

## **CURRÍCULO, TEMAS E ABORDAGENS DE UM PASSADO**

### **COMPLEXO:**

### **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NO BRASIL**

#### **CURRICULUM, THEMES AND APPROACHES OF A COMPLEX PAST: THE HISTORY TEACHER TRAINING IN BRAZIL**

*Maria Andréa Angelotti Carmo<sup>1</sup>*

*Luiz Carlos do Carmo<sup>2</sup>*

---

**RESUMO:** A formação docente tem sido alvo de constantes políticas, debates acadêmicos, investimentos, interferências e compreensões de mundo e de educação que se refletem na maneira como as sociedades entendem sua própria formação, a cidadania e até mesmo sua própria História. Algumas questões acerca do papel social da História e do historiador e de sua atuação na sociedade acabaram por pautar, no Brasil, o perfil desse profissional e sua formação. Situamos, neste texto, algumas problemáticas que cercam a formação do professor de História a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de História, Diretrizes para a Formação Docente Inicial e observamos como essa e outras normativas são perspectivadas nos currículos de formação do professor e dialogam com os conteúdos eleitos para o ensino de História. Por fim, problematizamos a formação, a atuação docente, os conteúdos e as abordagens na diversidade da sala de aula.

**Palavras-chave:** Formação docente. Currículo. Ensino de História.

---

**ABSTRACT:** The teacher training has been a constant target of policies, academic debates, investments, interferences, world and education understanding which reflect the way as societies understand their own formation, citizenship and, why not say their own history. Some issues regarding the social role of History, the historian and their representation in society has come to interline, in Brazil, the profile of this professional and its formation. We situate, in this text, some problematic which concern the History teacher training from the National Curricular Guidelines in the area of History, Guidelines for Teacher Education and we notice how this and other regulations are prospective in teacher training curricula and how it dialogues with the contents elected for History teaching. Lastly, we problematize the teaching, teacher performance, the contents and the approaches regarding diversity in the classroom.

**Keywords:** Teacher training. Curriculum. History teaching.

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora no Instituto de História na Universidade Federal de Uberlândia; Pós-doutora em História pela Universidade do Porto, Portugal.

<sup>2</sup> Mestre (2000) e Doutor (2005) em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, nos cursos de graduação em História e em Ciências Sociais e no Mestrado Profissional em História: História, Cultura e Formação de Professores. Pós-Doutor pela Universidade do Porto, Portugal.

## **Introdução**

As sociedades organizam-se, em linhas gerais, de forma a perspectivar seus valores culturais e, com eles, o diálogo com o passado, assim como a organizar ações de maneira a inculcar, nas gerações mais novas, sua compreensão sobre o ocorrido. Há que se considerar que as sociedades são múltiplas e complexas, e interessa pensar acerca de alguns elementos que marcam o processo de aquisição de maior ou menor competência para decodificar o passado nas sociedades multiculturais, de modo emancipatório, humanamente responsável e intelectualmente ético. Essa compreensão leva-nos a indagar sobre quais são os componentes imprescindíveis à formação do(a) professor(a) de História e quais habilidades necessárias para se compreender os acontecimentos passados e quais deles devem ser ensinados e como devem ser ensinados.

As nossas experiências na formação docente ao longo de algumas décadas, assim como os anos de atuação na educação básica, nos trazem um conjunto de questionamentos, preocupações e observações sobre os propósitos, as políticas, os interesses e os agentes evocados no processo de formação do(a) professor(a) de História bem como os usos práticos da História e seu ensino.

Buscamos problematizar a formação do(a) professor(a) de História considerando algumas características do perfil proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de História e sua repercussão para a formação docente. Observamos e pensamos a formação docente em diálogo com a realidade vivida pelos professores e seus enfrentamentos em sala de aula regidos pelos temas e currículos eleitos para o ensino e contrapostos, muitas vezes, às experiências dos estudantes sem considerá-las no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva pontuamos os usos que se faz da História em uma sociedade plural, assim como o papel social do historiador perante a incumbência de instrumentalizar as novas gerações acerca dos diversos acontecimentos do passado e de sua dimensão política para o presente<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> As reflexões aqui apresentadas foram desenvolvidas a partir dos estudos realizados no Estágio Pós-Doutoral na Faculdade de Letras da Universidade do Porto-PT.

Procuramos problematizar a perspectiva em que há, na formação e, concomitantemente, no currículo, uma linguagem única e reconhecida como legítima, aparentemente dotada de uma capacidade aglutinadora e imposta a toda a população. Nesse sentido,

Essa linguagem é produzida e mantida, não só pelos autores que foram capazes de reivindicar a autoridade para a escrever, mas também pelas forças curriculares dominantes que a codificam e ratificam, e pelos professores, cuja tarefa é ensiná-la e promover uma escolarização com base 'nessa linguagem' (PARASKEVA, 2017, p. 29)

Há que se considerar, na dinâmica da sociedade, que, para além de imposição, interessa a alguns grupos políticos e sociais que um conjunto geracional consiga, aparentemente, nada mais do que montar séries históricas de passagens, de acontecimentos, de envolvimentos sociais, com a disposição de refletir sobre cada um deles e considerar os vários aspectos que sobressaem de seus desdobramentos, sempre no sentido de compor uma forma comum de ver.

A abordagem acima já teria dimensões impactantes não fosse o desafio dos profissionais do ensino de História, na educação básica brasileira, terem de pautar sua atuação na sociedade em meio a um sem-número de reivindicações sociais do passado e, simultaneamente, à disposição de outros grupos em manter essas reivindicações silenciadas. Soma-se, ainda, o cenário maior em que o ensino brasileiro é tributário de formulações de grupos vencedores politicamente e não de uma construção nacional, honestamente negociada, que transcende as disputas eleitorais e os mitos de formação nacional. E, nesse sentido, não temos uma política de Estado, mas políticas de governos.

No contexto em que atuam os(as) professores(as) em geral e os(as) professores(as) de História, em específico, questionamos, sem a intenção de oferecer respostas definitivas: qual a finalidade do ensino de História na educação básica? Quais razões impelem a investir na tentativa de compreensão de uma imensidão de acontecimentos, previamente selecionados, do passado? Quais fundamentos para se buscar a compreensão de alguns eventos históricos? E quais as relações possuem com nosso cotidiano? O que se almeja com o acúmulo de informações de gerações e gerações que nos antecederam? Quais intenções impulsionam a sistematização de informações do passado, suas leituras, seus

fundamentos, seus diálogos? Como o processo de formação docente é atingido ou não por tais interesses e fundamentos?

## **1. Apontamentos sobre a legislação e os currículos na formação docente<sup>4</sup>**

Nas últimas duas décadas, com a alternância de poder, por meio das eleições, temos acompanhado várias reformas no ensino superior brasileiro que procuram atender às demandas e reivindicações de grupos e movimentos sociais, mas também de pequenos e privilegiados grupos que detêm o controle ou o domínio sobre a produção, a comercialização ou o fornecimento de serviços e de informações.

Advinda desse cenário, a formação docente tem apresentado um conjunto de alterações em perspectivas, investimentos e investidas que se apresentam em documentos de área e na legislação que regulamenta a formação do docente de História. É sabido que uma lei é a expressão de um acordo social possível que, no momento de sua implantação, sofrerá pressões, manipulações, tergiversações, protelamentos, incrementos, enfim, investidas mil e, por tudo isso, revela uma faceta de sua sociedade.

Por sua vez, as questões colocadas sobre o ensino de História e suas inúmeras observações fazem-nos pensar sobre as diversas imbricações que o encerram. Tem-se, assim, alguns indícios para a reflexão proposta. Pondera-se sobre o fato de que, no Brasil, os processos de formação e o perfil do(a) profissional de História, apesar de serem regidos por normas e determinações de diversos órgãos que se encarregam da educação formal, dialogam com os vários movimentos políticos que, apoiados em experiências e valorizações, embasam formulações sociais de lembranças e pontuam reivindicações históricas que, por exemplo, perfazem pleitos diversos e lutam contra esquecimentos.

No que concerne à formação docente e ao ensino na educação básica, convém destacar que a década de 1990, quando se instalava o processo de

---

<sup>4</sup> Parte das discussões tratadas neste tópico foram, publicadas no capítulo *A formação do Professor de História: perspectiva, políticas e Currículo* (ANGELOTTI; CARMO, 2021) e, aqui foram retomadas e ampliadas de modo a contribuir para o objetivo da análise proposta.

redemocratização no Brasil, um conjunto de reformulações e balizas foi elaborado para o sistema educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, impulsionou um conjunto de outras normatizações como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de nível superior e os Parâmetro Curriculares Nacionais que se constituíram importantes marcos na educação básica brasileira.

No contexto dessas regulamentações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de História (2001) substituíram o currículo mínimo instituído nos cursos de graduação em História, no Brasil, na década de 1960, e foram embasadas na possibilidade de ampliação do campo de atuação do profissional de História, na luta pelo reconhecimento da profissão e na “vontade de abrir escolhas flexíveis” para a formação do profissional que não se encontra mais limitado a atuar na docência (BRASIL, 2001, p. 7)

De forma mais ampla, o cenário previsto pela legislação parece compor um panorama bem distinto da realidade nacional. Nesse desenrolar, entre outros fatores, existem pouquíssimas políticas de valorização e incentivo à formação de uma cultura histórica brasileira, a ponto de o Museu Nacional<sup>5</sup>, no dia 02 de setembro de 2018, ter sido destruído por um incêndio, depois de sofrer com a falta de recurso para sua manutenção. A forma como são tratados os bens culturais na sociedade brasileira pode revelar que ainda nos falta muito para conquistar políticas de valorização e de formação histórica.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que propuseram um currículo mais flexível e previam o perfil do formando “capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão” (BRASIL, 2001, p. 6), deixaram a cargo das instituições a decisão sobre a formação complementar e interdisciplinar tendo em vista as demandas e realidades sociais dos cursos e instituições.

Compreende-se que, ao propor, como competência e habilidade geral, o

[...] 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

---

<sup>5</sup> O Museu Nacional, localizado no Rio de Janeiro, era responsável pela sistematização de boa parte da História do Brasil. Fundado em 1818 por D. João VI, possuía um acervo com milhares de peças, muitas delas raríssimas.

desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural (BRASIL, 2001, p. 8)

As Diretrizes Curriculares sugerem uma formação que tende a contemplar as possibilidades de ampliação do campo de trabalho do historiador no grau Bacharelado.

No que tange à Licenciatura, há a indicação de duas habilidades e competências específicas: como o “domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p. 8). Aparece, nesse documento, uma estratégia de construção de novas composições da formação para a Licenciatura, o que permite pensar em algo pendular, em que as ênfases se voltam para a formação específica da área de História; indicam-se conteúdos complementares à formação como fundamentos de Arquivologia, Museologia, Gerenciamento de Patrimônio Histórico e, no caso das Licenciaturas, deveriam ser observadas as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

Há que se mencionar que a separação Licenciatura/Bacharelado, ensino/pesquisa constitui um dilema na formação do profissional de História, no Brasil, de longa data. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de História de 2001 encaminham para o rompimento definitivo do modelo 3+1 quando o graduando poderia fazer a Licenciatura com as disciplinas “complementares” no último ano do curso. Mas, esse rompimento não foi consenso entre os próprios historiadores dentro da Associação Nacional de História (ANPUH) que defendia uma formação integral do profissional de História (CIAMPI, 2015, p. 119).

Em se tratando da área de História, chamam-nos a atenção as habilidades e competências específicas da Licenciatura de que tratam as Diretrizes Curriculares dos cursos, com a indicação do “domínio de métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p. 8). Assume-se, assim, que o conhecimento deve ser “transmitido” e que, para tal, é necessário um conjunto de métodos e técnicas, o que parece indicar uma dimensão por demais técnica da formação docente.

Outro elemento a ser destacado é o fato de haver, nas Diretrizes Curriculares para a formação em História, um indicativo de uma formação geral, voltada para a área de conhecimento específico, sem diálogo com os conteúdos definidos para a educação básica ou mesmo os seus processos de seleção para compor o currículo. Corroborando com essa perspectiva e a expectativa de uma formação mais geral, tem-se as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, que instituiu um “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino e aplicadas a todas as etapas da educação básica” (BRASIL, 2002, p. 1). Tais Diretrizes foram tomadas como a principal orientação para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura, adotando-se a noção de competências a serem desenvolvidas pelo formando em uma estrutura curricular dividida em eixos articuladores.

Sobre a perspectiva de uma formação docente ou currículos baseados em competências, entendemos, como Scudero, que “reforça uma certa versão do currículo, como se esta fosse a única possível, e, por conseguinte, uma instrumentalização dos docentes e da sua formação, que passam a estar ao serviço dessa versão do currículo” (ESCUDERO; TRILLO, 2017, p. 77).

Pode-se inferir que esse foi, em parte, o processo ocorrido mais recentemente, com a publicação da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essas diretrizes têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio respectivamente.

Tem-se no Art. 2º da Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019,

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 (BRASIL, 2019).

Ao que parece, observa-se, uma vez mais, a busca pelo modelo aplicacionista e uma clara formulação técnica que parece desconsiderar que o meio é tão importante quanto o fim que se deseja. Decididamente, a complexidade da questão ganha contornos difíceis, uma vez que a compreensão de “transmissão do conhecimento”, que parece emanar, dispara uma possibilidade de entendimento rasa sobre o processo de formação humana.

Com os anos de trabalho em diferentes universidades públicas brasileiras nas cidades de Uberlândia, em Minas Gerais, e Catalão, no estado de Goiás<sup>6</sup>, no processo de formação de professores, foi possível sistematizar um amplo conjunto de perguntas sobre os fundamentos da relação ensino-aprendizagem de História. Tais perguntas advieram, em especial, da convivência com alunos de escolas públicas em bairros de trabalhadores, com índices e marcações sociais que destacam a desassistência e o abandono social generalizado. As palavras dos alunos do ensino fundamental e médio e a tentativa de atuação dos graduandos em suas atividades de estágio pareciam compor um embate, uma luta pela razão de ser histórica.

Diversas são as possibilidades e as disposições sociais para a compreensão dessa perspectiva, seja no processo de formação de novos(as) professores(as) de História, seja na atuação na educação básica, em que a exigência parece ser mais relacional, mais ampla, com considerações gerais no plano de informações básicas, mas necessárias e talvez suficientes para que as pessoas possam orientar-se historicamente. Ao que nos parece, a formação de professores(as) e a consequente atuação didática se destacam e se distanciam do conteúdo, da vivência e da experiência, aproximando-se quase da ideia de que existe uma fórmula que pode ser aplicada no cotidiano do ensino.

---

<sup>6</sup> A cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, conta com população estimada em 2020 de 699.097 habitantes, com média salarial de 2,6 salários mínimos em 2019; a cidade de Catalão, em Goiás, conta com população estimada em 2020 de 110.983 habitantes, com média salarial de 2,6 salários mínimos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). As cidades estão a cerca de 110 km de distância.

Faz-se necessário que repensemos os modelos de formação docente ainda presente nos cursos de Licenciatura, em que a pesquisa, a formação e a prática, embora afirme-se que não, constituem polos separados:

[...] os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática: produção dos conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização dos conhecimentos na ação tornam-se, a partir desse momento, problemáticas e questões completamente separadas, que competem a diferentes grupos de agentes: os pesquisadores, os formadores e os professores (TARDIF, 2000, p. 18).

Esse modelo parece ter sido redimensionado quando as estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura, para atender à regulamentação de carga horária e o tempo de duração dos cursos, passaram a organizar os estágios supervisionados em 400h e mais 200h para o desenvolvimento de práticas educativas. Mas ainda observamos que o par teoria-prática, ensino-pesquisa possui permanências e insistências na concepção de formação docente. Essa, contudo, é outra questão a ser enfrentada em paralelo com os programas de formação docente em vigor no Brasil, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, ambos programas que procuram aproximar os alunos de Licenciatura das escolas públicas. Há aqui, mais uma vez, a clara construção de uma perspectiva de trabalho em que a experiência e a composição social, entre outros atributos do aluno, não são consideradas na elaboração dos conteúdos e das técnicas de ensino de História a serem disponibilizados.

## **2. - O(a) professor(a) de História**

Numa sociedade complexa, com múltiplas contribuições sociais para a sua formação, o papel de instrução e otimização das novas gerações torna-se um desafio formidável. A incumbência de apresentar os principais passos, decisões, escolhas humanas exige do(a) profissional historiador(a) e, claro, do professor(a), a habilidade de formular compreensões históricas próprias do passado, mas absolutamente contra-intuitiva e, de certa forma, para além de apresentá-las aos

alunos, fazer com que formulem suas próprias compreensões históricas. É sabido que a compreensão histórica do senso comum é marcada pela tendência de centralização e diminuição da valorização dos empenhos, dos feitos dos demais grupos sociais.

O pano de fundo da complexidade da ação democrática e eticamente responsável do(a) professor(a) de História, numa sociedade múltipla, passa por dialogar com o direito inalienável de cada grupo social ser quem é. Sendo assim, a recusa à pasteurização colonialista, ao tapete da hierarquização de saberes, muito presente em sala de aula, ganha corpo na valorização dos fundamentos dos diferentes grupos de estudantes, e, conseqüentemente, das diversas perguntas/posicionamentos acerca dos usos, dos envolvimento e das pretensões legítimas, que aparecem ao se debruçar sobre acontecimentos passados. Essas formulações são importantes quando se pensa na atuação intelectualmente responsável do(a) professor(a) de História.

Tem-se observado, na última década, que as reformulações curriculares no ensino superior brasileiro, especialmente na formação do(a) professor(a) do conteúdo escolar de História apresentam respostas e pretensões a exigências diversas, atualizando e incorporando demandas. Dentre alguns aspectos, pode se perspectivar que o movimento parece querer apresentar respostas às exigências históricas e, conseqüentemente, promover acomodações sociais diversas, seja atualizando e incorporando demandas, seja deslocando compreensões e entendimentos que perderam valor social.

O passado não se movimenta, mas, ao mesmo tempo, é dinâmico. As posições do presente denotam a maneira como se projeta a compreensão do passado. Os acontecimentos não podem ser mudados, mas a forma de entendê-los historicamente coloca o(a) professor(a) de História numa situação de quase "árbitro" do presente. Nesse sentido, determinados temas e acontecimentos podem ser de compreensão comum, mas podem constituir um ponto de desacordo. Há situações históricas que não se tornam conteúdos históricos escolares pelo bem do presente comum: vide determinadas passagens da história de formação do Líbano<sup>7</sup>. Há, ainda, na mesma direção, os acontecimentos ocorridos na Alemanha

---

<sup>7</sup> Para mais sobre a História do Líbano e os consensos sobre o que as famílias devem ensinar e não as escolas, veja o documentário "A educação proibida" produzido na Argentina em

período nazista: após análise do ocorrido, promoveu-se o consenso de que determinados gestos, palavras, manifestações remetem a passagens históricas que não podem ser banalizadas. Na verdade, passaram a ser tipificados como crime.

Ao postularmos uma posição honesta, em relação ao passado, cabe indagar acerca da forma ética (ou não) como os responsáveis pela determinação do que deve ser ministrado às novas gerações de brasileiros e os diálogos com temas sensíveis do passado vêm fazendo escolhas e alinhando elementos históricos numa sociedade que precisa abandonar o viés colonizador que nos orienta.

As formas/posições de apresentação do passado, por meio dos conteúdos históricos escolares, no processo de formação de professores(as), prescrito pelas Diretrizes de Formação de Professores(as) e as Diretrizes Curriculares para a área de conhecimento advindas do Conselho Nacional de Educação, somado à Câmara de Educação Básica do mesmo Conselho Nacional de Educação, dentre outros sujeitos sociais que dialogam com o ensino institucionalizado, precisam ser honestas, importa compreender se as ações/escolhas e a consequente formação ministrada afastam-se, repito, do fundamento colonialista.

As disposições sociais de uma sociedade múltipla, longe de ser um problema histórico, podem ser a potência geradora do novo e da construção de uma sociedade em que a fratura, que não deixará de ser marcada pela cicatriz, mas será, sim, a sinalização da passagem para o novo comum. É possível conceber uma base ampla de conhecimentos, em que as várias formulações sociais tenham a validade de sua contribuição e não do seu apagamento e cessão de lugar a conhecimentos transplantados, muito menos, sejam conhecimentos a figurarem numa prateleira inferior hierarquicamente. Uma valorização no sentido do proposto por Santos, quando observa que conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso (SANTOS, 2010, p. 33-34).

---

2012. Direção: Germán Doin. Roteiro: Germán Doin, Verónica Guzzo, Julieta Canicoba e Juan Vautista. Fotografia: Sandra Grossi. Montagem: German Doin e Veònica Guzzo. Produção Daiana Gomes, Verónica Guzzo, Franco Iacomella e Cintia Paz.

Os distintos conhecimentos do passado podem ser pensados como elementos próprios do processo de formação das novas gerações, ao contrário de serem perspectivados como erro, falsos. Há que se considerar, ainda, que o fato de serem declarados como irrelevantes, desprovidos de sentidos científicos, muitas vezes, não os desconecta dos sentidos de orientação das novas gerações. Nessa inflexão, as escolhas advindas do Conselho Nacional de Educação não raro colocam os processos de formação de professores(as) e as dinâmicas escolares em posições difíceis. Há que se considerar, aqui, que não se trata de uma simples disposição revisionista, que encerra propostas agressivas e totalitárias de revisão de alguns crimes contra a humanidade. O que poderia reger o ensino de História e a consequente formação dos(as) professores(as) deveria ser algo sintonizado com as possibilidades de se buscar diálogos com diferentes compreensões do passado e não a sua hierarquização.

Ainda no tocante ao(à) professor(a) de História, tem-se a busca por uma posição/atuação em que as queixas/diálogos dos estagiários e mesmo de professores(as) mais acostumados com a sala de aula minimizem a situação. Nessa direção, observa-se algumas perspectivas de correntes historiográficas e metodologias que nos chegam e que dispõem que;

Ao professor compete dominar conhecimentos relativos à sua área disciplinar, de tal forma que a interprete e comunique, segundo sua perspectiva, ao aluno a quem ensina. Paralelamente, como ser histórico, vivencia experiências marcadas pelo seu tempo e espaço, experiências forjadas/forjadoras por/de sua trajetória familiar, pessoal, cultural e profissional. Qualquer que seja a valorização dada pelas pedagogias à ação do professor, sujeito central ou mediador do processo educativo, existem temas/conteúdos a serem redimensionados (CIAMPI, 2015, p. 115).

Como dito anteriormente, numa sociedade múltipla, os acordos são expressões momentâneas e a manutenção desse ou daquele conteúdo histórico escolar marca a inquietação da área. A incessante busca por novos conteúdos e mesmo o grande número de acontecimentos históricos presentes em disciplinas como a Geografia denunciam que o debate nacional sobre o passado, está longe de ser pacificado. [Essa não é uma excepcionalidade brasileira: os Estados Unidos produzem sobre a Guerra de Secessão como em nenhum outro tema].

No caso brasileiro, dentre outros fatores, o próprio encastelamento metodológico da disciplina História e o não enfrentamento de temas sensíveis à sociedade e, conseqüentemente, ao processo de ensino das novas gerações de brasileiros, parece marcar parte do percurso dos cursos de Graduação que relegaram boa parte dos fundamentos do ensino de História a outros campos do conhecimento, disposição essa que chega à Educação Básica e permite perceber uma espécie de fuga, mas também de busca de uma legitimidade inegociável, travestida por um “atualização” dos usos e abusos da História.

Ao(à) professor(a) de História do Ensino Fundamental e Médio, como mencionado acima, caberia a incumbência de interpretar e comunicar ao aluno passagens e ligações históricas, que serão sempre assentadas na sua experiência. Há que se pontuar que os alunos, as famílias dos jovens que chegam aos bancos escolares também são detentores de experiências e de encaixes dessas compreensões com um passado que não esfria nunca.

Uma espécie de impasse, diante da fundamentação pasteurizadora, colonialista, se estabelece. Por sua vez, o passado continua sendo objeto de diálogo por meio de novas leituras, novos questionamentos, novos documentos, acesso a novas percepções a partir de contribuições várias. O passado se movimenta e passa a exigir, do(a) professor(a) de História, não o abandono de uma formulação aglutinadora, mas uma capacidade de mobilização das diferenças em prol de uma aproximação e contribuição por suas próprias formas de ser e dos diálogos que fazem com o passado.

De acordo com Bittencourt (2006), dentre as funções do(a) professor(a) de História ocorre o reconhecimento de que são profissionais encarregados de um trabalho que vai além da apresentação pontual de elementos do passado. E muitas vezes podem atuar, mesmo, como responsáveis por “atualizar” compreensões, resguardar perspectivas e difundir uma dada memória coletiva. Há, ainda, aqueles que o entendem como um sujeito impulsionador de uma nova pessoa, um cidadão limpo de valores e sentidos históricos, propício aos fundamentos do mercado. Vê-se, assim, que o processo de formação de professor(a) de História dialoga com elementos do passado, mas também do futuro.

O acompanhamento do processo de formação dos(as) professores(as) de História dialoga com as dificuldades intrínsecas, mas também com queixas acerca

do desinteresse, da dificuldade de fazer com que a apresentação de um conteúdo histórico escolar atraia a atenção e faça sentido para os jovens. Nesse sentido, a supervisão dos estágios obriga-nos a problematizar alguns aspectos, tais como: o que estaria ocorrendo para que aqueles jovens desconsiderassem o arsenal de informações históricas que lhes era oferecido? Haveria um problema com os jovens ou com a técnica de apresentação dos conteúdos? [Embora já mencionado, cabe reafirmar que esse é um dilema antigo no Educação brasileira: muitos ainda acreditam que é uma questão de técnica de ensino, aula-*show*, etc.].

Por sua vez, ainda no tocante aos estágios supervisionados, ao olhar com algum vagar para os jovens, deparamo-nos com vivências tenras, mas já marcadas por experiências que parecem balizar muito suas vidas. Relatos de migrações; busca por trabalhos familiares; sobre empenho de toda ordem; diálogos com a precariedade, com a assistência social – espírita, católica, rotariana, de mandatários regionais, dentre outros, sempre marcadas pela habilidade de subtração da dignidade e do selo de dívida moral, parece timbrar essas ainda jovens vidas. A escolarização institucional e sua disposição mercadológica, muitas vezes, parece ignorar e, conseqüentemente, adicionar mais um registro de desautorização e hierarquia à vida desses sujeitos.

Ao(à) professor(a) de História, e mesmo aos(às) estagiários(as), é possível perspectivar que os diálogos estão sempre ocorrendo. Os alunos, e mesmo a sociedade, em sua multiplicidade, podem, sim, estar lançando, aos tecnicamente formados no trato dos modos de analisar, de sistematizar documentos históricos, conceitos e metodologias de pesquisa e de ensino, suas percepções, suas proposições (há que se considerar que o silêncio ainda é parte do diálogo, assim como o desinteresse e a ironia) diante das estruturadas relações históricas que nós (profissionais do processo de formação) propomos no processo formativo.

Nesse sentido, sobre os desafios que cercam as ações dos profissionais do ensino de História, podemos apoiar-nos nas considerações a seguir, que parecem elucidar elementos dessa situação, especialmente quando materializam essa dificuldade, por meio da consideração do uso dos conceitos históricos em sala de aula, de acordo com Ribeiro (2017, p. 86);

Para muitos, os conceitos significam dar a todos as mesmas possibilidades, de modo diferente, tal como é diferente a

aprendizagem. Para outros, significa estratégias de educação iguais para todos, justificando, com isso, o acesso à equidade e à justiça social. Ora, essa última compreensão dos conceitos, quando praticadas no exercício da atividade docente, traduzem-se numa equação que não respeita a diversidade intrínseca ao próprio princípio da equidade e de justiça social, como condição fulcral para a vivência de uma escola democrática.

Não há escola democrática em sociedade autoritária. Temos uma compreensão do passado que orienta a dinâmica do presente. Hierarquização, a eleição de novos conteúdos históricos escolares, a solicitação/exigência de que o(a) professor(a) de História trate, de modo democrático e honesto, esse ou aquele conteúdo e cimente as práticas respeitadas aos inúmeros pontos sensíveis do nosso passado é uma demanda aberta, e desonesta com a própria formação, quando não se tem um ambiente maior em que essas práticas estejam em curso.

### **3. Abordagens de um passado complexo**

Conhecer e posicionar-se exige a capacidade de manusear, ética, responsável e intelectualmente, os fundamentos do passado, assim como de compreender as diferentes participações de antepassados num país múltiplo, que assentou suas bases não na meritocracia (que já seria um privilégio de poucos), mas em falácias e versões distorcidas que requerem uma batalha por esclarecimentos, correções e observações diuturnas, além de implicar uma (re)formulação de meios e conjuntos de leituras sobre os acontecimentos. Mesmo não dispondo de meios de pesquisa, arquivos ou sistemas de informações que permitam melhor acesso às fontes sobre o passado, inúmeros grupos compostos por parcelas de analfabetos e/ou com restrições à linguagem formal, sem sistemas de comunicações elaborados, formidavelmente conceberam meios de análise e de compreensão sobre o passado e, conseqüentemente, conhecimento sobre o teor das relações históricas em que estavam inseridos, e refutam versões sofisticadas de exclusão, domesticação de memórias e violências passadas.

A escolha dos conteúdos históricos escolares, a inserção e a retirada de temas relacionam-se com o objetivo que se tem com a capacidade e a qualidade das compreensões que se deseja não do passado, mas do seu entendimento. Soma-se a esse cenário a preocupação com a maneira como se apresentam determinados

acontecimentos históricos, que poderiam, por exemplo, gerar um consenso, um acordo social amplo, em que se minimizariam as diferenças e se combinariam esforços sociais e de memória. Leroi-Gourhan (1981-1983, p. 65), um estudioso da questão citado por Le Goff (2003), observa que na construção das relações sociais o movimento da memória foi dividido em cinco etapas: a) o da transmissão oral (possivelmente anterior aos gregos); b) o da transmissão escrita com tábuas ou índices; c) o das fichas simples; d) o da mecanografia; e) o da seriação eletrônica. A memória teria a sua disseminação geográfica tão ampla quanto o uso político que se faz dela é variado, indo da mobilização de passados míticos e apoios explícitos de políticas fundamentalistas à criação de esferas públicas de memórias contra as políticas de esquecimento como aquelas observadas sob os regimes ditatoriais (HUYSSSEN, 2000, p. 16).

Podemos citar, como exemplo, as populações e comunidades rurais na região norte do estado da Bahia, que repassam de uma geração a outra as formas como se assentaram sobre a terra ou consolidaram a prática na coletividade dos usos dos fundos de pasto – terras de uso comum de determinadas comunidades conhecidas desde a Lei de Terras de 1850 –, sempre remontando a disputas históricas, a conflitos por acesso e usos da terra, utilizando-se de saberes, metáforas e linguagens próprias de sua cultura e de seu meio para alcançar a compreensão dos sujeitos. Trata-se de uma experiência histórica duradoura e sem paralelos nos conteúdos históricos escolares ou nas dinâmicas das aulas de História. Do mesmo modo, as memórias e registros feitos por tais grupos constituem-se em sua forma de compreensão de seu lugar na e sobre a sociedade.

De volta à dinâmica diária da formação institucionalizada, tem-se a noção de que boa parcela de nossos estudantes da educação básica deveria ser apresentada às informações sobre os acontecimentos passados, bem como deveria assimilá-las e fazer o uso que as suas experiências e suas leituras da atualidade possibilitam. Isso porque é muito raro que, no espaço da sala de aula, como apontam Pansini e Nenevé, “os professores desafiem os alunos e alunas a refletir e investigar as questões relacionadas com a vida e a cultura dos grupos mais próximos do contexto local a que pertencem” (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 31-48).

A disciplina de História escolar é fundamentada nas produções dos diversos balizamentos dos historiadores/pesquisadores que produzem suas análises. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes (BRASIL, 1997, p. 21).

Apesar da louvável orientação curricular proposta e de sua sintonia com o momento das pesquisas e análises, as aproximações e os redimensionamentos efetuados pela História e sua relação com a dinâmica formadora institucional convivem com impedimentos às vezes parciais, quando não totais, de origens múltiplas e complexas. Contudo, essa é outra discussão, que permite dialogar com a ideia de que é necessário enfatizar que nossos alunos, ao término do processo formativo institucionalizado, deverão assenhorar-se de um sólido sistema de conceitos analíticos e habilidades para concatenar passagens, aproximações e afastamentos, não mais apenas conceituais, mas também de análise e perspectiva acerca dos acontecimentos. Para esse feito, deverão contar com o empenho de professores, materiais e estímulos educacionais que possibilitem tal arranjo.

Com essa relação, esboçamos aspectos da capacidade de diagnosticar e elencar compreensões sociais e individuais de sujeitos históricos, inseridos nos variados recônditos do Brasil e do mundo, e de seu diálogo com os desdobramentos no tempo para pontuar que, institucionalmente, o ensino de História “possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Deve estabelecer relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais se constituem como nacionais” (BRASIL, 2001, p. 26).

Estabelecer relações entre identidades individuais que, por sua vez, configuram-se no âmbito nacional mostra que as práticas sociais presentes nas mais diferentes regiões do Brasil traçam intrincados movimentos históricos. A utilização de estratégias de transmissão de análises e compreensões sociais dos

acontecimentos parece compor uma formidável maneira de apresentar às novas gerações leituras e posições políticas, independentemente dos processos de seleção dos conteúdos da disciplina escolar História.

Por sua vez, tem-se que a utilização de conhecimentos com base nas experiências históricas de grupos é elemento para a ponderação de posições e compreensões diversas. Lembramos aqui as práticas sociais negras pesquisadas em algumas cidades de Minas Gerais e Goiás (para citar algumas regiões onde isso acontece como Patos de Minas, Araguari, Patrocínio, Uberlândia, Uberaba, Sacramento, Catalão, Ipameri, Goiandira e Itumbiara), assim como celebrações, que nos deixam ver técnicas e formas de transmissão das análises individuais e coletivas (CARMO, 2005, p. 241) em que as populações negras, de tempos em tempos, colocam, por meio de práticas sociais, argumentos históricos diversos.

Como exemplo, pode-se observar um exercício de diálogo geracional em que as crianças e jovens, tributários de um sem-número de valorizações do passado, contidas na multiplicidade e nas práticas de integração aos grupos, são apresentados a uma unidade vocal encontrada, no caso das crianças negras, no teor de canções comuns nas congadas, como "A formiga matô elefante / Mais num pode carrega / É um bicho tão pequeno / Vai roeno divagá" (PAULA, 2000, p. 17). Há que se perguntar como tais elementos, presentes no cotidiano das crianças, podem adentrar a sala de aula e ser tratados como registro histórico e como um saber. Qual formação deve receber o professor para lidar com esses conhecimentos?

Dessa canção transparecem elementos que apontam para a continuidade do trabalho iniciado e a perseverança, e lançam um olhar sobre a perspectiva de passado e de futuro. Como essas concepções aparecem na História escrita e ensinada nas salas de aula? Em que medida as orientações de inclusão e mesmo as propostas embasadas legalmente são capazes de revelar esses passados, essas memórias, essas histórias?

Do conjunto de possibilidades contido nas canções interessa-nos a força exemplar e a capacidade de externar uma disposição social em que ensinamentos e uma consciência histórica são colocados/apresentados. Qualquer indivíduo, ao formular uma maneira de pensar os acontecimentos, buscará uma concepção acerca do ocorrido e, por certo, uma posição individual e sintonizada com dado

grupo. Afasta-se, assim, a compreensão simplista de que as formulações sociais são desfocadas, atemporais, desprovidas de quaisquer nexos.

Do mesmo modo, as práticas sociais, tanto dos fundos de pasto quanto das celebrações sociais negras em que se inserem as populações rurais a partir de seus modos de vida, das formas de cultivo, da valorização e relação com a terra, de suas redes e dos laços de sociabilidade, podem revelar concepções de passado e perspectivas de memória que podem não estar registradas oficialmente e não compor os manuais e temas a serem abordados pela disciplina História.

A situação histórica e social da população negra ou branca pobre na sociedade brasileira, juntamente com a capacidade de organização expressa na sistemática dos fundos de pastos, por exemplo, destaca-se pelo fato de ser sempre vista em condição quase sempre econômica, ou como questão social, educacional e política tratada a partir de sua localização nos extratos inferiores. Na maioria das vezes, na sociedade brasileira, os negros são pobres entre os mais pobres, com alto índice de evasão escolar, maior índice de distorção ou defasagem escolar, quando se considera idade escolar x série, e considerável presença entre os que abandonam a escola (LOUZANO, 2013, p. 111-133); geralmente, precisam de um número maior de anos de estudo, em função do trabalho e de outras complicações, para concluir a mesma escolaridade que os jovens dos demais segmentos. Esses e outros obstáculos estão entre as dificuldades de abraçar a proposição dos PCNs de que as diversas identidades se estruturam para unir e compor a identidade nacional. E a dificuldade de se ensinar História em sala de aula reside nessa encruzilhada do Estado nacional e de sua incapacidade de cumprir promessas de outrora.

Os diálogos e as interlocuções sociais ocorrem de formas variadas em ações individuais e/ou coletivas, mas sempre na forma de diálogos. Por sua vez, a disponibilidade para determinada mensagem é a característica geral da consciência histórica. O primeiro passo dado pela historiografia como conhecimento verdadeiro consiste na decifração da mensagem a partir de vestígios ou na busca por indícios que configurem mensagens que possam ser lidas. Tal procedimento tem de ser metódico e crítico (HELLER, 1993, p. 51).

Os conteúdos, as disposições, os fundamentos das práticas sociais não são apenas fragmentos culturais rasos. Em muitos casos, podem ser elementos que

agregam compreensões diversas e formas de ação em que determinado passado é materializado como elemento do presente. As ações transparecem alinhamentos momentâneos ou não, e pertencimentos diversos em que o Estado nacional e suas múltiplas identidades, suas trajetórias, embora pasteurizadas pelas forças e convenções que constroem um presente possível, podem ser silenciadas, mas não raro vêm à tona.

Por meio das práticas sociais, uma gama importante de avaliações e sentidos é transmitida às novas gerações. Esse importante mecanismo formador, extremamente violentado, é permeado de intenções. Nesse cenário de disposições sociais, em meio a estratégias e construções possíveis, tem-se a apresentação de conteúdos de História específicos. De acordo com o que nos inspira Rüsen (2001), o aprendizado da História não pode ser compreendido somente como a aquisição de análises e valorização dos acontecimentos. Essa capacidade engloba também o conhecimento histórico e a historicidade dos fatos, tem a função de nos orientar no tempo e deve ser compreendida como uma função prática, um senso da própria identidade.

### **Considerações Finais**

O ensino de História precisa passar longe de uma construção energúmena. E, apesar do convívio com uma profusão de sentidos vindos dos espaços de hegemonia econômica e cultural, além da massificação institucionalizada de uma formação nacional em que diferenças e pretensões outras são ridicularizadas, homens e mulheres, mesmo que incessantemente presentes nos estratos sociais mais inferiores, longe dos espaços consagrados à preservação de memória, de acesso e difusão de particularismos e versões do passado, precisam ser ouvidos.

As experiências dos grupos sociais oferecem-nos, por meio das práticas sociais destacadas nesta análise, que se somam aos demais instrumentos de preparação e organização dos indivíduos de forma ampliada, possibilidades de interpretação de um dado passado e oportunizam a compreensão de que se situam em relação ao presente de forma insofismável.

Há que se considerar que, numa sociedade múltipla, as práticas sociais, as inúmeras formulações advindas das culturas de memória, como pontua Huyssen

(2000), são elementos da composição mais ampla de uma época histórica, uma vez que o mundo é marcado por ideias, por tessituras próprias de um período, pela disponibilidade de conhecimentos alcançados e pela disposição política vencedora, mesmo que momentaneamente. Nesse sentido, o papel do(a) professor(a) de História e suas abordagens para diversos temas são impactados, também, por sua formação.

A formação docente tem revelado diversas imbricações com o modelo curricular prescrito. Nessa direção, tem-se que

[...] ao optar por uma determinada versão do currículo escolar que subscreve uma perspectiva funcionalista, produtivista e acomodativa, assente nas *competências* (determinadas aprendizagens) e no *como* (oportunidades, metodologias, etc.), em vez de naquilo *que vale a pena aprender* (cultura) e *para quê* (modelo de pessoas críticas, cultas, criativas, ...), não apenas se define uma determinada formação dos estudantes, mas, também, uma determinada formação docente. (ESCUADERO; TRILLO, 2017, p. 77, grifos do autor)

Logo, compreende-se a necessidade de um currículo que seja relevante e significativo para a vida dos estudantes. Assim, o grande número e o vigor das perguntas dos alunos das escolas públicas durante a supervisão dos estágios supervisionados e mesmo dos alunos de graduação em História são de soberba importância para somar com a compreensão de que:

[...] formar professor de História significa proporcionar ao profissional as condições reais para produzir conhecimentos, dialogar com as diferentes fontes e saberes construídos para transgredir as práticas pedagógicas, materiais didáticos e guias curriculares que, muitas vezes, aprisionam e submetem o debate, o conhecimento e a reflexão sobre a própria experiência (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 342).

Temos a clareza das disputas que se encerram nos temas, currículos e propostas que nos chegam enquanto agentes formadores. O conhecimento histórico próprio fortalece e constitui uma arma. Somos iguais e, ao mesmo tempo, formidavelmente diferentes historicamente. O passado é um poderoso aliado dos dias atuais. Mas, só é possível quando se materializa em uma legislação, propostas curriculares e de formação docente que sejam eticamente responsáveis, intelectualmente honestas e humanamente republicanas.

Conhecer os acontecimentos de outrora e a relação que estabelecem com o presente é uma condição de orientação que não se pode dispensar. É verdade que não se nasce sabendo dos acontecimentos passados. A aquisição dos saberes sobre o passado passa pelo envolvimento social e pelo alinhamento político com grupos e pessoas que se posicionam sobre o ocorrido. Nesse sentido, a compreensão do passado não deixa de ser uma formulação social e o conhecimento dele passa também pelo trabalho do professor, por sua função social e por seu processo de formação.

## Referências

- ANGELOTTI, Maria Andréa; CARMO, Luiz. A formação do professor de História: perspectivas, políticas e currículo. *In: DIAS, Karina de Araújo. Formação docente em perspectiva: políticas, proposições e práticas*. Curitiba: Editora Bagai, 2021. P. 279-293.
- BITTENCOURT, Circe M. F. O ofício do historiador. *In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH/RN, 1., 2004, Natal, RN. Anais [...]*. Natal: EDUFRRN, 2006. p. 16-25.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de história*. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica*. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília: MEC/CNE, 2019. PDF - 135951-rcp002-19.
- CARMO, Luiz Carlos do. *Salve o rosário, o rosário salve: sentidos e modos de viver das populações negras no Brasil Central*. 2005. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.
- CIAMPI, Helenice. O presente do passado na formação do professor de História. *Revista Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, MT, v. 8, n. 1, p. 113-130, jan./jun. 2015.
- ESCUADERO, Juan M.; TRILLO, Felipe. O desenvolvimento profissional dos professores. Crise do currículo, das práticas, dos efeitos da formação docente? *In: FLORES, Maria Assunção; MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel. Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. 2. ed. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo; Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2017. p. 73-84.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil> Acesso em 26 de junho de 2021.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, SP, v. 3, n. 1, p. 111-133, jun. 2013.

MESQUITA, Ika Miglio de; FONSECA, Selva Guimarães. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. *História Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 10, n. 3, p. 333-343, set./dez. 2006.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, RS, v. 8, n. 1, p. 31-48, jan./jun. 2008.

PARASKEVA, João M. "Bruti, Sporchi & Cativi": rumo a um currículo não-abissal. In: FLORES, Maria Assunção; MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel. *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. 2. ed. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo; Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2017. p. 19-50.

PAULA, Maria Helena de. *Cantigas das congadas de Catalão: aspectos linguísticos e identidade cultural*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2000.

RIBEIRO, Deolinda. Formação profissional de professores: desafios da contemporaneidade. In: FLORES, Maria Assunção; MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel. *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. 2. ed. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo; Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2017. p. 85-96.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

*Recebido em 26 de abril de 2021*  
*Aprovado em 27 de abril de 2021*