ao Título VI da Nova LDB, conforme já citado acima, especificamente os artigos 65 e 66, que configuram:

Art. 65 - A formação docente, *exceto para a educação superior*, incluirá prática de ensino de no mínimo 300 horas

Art. 66 - *A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação*, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

À essa discussão é necessário colocar, antes de mais nada, que ambos os artigos permanecem dessa mesma forma, sem alterações desde a LDB/1996. Assim,

considerando que, mesmo sendo professores formadores, os professores cujo foco e formação foram para o Ensino Superior, existem duas problemáticas bastante veementes: a dispensabilidade do estágio curricular para essa formação de professores, o que faz parecer que é supérflua uma formação didática e o desenvolvimento de práxis pedagógica para uma instituição de formação e especialização profissional; e o fato, mais especificamente para a professores formadores de educadores, da não necessidade de já se ter exercido a função docente na Educação Básica, o que é um problema epistemológico para essa formação por uma questão de interesses - formar educadores preparados teórica e praticamente para a Educação Básica - e necessidades - professores formadores que tenham experiência com as práticas desenvolvidas na Educação Básica, para que possam, assim, formar esses futuros educadores.

Ao analisarmos a própria semântica em relação às instituições educacionais, a disparidade é visível: neste texto, estamos analisando as relações entre o Ensino Básico, que está abaixo, um sustentáculo, um fundamento, e o Ensino Superior, que está acima, merecedor de mérito, que excede em qualidade e posição. Dessa forma, o campo que se estabelece entre elas é de uma relação de verticalidade e subordinação, com as IES sendo preconizadas sobre as Instituições de Educação Básica (IEBs).

Dessa forma, o professor formador, de seu local privilegiado nas IES e sem a necessidade experiência nas IEB, mune o futuro educador de IEB com saberes teóricos, estratégias, como coloca Michel de Certeau (1998) - ignorando que a escola é, em si, local de produção do conhecimento e local de modificação e adaptação deste conhecimento científico endurecido da academia - formando agentes de um poder centralizador e reificador, apoiado em moldes de cientificidade, acantonando outros saberes e discursos. Essas estratégias por muitas vezes não sobrevivem em um ambiente de práxis, no qual a teoria deve se adequar a uma prática heterogênea e abrangente, para qual a teoria, fixa, não pode lhes preparar.

Assim, criam-se as táticas, por muitas vezes saberes não discursivos, marginais, astutos, aos quais o educador deve se adequar, e dos quais utilizou-se muitas vezes em muitos momentos de sua vida, uma vez que a formação não se dá apenas dentro da academia, mas de forma subjetiva e global, através da experiência humana no mundo e nos tempos históricos. Uma vez que o poder não é uma tensão fixa, mas que os lugares de opressor e oprimido, de forte e de fraco, se alternam e se modificam nas

interseccionalidades, faz-se a necessidade de despertar uma fagulha no ator-observador, simultaneamente voltada para passado e futuro em dialética inescapável.

A hierarquização das instituições educacionais, e, logo, dos saberes produzidos dentro de umas e de outras, gera um cruel descolamento entre aqueles que fazem as políticas educacionais, que muitas vezes muito pouco tem a ver com o engajamento nas esferas educacionais, e os indivíduos e profissionais que de fato conhecem a realidade, tanto básica quanto superior, da educação brasileira e suas possibilidades de práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos as políticas norteadoras da formação de professores, não devemos retirar-lhes o peso da evolução das novas legislações e seu impacto positivo na direção de uma formação mais coesa e coerente. A sectorização, contudo, dos conhecimentos em fases descontinuadas, de acordo com o imbricamento entre as diferentes entidades competentes por distintas áreas da educação e seus respectivos documentos norteadores, abate-se também sobre o conteúdo delimitado no ensino dos futuros professores, de acordo com as temáticas que lhes são delegadas ensinar, fazendo que a própria formação em sua área de escolha seja não necessariamente incompleta, mas por uma questão de prioridades mercadológicas, deficiente.

Da mesma forma, pensarmos as diacronias que envolvem essas políticas, que se entrelaçam para uma única colcha de retalhos educacional, é compreender que cada uma delas está compreendida em uma conjuntura temporal diferente, governos diferentes, ideologias diferentes, bem como distintos projetos de poder e, logo, discrepantes ideias não apenas do papel da educação para com a sociedade, mas também no papel do Estado em relação às responsabilidades para com as esferas educacionais.

Dessarte, é claro o conflito que se desenvolve nessa relação, que cria ene dicotomias entre os diferentes atores e esferas que deveriam trabalhar de forma una. É necessário levar a escola para a universidade, como instituição válida e como local de produção de conhecimento, e levar a universidade para a escola, com profissionais engajados e pesquisadores, sempre em constante aperfeiçoamento e conectados com as descobertas de sua área e áreas afins.

Coube, assim, além deste texto, aprofundar-se, em trabalho monográfico, ambos nessas relações de poder e hierarquias que permeiam a educação, bem como nos efeitos factuais das políticas citadas na formação de professores através das ementas, a bem de

perceber-se parâmetros do que se espera dos educadores que regerão salas das Instituições de Educação Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. **Lei 9394/1996** – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2019** - 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). Brasília: MEC, 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo. **A história “encastelada” e o ensino “encurralado”: escritos sobre história, ensino e formação docente**. Curitiba: CRV, 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

RICON, Leandro Couto Carreira. História e Ensino: um ensaio a contrapelo. **Boletim do Tempo Presente**, vol. 10, n. 02. Fev. 2021. p. 01-09. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tempopresente/article/view/15279>>. Acesso em 15 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

VARRICCHIO, Luiza Martins. Constelações de salvação e afeto: considerações sobre os pensamentos de Walter Benjamin e Paulo Freire. **Anais da XV Semana de História Política: O legado freiriano para o século XXI –as interfaces entre História Política e História Pública/ XII Seminário Nacional de História: Política, Cultura e Sociedade**. Organização: Aimée Schneider et al. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

VARRICCHIO, Luiza Martins. Constelações de consciência e liberdade: considerações sobre o conceito de barbárie a partir do pensamento de Walter Benjamin e os documentos norteadores da educação brasileira. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, e24411830728, 2022(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30728>