

<https://doi.org/10.18593/r.v50.37498>

## **Diretrizes curriculares nacionais: a formação de professores de história entre o arbóreo e o rizomático**

*National curriculum guidelines: training history teachers between the arboreal and the rhizomatic*

*Directrices curriculares nacionales: la formación de profesores de historia entre lo arbóreo y lo rizomático*

**Gustavo Henrique de Lima<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Pernambuco; Doutorando do Programa de Pós-graduação em História.

<https://orcid.org/0009-0007-4267-5355>

**Eleta Carvalho Freire<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Pernambuco; Docente.

<https://orcid.org/0000-0003-2283-9774>

**Resumo:** Este artigo investiga a formação inicial de docentes de história. Busca apreender de que modo esta formação pode ser compreendida a partir de uma abordagem rizomática, considerando as diferentes Diretrizes normativas do Conselho Nacional de Educação para as Licenciaturas, aprovadas nesta última década e instituídas pelas Resoluções nº 2/2015; 2/2019 e 4/2024. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza crítico-analítica, cuja análise toma como referência a perspectiva rizomática do currículo, ancorada na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (1995), segundo a qual “um

<sup>1</sup> Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco; Professor da rede pública e privada do município de Caruaru; Professor formador da GRE (Gerência Regional Agreste Centro Norte – Caruaru). Pesquisa sobre os seguintes temas: Ensino de História, Educação, Formação de Professores, Currículo.

<sup>2</sup> Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Professora da Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas; Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em História da Educação e Ensino de História (NEPHEPE) e do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular, Infância e Juventude (NUPEP). Pesquisa sobre: Currículo e Cultura; Currículo e Gênero; Ensino de História nos anos iniciais; Formação de Professores; Prática Pedagógica.

rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (p.14). Os resultados revelam que as Diretrizes de 2015, ao atribuírem centralidade à constituição dos modos de ser professor e professora, rejeitam o enraizamento arbóreo, priorizando a diferença e favorecendo uma perspectiva curricular rizomática. Por sua vez, o enquadramento à BNCC, definido pelas Diretrizes de 2019, BNC-Formação, atravancaria a existência de tempos e espaços para a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação de sentidos que caracterizam o currículo rizomático. De outra parte, as Diretrizes Curriculares de 2024 destacam entre os conhecimentos profissionais do docente, aqueles ligados aos conteúdos dos direitos humanos, às diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, possibilitando que dessas temáticas possam emergir os vazamentos, as bifurcações e as linhas de fuga inerentes à condicionalidade rizomática do currículo.

**Palavras-chaves:** formação docente; diretrizes curriculares; currículo rizomático.

**Abstract:** *This article investigates the initial training of History teachers. It seeks to understand how this training can be understood from a rhizomatic approach, considering the different normative guidelines of the National Education Council for Undergraduate Courses, approved in the last decade and instituted by Resolutions No. 2/2015; 2/2019 and 4/2024. This is a qualitative research, of a critical-analytical nature, whose analysis takes as a reference the rhizomatic perspective of the curriculum, anchored in the philosophy of difference of Deleuze and Guattari (1995), according to which “a rhizome would not cease to connect semiotic chains, organizations of power, occurrences that refer to the arts, sciences, and social struggles” (p.14). The results reveal that the 2015 Guidelines, by assigning centrality to the constitution of ways of being a teacher, reject arboreal rooting, prioritizing difference and favoring a rhizomatic curricular perspective. In turn, the framework of the BNCC, defined by the 2019 Guidelines, BNC-Training, would hinder the existence of times and spaces for the variation, multiplication, dissemination and proliferation of meanings that characterize the rhizomatic curriculum. On the other hand, the 2024 Curricular Guidelines highlight, among the professional knowledge of the teacher, those linked to the contents of human rights, ethnic-racial, gender, sexual, religious and generational diversity, allowing the leakages,*

*bifurcations and lines of flight inherent to the rhizomatic conditionality of the curriculum to emerge from these themes.*

**Keywords:** *teacher training; curricular guidelines; rhizomatic curriculum.*

**Resumen:** *Este artículo investiga la formación inicial del profesorado de Historia. Busca comprender cómo esta formación puede ser entendida desde un enfoque rizomático, considerando las diferentes directrices normativas del Consejo Nacional de Educación para los Cursos de Grado, aprobadas en la última década e instituidas por las Resoluciones n.º 2/2015; 2/2019 y 4/2024. Se trata de una investigación cualitativa, de naturaleza crítico-analítica, cuyo análisis toma como referencia la perspectiva rizomática del currículo, anclada en la filosofía de la diferencia de Deleuze y Guattari (1995), según la cual «un rizoma no dejaría de conectar cadenas semióticas, organizaciones de poder, acontecimientos que remiten a las artes, las ciencias y las luchas sociales» (p. 14). Los resultados revelan que las Directrices de 2015, al asignar centralidad a la constitución de formas de ser docente, rechazan el arraigo arbóreo, priorizan la diferencia y favorecen una perspectiva curricular rizomática. A su vez, el marco de la BNCC, definido por las Directrices de 2019, Formación BNC, dificultaría la existencia de tiempos y espacios para la variación, multiplicación, difusión y proliferación de significados que caracterizan el currículo rizomático. Por otro lado, las Directrices Curriculares de 2024 destacan, entre los conocimientos profesionales del docente, aquellos vinculados a los contenidos de derechos humanos, diversidad étnico-racial, de género, sexual, religiosa y generacional, permitiendo que las fugas, bifurcaciones y líneas de fuga inherentes a la condicionalidad rizomática del currículo surjan de estos temas.*

**Palabras clave:** *Formación docente; Directrices curriculares; Currículo rizomático.*

Recebido em 09 de julho de 2025

Aceito em 05 de setembro de 2025

# 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores e professoras de história no Brasil constitui-se como um campo de intensa complexidade e permanentes disputas argumentativas. Longe de se tratar de um processo neutro ou exclusivamente técnico, ela é atravessada por múltiplas determinações históricas, epistemológicas, políticas e culturais que modelam, mas também tensionam e (re)significam os sentidos da docência em história na educação básica. Compreender essa formação em sua historicidade implica reconhecer que os cursos de licenciatura em história não são apenas espaços de transmissão de conteúdos. Ao contrário, constituem campos de produção de saberes docentes variados, de constituição identitária e de disputas pelo lugar do conhecimento histórico na escola e na sociedade.

Ao longo das últimas décadas, a formação inicial docente passou a ser objeto privilegiado de políticas públicas, especialmente a partir dos anos 1990, com a intensificação dos processos de regulação estatal sobre os currículos da formação superior. É nesse contexto que emergem marcos normativos que incidem diretamente sobre a organização dos cursos de formação inicial de professores e professoras. Esses marcos ora subordinam os cursos a uma lógica de competências, ora imputam ao docente as exigências operacionais das prescrições curriculares para a educação básica em âmbito nacional, numa tentativa de esvaziamento da criticidade e do comprometimento docente com as transformações sociais.

No entanto, na contracorrente desse imaginário, entendemos que a formação inicial de professores deveria ser compreendida como um processo complexo, que articula saberes teóricos, experiências pedagógicas e reflexão crítica sobre os sentidos do ensinar e do

aprender história. Trata-se de uma etapa decisiva para a constituição da identidade docente e para o desenvolvimento de saberes que extrapolam a mera reprodução de conteúdos pré-determinados. Nesse sentido, entendemos também que reduzir a formação inicial de professores e professoras de história a um modelo prescritivo e instrumentalizado implica não só desconsiderar sua complexidade, mas negligenciar a diversidade dos contextos escolares, das práticas sociais e das demandas históricas que interpelam o ensino deste componente curricular. Como já dizia, desde os anos 1990, a professora Selva Guimarães Fonseca (1994), o ensino de história se configura como um processo cultural e político permeado por disputas em torno da legitimidade dos saberes históricos e porque não, das vivências históricas. Nessa direção, a formação docente em história exige uma abordagem que considere as singularidades do componente curricular, seus fundamentos epistemológicos, suas práticas narrativas e suas relações com a memória, a identidade e os usos sociais do passado. Isso porque a docência não é mero exercício de aplicação de conhecimentos produzidos na academia, mas uma prática situada, relacional e mediadora, que articula conhecimentos, experiências e intencionalidades.

A formação inicial, portanto, devota-se como um processo formativo que se dá na interseção entre múltiplos saberes — acadêmicos, escolares, experienciais e práticos — produzidos nas interações cotidianas dos licenciandos com os diferentes contextos formativos. Como destaca Tardif (2014, p. 45), “os saberes docentes não são apenas transmitidos, mas produzidos nas práticas e relações cotidianas”, o que exige, no âmbito da formação inicial, dispositivos que favoreçam a problematização da prática, a reflexão crítica e a autonomia intelectual dos futuros professores. Nessa direção, a formação do professor e da professora de história demanda o

rompimento com modelos tecnicistas baseados na mera aplicação de métodos e conteúdos. Em contrapartida, exige a construção de uma profissionalidade docente fundamentada na articulação entre teoria e prática, na mediação com o cotidiano escolar e na problematização das experiências históricas vividas por docentes e estudantes, pois como afirma Freire (2011, p. 32), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

Um olhar cuidadoso para a história da formação docente no Brasil revela um campo complexo e multifacetado, atravessado por disputas epistemológicas, demandas sociais e transformações político-educacionais vivenciadas ao longo dos séculos. Neste artigo, discutimos sobre a formação inicial de professores de história, objetivando compreender quais as possibilidades de uma abordagem rizomática nos currículos da licenciatura em história, elaborados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídas pelas Resoluções nº 2/2015; 2/2019 e 4/2024. Buscamos apreender de que modo a formação inicial de docentes de história pode ser compreendida a partir de uma abordagem rizomática, frente às normativas que tendem à padronização e à tecnicização do fazer docente. A hipótese que norteia o trabalho aponta que a adoção de uma perspectiva rizomática, inspirada em Deleuze e Guattari (1995), permite compreender a formação como processo contínuo, múltiplo e não-linear, que valoriza a experiência, a autoria e os saberes construídos nos vários espaços de atuação do licenciando/a.

A esse respeito, a filosofia de Deleuze e Guattari nos deixa antever que para entender a multiplicidade, a pluralidade e a complexidade, a imagem do rizoma talvez seja uma maneira mais profícua de pensar os currículos da formação uma vez que:

diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma<sup>3</sup> conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. [...] Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (Deleuze; Guattari, 1995, p. 31).

O pensamento rizomático se move e se abre, entrança, tece, irrompe em todas as direções sem um ponto final. Nesse sentido, podemos dizer que um currículo não está nunca definitivamente formado, assim como um rizoma. Por outro lado, a aplicação do pensamento rizomático ao conceito de currículo pode representar tormento, angústia e aflição para um pensamento linear e arbóreo. Isso porque o rizoma não se fecha sobre si, é aberto a experimentações, é sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam. Como um mapa que se espalha em todas as direções, se abre e se fecha, pulsa, constrói e desconstrói. Cresce onde há espaço, floresce onde encontra possibilidades, cria seu ambiente. Talvez devêssemos indagar quanto há de rizomático nos nossos currículos de formação de professores de história (Paraíso, 2023).

Ao abordar a formação docente em história como objeto de disputa simbólica e campo de resistência, pretendemos refletir sobre a construção de propostas formativas comprometidas com a transformação da realidade escolar e com o fortalecimento da educação pública, por entender que “é no interior das escolas, e não nos decretos, que se constrói a profissionalidade docente” (Nóvoa, 1991, p. 27). A

---

<sup>3</sup> Na botânica o rizoma é caracterizado como um tipo de caule subterrâneo ou aéreo, conhecido como um caule-raiz que se estende horizontalmente sob o solo ou próximo à superfície. Seus nós constituem pontos de crescimento dando origem a novos brotos, enquanto esse crescimento se dá em diferentes direções.

profissionalidade docente diz respeito às características específicas da atividade do professor, como a (re)construção dos conhecimentos a serem ensinados, dos saberes pedagógicos para ensinar e de uma identidade docente; além do desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes apropriadas ao exercício da profissão. Constitui um processo de construção subjetiva, institucional, pedagógica e sociocultural que começa na formação inicial e se estende ao longo da carreira.

Nesse sentido, a formação de professores de história constitui um campo que se entrelaça com os debates mais amplos sobre os sentidos da escolarização, os desafios da docência e o lugar do conhecimento histórico na contemporaneidade. Em um contexto de constantes transformações sociais, culturais e políticas, pensar a formação docente exige não apenas uma análise das estruturas curriculares ou dos conteúdos ministrados nos cursos de licenciatura, mas, sobretudo, compreensão das experiências, saberes e práticas que forjam a profissionalidade dos docentes de história.

Como diz Fonseca (1994), disputas epistemológicas, políticas e culturais circundam o conhecimento histórico escolar pondo sob suspeição a legitimidade dos saberes históricos. Contudo, também é fato que os “caminhos da história ensinada” são trilhados por professores que reconstróem, a partir de seus contextos concretos, sentidos próprios para os conteúdos, as metodologias e as finalidades do ensino. Nesse sentido, o ato de ensinar história, como propõe Fonseca (2009), não pode ser compreendido como uma simples aplicação de teorias historiográficas no espaço escolar. Ao contrário, trata-se de uma prática intelectual e socialmente situada, na qual o professor atua como sujeito mediador entre diferentes temporalidades, narrativas e culturas. O “fazer e ensinar história” requer, portanto, uma

formação que vá além da assimilação e transmissão de conteúdos, promovendo a problematização dos sentidos do passado e do presente, em diálogo com os estudantes e com a realidade em que estão inseridos.

Acrescenta-se a esse debate a contribuição de Caimi (2015), ao destacar que a formação inicial do professor de história deve ser compreendida como um processo de aprendizagem profissional, que envolve a construção de saberes docentes em contextos complexos e dinâmicos. Para a autora, é preciso romper com uma concepção tecnicista de formação, centrada exclusivamente na aquisição de métodos e conteúdos, e investir em processos formativos que favoreçam a autonomia, a reflexão crítica e a articulação entre teoria e prática. A profissionalidade docente, nesse contexto, se constrói na tensão entre o prescrito e o vivido, entre os currículos oficiais e as práticas cotidianas que se desenrolam nas salas de aula.

Com vistas a apreender nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores e professoras (Resoluções nº 2/2015; 2/2019 e 4/2024), elementos que afetam diretamente a formação de docentes de história, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de natureza crítico-analítica. A análise toma como referência a perspectiva rizomática, ancorada na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (1995) que possibilita compreender “que um currículo da diferença é também rizomático, isto é que precisa fazer funcionar uma filiação com tramas, conexões, composições e não com raízes que se fixam” (Paraíso, 2023, p. 127).

A metodologia adotada articulou dois procedimentos: a revisão bibliográfica e a análise documental. A revisão bibliográfica está fundamentada em estudos que contribuem para a compreensão da docência como prática social, política e epistêmica, como: Freire

(2011), Tardif (2014), Nóvoa (1991), Paraíso (2010, 2023), Monteiro (2001, 2013), Caimi (2015), Ferreira (2021), entre outros. A análise documental incidu sobre textos normativos aprovados nos últimos anos para regular a formação docente no Brasil, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura instituídas pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2015; 02/2019 e 04/2024. O recorte traçado abrangeu a estrutura organizativa dos documentos e os princípios formativos articulados à formação específica, no caso à história, expressos nos núcleos ou grupos dispostos em cada resolução, conforme padrão adotado nos dispositivos. Os dados referentes aos princípios formativos foram mapeados e analisados a partir da técnica da análise temática, proposta por Bardin (1977). A análise envolveu sucessivas leituras para identificação dos temas emergentes das unidades de contexto: os princípios formativos. As unidades de registro, ou temas, emergentes das leituras foram analisados com apoio nas lentes da filosofia da diferença Deleuze e Guattari (1995). Assim, o percurso metodológico delineado neste estudo buscou articular os aportes teóricos com a leitura contextualizada dos dispositivos regulatórios, visando refletir sobre os sentidos e desafios da formação docente em história.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA NO BRASIL**

No Brasil, a formação de professores passou por múltiplas influências oriundas de concepções pedagógicas dominantes e de transformações sociopolíticas vivenciadas no país em diferentes momentos históricos. A formação docente em história, como não poderia deixar de ser, tem seu percurso incluído nesse mesmo

cenário. De acordo com Nascimento (2013), a conformação dos cursos de licenciatura a partir da década de 1930 foi marcada por uma estrutura fragmentada, notadamente, pelo modelo “3+1”, em que os estudos pedagógicos eram alocados de maneira residual em relação à formação disciplinar específica. Tal arranjo institucional contribuiu para a cisão entre o “saber histórico” e o “saber ensinar história”, reiterando a concepção de que a prática docente seria apenas uma aplicação do conhecimento acadêmico. Essa fragmentação, ainda perceptível em muitas estruturas curriculares, estaria comprometendo a constituição de uma identidade docente historicamente situada e epistemologicamente consciente de sua função social.

Trata-se de um percurso marcado por avanços, mas também por enfrentamentos que denotam a importância de compreender o ensino de história como uma dimensão fundamental para a construção da identidade nacional e para o fortalecimento da cidadania. Desse modo, podemos inferir que desde a institucionalização da formação docente até as atuais diretrizes curriculares para as licenciaturas, a trajetória dessa área de conhecimento revela desafios para a consolidação de uma educação histórica crítica e contextualizada.

De outra parte, o desenvolvimento de pesquisas, as transformações sociais e a própria realidade de trabalho do professor e professora fizeram com que a formação inicial fosse dando lugar à incorporação de novas diretrizes às propostas formativas elaboradas em nível nacional. Convém destacar que tais propostas não raras vezes estiveram alicerçadas em uma transmissão conteudista e desarticulada da realidade escolar. Contudo, a formação docente ainda carece de políticas públicas que promovam sua efetivação de modo a torná-la mais próxima das experiências vivenciadas nas salas de aula da educação básica. Nascimento (2013) aponta uma periodização que

ajuda a compreender os principais momentos históricos da formação docente em história no Brasil, a saber:

1) a constituição dos cursos universitários de História ao longo dos anos 1930; 2) a criação da Associação de Professores Universitários de História (Anpuh) e o estabelecimento do Currículo Mínimo para os cursos de História, formulado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), respectivamente, em 1961 e 1962; 3) a criação das licenciaturas em Estudos Sociais e o repensar da formação do professor de História nas décadas de 1970 e 1980; e, 4) as Diretrizes Curriculares e a formação do professor de História no início do século XXI (Nascimento, 2013, p. 267).

O processo de institucionalização do ensino superior de história no Brasil está intimamente ligado à fundação das primeiras faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nas décadas de 1930 e 1940, como afirmam Silva e Ferreira (2011):

Os primeiros cursos superiores de História no Brasil foram institucionalizados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e pela Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que mais tarde (1939) seria reestruturado na Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cada curso foi fundado por razões locais específicas, mas geralmente estava associado a um projeto político mais amplo. Com exceção do curso da UDF, os demais cursos eram oferecidos de forma integrada à Geografia. Somente a partir de 1955, com a Lei 2.594, esses cursos se tornaram independentes (Silva; Ferreira, 2011, p. 286).

O curso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo (USP), buscava não apenas atender à demanda por docentes para o ensino secundário e o superior, mas visava também a formação de uma elite intelectual para dirigir o país.

A formação de professores de história e geografia, que ocorreu de forma conjunta até meados dos anos 1950, foi desmembrada a partir da Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955. A referida Lei fora assinada pelo presidente Café Filho (1955-1956) e pelo ministro Candido Motta Filho. Alunos de algumas universidades com ingresso anterior à lei, como da Universidade do Brasil e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ainda foram habilitados, até início dos anos 1960, como professores de história e geografia nessas instituições. Por sua vez, a Universidade do Distrito Federal (UDF), alheia às orientações do Ministérios da Educação (MEC) criou o curso de história independente do de geografia e priorizava a formação de professores, mantendo em seu programa um considerável número de disciplinas de formação pedagógica (Monteiro, 2013).

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

Como afirma Fonseca (1994) a formação de professores de história no Brasil, desde o século XIX, com a consolidação das Escolas Normais, revelou um modelo disciplinador pautado por uma

racionalidade técnico-burocrática, que subordinava a formação docente aos interesses de controle social e ideológico do Estado. Esse modelo foi reforçado pelas reformas educacionais promovidas nas décadas de 1930 e 1940, especialmente durante o governo Vargas.

As reformas promovidas por Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) estabeleceram a organização do sistema educacional brasileiro, em que a formação de professores ficou reduzida a um ensino normal de caráter técnico, centrado em práticas de ensino e nas chamadas 'disciplinas pedagógicas', com clara separação entre os conteúdos científicos e os conteúdos didático-pedagógicos (Fonseca, 1994, p. 25).

Em contrapartida, a criação da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh), em 1961, representou um marco para a formação de docentes de história, desde o seu nascedouro, quando a profissionalização do ensino e da pesquisa na área de história esteve, entre as mais caras pretensões da entidade. Por outra parte, a instituição do currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação (CFE), datado de 1962, criou um modelo de organização curricular para ser concluído em quatro anos, dos quais os três primeiros anos tinham um currículo fixo, comum aos cursos de bacharelado e de licenciatura. No quarto ano os alunos podiam optar por duas ou três disciplinas entre as ofertadas, sendo que para os licenciandos acrescentava-se "a formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação, e seriam obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação" (Nascimento, 2013, p. 272). Esse modelo instituiu o conhecido esquema 3+1, que somente será superado no início deste século, com a Resolução CNE/CP nº 1/2002.

O ensino superior de história no Brasil, a partir dos anos 1960, passou por importantes transformações, com a expansão do regime de dedicação exclusiva para professores do ensino superior,

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

Assim, no auge do Regime Militar instituído no país em 1964, o Decreto 60.352, de 10/03/67, cria o curso de Estudos Sociais, autorizado como licenciatura de 1º grau, que ficou conhecida como licenciatura curta por ter duração de apenas dois anos. Seu reconhecimento se deu pelo Decreto 66.514, de 30/04/70. Mais tarde, a licenciatura de 1º grau foi convertida em licenciatura plena com habilitações em História, Geografia e Educação Moral e Cívica, autorizada pela Portaria Ministerial nº 489 de 21/06/85. Nesse momento, as licenciaturas de curta duração já não representavam uma solução emergencial visando suprir a carência de professores para o ensino das disciplinas dos currículos de 1º e 2º graus. E, uma vez convertida em plena, a licenciatura em Estudos Sociais representava uma ameaça à continuidade dos cursos de licenciatura em história e em geografia (Nascimento, 2013).

Essa perspectiva começa a ser desafiada nas décadas de 1970 e 1980. Nesse período surgem propostas formativas mais críticas, relacionando os saberes da experiência aos referenciais acadêmicos, de forma contextualizada e inovadora, fundamentada na articulação entre saber histórico, o contexto social e a prática pedagógica. Durante o processo de transição democrática nos anos 1980, intensificaram-se as críticas à racionalidade técnica predominante na formação docente.

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

A partir da década de 1980 tem início a formação de um campo de estudos históricos voltado para o ensino da disciplina. Resultou daí a emergência de um número significativo de pesquisas e a diversificação dos objetos investigados em cursos de mestrado e doutorado nas várias universidades do país. Nadai (1998) ressalta que, a partir dos anos 1980, o ensino de história passou por um processo de renovação, influenciado por debates sobre educação crítica, cidadania e pluralidade cultural.

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

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

De acordo com Nascimento (2013, p. 289), junto com a

Lei de Diretrizes e Bases de 1996 emergiram outros documentos, com o intuito de garantir a reforma educacional, tais como: as Diretrizes Curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e médio; as Diretrizes Curriculares para os cursos de nível superior, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No bojo dessas reformulações, o Parecer CNE/CES 492/2001, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e sua Câmara de Educação Superior (CES), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em História no Brasil. Essas diretrizes foram formuladas como parte de um esforço mais amplo para modernizar e orientar uma formação superior, por meio de cursos compatíveis com as demandas educacionais. O referido parecer representou avanços na definição das bases curriculares dos cursos de história, oferecendo parâmetros para equilibrar a tradição da disciplina com critérios contemporâneos. Ao mesmo tempo reafirma o compromisso com a formação de historiadores e de professores capazes de interpretar criticamente o passado e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. O Parecer CNE/CES 492/2001, deu origem a Resolução do CNE/CES, nº 13, de 13 de

março de 2002 que, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares para os cursos de história, define em seu Artigo 2º, que:

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

Essas Diretrizes estabelecem perfis distintos para a formação do bacharel e do licenciado, de modo que a licenciatura passa a ter identidade própria, garantida pela definição de competências e habilidades específicas que devem integrar os projetos pedagógicos dos cursos. Ou seja, deixa de existir o curso de história com duas habilitações e passam a existir dois cursos distintos: o bacharelado e a licenciatura em história. Essas Diretrizes Curriculares também garantem às instituições de ensino superior a liberdade para organizar seus currículos, respeitando as especificidades regionais e institucionais. Ademais, destacam-se no documento a importância da avaliação constante dos cursos, a atenção à manutenção de sua qualidade e os ajustes às mudanças sociais e educativas.

A regulação dos cursos de história segue na direção da formação de profissionais capacitados para compreender, analisar e ensinar sobre os processos históricos que estruturam a sociedade. A partir de então são definidas competências e habilidades gerais para ambos os cursos e competências específicas para a licenciatura.

Além disso, são estabelecidas diretrizes para a estruturação dos cursos, dos conteúdos curriculares, dos estágios e das atividades complementares, sem descuidar das especificidades de cada curso. Assim, o bacharel deveria ser capaz de atuar como historiador em todas as suas dimensões, demonstrando pleno domínio sobre a natureza, a produção e a difusão do conhecimentos histórico. Enquanto ao licenciado compete: “a) domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio; b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino”, como informa o Parecer CNE/CES 492/2001.

Diante desses elementos podemos inferir que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de história representaram um avanço significativo no processo de criação de cursos de licenciatura desvinculados dos bacharelados, diante dos quais eram, até então, secundarizados. As Diretrizes propunham alinhar a formação em história às necessidades do mundo atual, sem perder de vista a profundidade e a relevância da ciência histórica. Além disso, em relação à licenciatura, propugnavam a incorporação de novas metodologias de ensino, como o uso de tecnologias digitais, metodologias ativas e projetos interdisciplinares. Apontava assim para o atendimento às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e diversa. Esse cenário reflete a tentativa de aproximar o formando da realidade dos estudantes da educação básica, promovendo práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural e social e que contribuam para a formação crítica e cidadã dos discentes. Ao mesmo tempo sinalizam a necessidade de construção dos diversos saberes a serem mobilizados no exercício da docência.

Nesse sentido, a professora Ana Maria Monteiro (2001) defende que a constituição dos saberes docentes em história constituiu-se como resultado de um processo contínuo e contextualizado, marcado pelas experiências vividas no exercício da profissão. Tais saberes não são meramente derivados de prescrições curriculares ou formais, mas emergem das relações estabelecidas no espaço escolar. Para Monteiro (2001, p. 125), “os professores constroem seus saberes no exercício da profissão, nas interações com alunos, colegas e no cotidiano da escola”. Esses saberes, portanto, são atravessados por elementos institucionais, históricos e subjetivos, que os tornam dinâmicos e em constante processo de reelaboração. Nessa mesma direção, Caimi (2015, p. 110) adverte que ensinar história não se resume ao domínio de conteúdos disciplinares, pois “não se trata apenas de saber história, mas de saber ensiná-la em sua complexidade, compreendendo as temporalidades, os sujeitos, as narrativas e os usos sociais do passado”. Ensinar história exige, assim, a mobilização de saberes pedagógicos situados, que articulam o conhecimento histórico com a capacidade de torná-lo significativo aos estudantes, à luz das condições concretas do presente.

Como podemos ver, embora a implantação das Escolas Normais, o fortalecimento dos Institutos de Educação e a criação das licenciaturas nas Faculdades de Filosofia tenham constituído avanços institucionais à época, somente no final do século passado tivemos a superação do modelo 3+1, revogado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96. A lei estabeleceu a inequívoca diferenciação entre os profissionais da educação e outros profissionais, corroborada nos princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena”. Estas Diretrizes estabelecem como princípios a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e a pesquisa, com foco nos processos de ensino e de aprendizagem. Indicam ainda que as aprendizagens dos estudantes da educação básica deverão ser orientadas pela ação-reflexão-ação que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

### **3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA: A GUERRA DE NARRATIVAS**

A formação de professores no Brasil reflete avanços, mas também desafios de um país em constantes transformação no campo educacional. Desde a criação das primeiras faculdades de Filosofia até o momento atual, essa trajetória tem sido marcada por tensões entre tradição e inovação, entre centralização e diversificação.

No âmbito da formação inicial de professores e professoras de história, como vimos defendendo neste texto, torna-se crucial uma compreensão crítica que vá além da instrumentalização didática ou da mera apropriação de conteúdos historiográficos pelos futuros docentes. A perspectiva freiriana, ao destacar que “ensinar exige pensar certo, com os outros, a realidade concreta” (Freire, 2011, p. 89), propõe uma ruptura com concepções tecnicistas de docência, enfatizando que o ato de ensinar se enraíza na dimensão dialógica, coletiva e politicamente situada da prática educativa. Nesse mesmo horizonte, Nóvoa (1991, p. 30) reforça o entendimento de que a formação docente não se reduz à passagem por cursos formais, pois “os professores não se formam apenas em cursos, mas na reflexão

compartilhada sobre a prática, na experimentação e no trabalho colaborativo”. A formação inicial, portanto, não pode ser concebida como uma etapa isolada ou exclusivamente normativa. Ela se constitui em um espaço de construção de identidades profissionais, de articulação entre saberes disciplinares e pedagógicos e de inserção crítica no campo educacional.

Assim, torna-se premente reafirmar que a formação inicial de professores e professoras de história deve ser concebida como um processo formativo integral, que articule criticamente os fundamentos epistemológicos da disciplina, os saberes pedagógicos e as experiências concretas do fazer docente. Tal perspectiva exige o enfrentamento das limitações herdadas de políticas curriculares fragmentadas e desarticuladas, assumindo a formação como um direito e como um processo emancipatório, voltado à construção de práticas pedagógicas democráticas, comprometidas com a leitura crítica do passado e com a intervenção ética no presente.

Contudo, na contracorrente dos movimentos de avanço registrados nos anos iniciais deste século, no período de 2015 a 2024 a formação de professores para a educação básica conviveu com uma intensa guerra de narrativas (Laville, 1999), expressa nas designações de vários documentos normativos dos currículos de formação para as licenciaturas, a saber:

Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;  
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 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)”;

Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Esta última Resolução revogou as anteriores, estabelecendo um prazo de dois anos para adequação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura aos termos do referido normativo. Logo, caso não tenha o prazo para seu cumprimento ampliado, deverá estar orientando a formação docente de estudantes ingressantes a partir do ano de 2026.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, de professores e professoras da educação básica, instituídas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 teve sua emergência marcada por um momento conturbado da vida política brasileira, que redundou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. Em decorrência da descontinuidade política que se instalou no país, ao atingir o prazo limite de dois anos para a reformulação e ajustamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura às novas diretrizes, a Resolução teve o prazo para seu cumprimento adiado por três vezes (Resolução CNE/CP nº 1/2017; Resolução CNE/CP nº 3/2018 e Resolução CNE/CP nº1/2019). Finalmente, foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, sem ter alcançado sua plenitude como dispositivo regulatório dos cursos de formação docente do país.

Elaboradas em um cenário de experiências democráticas, estas Diretrizes (Resolução nº 2/2015), resultaram de amplo debate nacional em torno da formação de professores e professoras. Essas experiências contaram com a realização de fóruns e audiência pública,

participação de membros da Comissão bicameral (Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior) nas conferências municipais, estaduais e nacional, e incorporação das várias contribuições e sugestões advindas dessas interlocuções. Esse movimento fazia crer que, a partir de então, estaríamos iniciando no país um processo de valorização da profissão docente e de seus profissionais, tal como indicava o Parecer CNE/CP nº 2/2015, ao defender uma

formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação.

Essa visão formativa complexifica o ensino de história, uma vez que possibilita conectá-lo aos processos de subjetivação e às memórias coletivas presentes no espaço escolar. Essa complexificação decorre do reconhecimento da relevância de uma formação teórica interdisciplinar, da unidade teoria-prática, do trabalho como princípio educativo e dos saberes docentes. Isso implica valorizar a docência como prática social apoiada em múltiplos saberes e atravessada por escolhas pedagógicas, epistemológicas e culturais. A esse respeito, Tardif (2014, p. 20) oferece uma análise relevante, ao afirmar que “os saberes docentes são heterogêneos, oriundos de diferentes fontes, e não podem ser reduzidos a uma formação inicial acadêmica”. No caso do ensino de história, essa pluralidade se torna ainda mais evidente devido à presença constante de memórias sociais e narrativas concorrentes.

A Resolução nº 2/2015 estabelecia uma carga horária de 3.200 horas para a formação do licenciado a ser completada em um tempo mínimo de 4 (quatro) anos. Essa carga horária deveria contemplar 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, na área da formação docente na educação básica; 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, conforme interesse dos estudantes e 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas, organizadas em três núcleos:

I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino (...); e

III - Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (...).

As Diretrizes curriculares traçadas nesta Resolução expressam amplas possibilidades de elaboração de cursos de formação de professores em condições de atender as demandas atuais para o ensino de história, uma vez que põem em destaque temas cruciais para o ensino da disciplina. Entre esses temas, destacamos: a relevância dos conhecimentos pedagógicos e interdisciplinares, da justiça social e do respeito à diversidade, do conhecimento sobre os processos de desenvolvimento dos estudantes em suas etapas de vida. Destacamos ainda a necessidade de atenção às problemáticas centrais da sociedade contemporânea, a exemplo dos direitos humanos e da cidadania, e da relação entre educação e trabalho.

Essas Diretrizes representam um marco importante na valorização da formação docente como processo complexo, contextualizado e ético. A docência é concebida como prática social que demanda a articulação entre saberes pedagógicos, específicos e experienciais. O documento defende que o professor seja formado para atuar em contextos diversos e desafiadores, sendo capaz de compreender criticamente a realidade e, de acordo com o inciso VII do Art. 8º:

identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

Nesse sentido, o docente, em especial, o de história, é concebido como sujeito de saberes que se constroem na relação entre a teoria, a crítica e o cotidiano escolar, valorizando-se a construção de currículos que respeitem as especificidades epistemológicas da área e as demandas sociais do presente. Demandas que fazem do ensino de história um “terreno movediço, contestado e difícil apreensão”, como afirmam Gabriel e Costa (2011, p. 128). O currículo da formação, nessa perspectiva, não se submete ao enraizamento arbóreo porque atribui centralidade à constituição dos modos de se fazer professor e professora. A formação está associada a uma perspectiva crítica, investigativa, comprometida com os direitos humanos e com a democracia, nela os vazamentos e as linhas de fuga são inevitáveis (Paraíso, 2010).

Em contrapartida, o contexto de elaboração da BNC-Formação contrasta com o cenário de elaboração das diretrizes que a antecederam. Elaborada no momento político de emergência de

um governo de extrema direita<sup>4</sup>, marcado por constantes trocas de ministros e, por conseguinte, de equipes técnicas do MEC, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 atende ao Parecer CNE/CP nº 22/2019. Este Parecer leva em conta tão-somente “a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 1).

Embora uma discussão a respeito da BNCC não faça parte do escopo deste artigo, convém destacar que à época, o referido documento já era alvo de insatisfações e críticas por parte de pesquisadores, professores e professoras. Assim, Ralejo, Mello e Amorim (2021, p. 8), ao analisarem artigos científicos que tratam sobre a Base Nacional Comum Curricular, inferem “que esses textos expressam diferentes formas de análise da BNCC e que defenderam suas posições na comunidade disciplinar de história, discordando e adjetivando de diferentes maneiras o documento oficial”.

As Diretrizes de 2019 também estabeleciam uma carga horária de 3.200 horas para a formação do licenciado sem, contudo, fixar o tempo mínimo para integralização dos cursos, deixando margem para o seu encurtamento. A organização curricular deveria estar distribuída em três grupos, como previsto no Art.11.

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

<sup>4</sup> De 2019 a 2022 o Brasil esteve sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro.

conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

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

No Grupo I, o Art. 12 (parágrafo único, inciso I, alínea ‘c’) define como uma das temáticas a serem tratadas nos cursos de formação o estudo da “BNCC: introdução, fundamentos e estrutura”. No Grupo II, chama-nos atenção que metade da carga horária do curso, ou seja, 1.600 (mil e seiscentas) horas, estejam reservadas “para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (Art. 11, inciso II). Do Grupo III fazem parte 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do curso e 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação docente na educação básica. A análise nos leva a inferir que o modo como a BNC-formação expressa as diretrizes para elaboração dos currículos da formação docente, não supõe a formação de um professor ou professora com competência e autonomia para uma atuação ampla junto às crianças, jovens e adultos da educação básica. Ao contrário, suscita a preparação de um especialista na reprodução dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular.

O documento expressa uma inflexão significativa na política de formação docente ao adotar uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências alinhadas à BNCC, com base no discurso da qualidade e da padronização. As Diretrizes recuperam a racionalidade técnica e prescritiva dos anos 1970, reduzindo a formação à lógica do desempenho. Caberia aos cursos de formação garantir que o licenciado seja, antes de mais nada, um guardião da BNCC. Isso pode ser observado desde a apresentação do objeto da Resolução, no Capítulo I, onde

se evidencia no caráter normativo e regulador do documento, a simplificação da formação docente, expressa no Parágrafo único do Art.1º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação 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.

Essa referência e, porque não dizer, essa obrigatoriedade compromete a autonomia universitária e impõe uma matriz formativa verticalizada, hierarquizada, centrada no cumprimento de competências. Sua função principal seria garantir a implementação da BNCC, como se a formação do professor pudesse se restringir às prescrições curriculares para a Educação Básica em um dado momento, e mais, como se o currículo fosse atemporal. Em outras palavras, essas Diretrizes transformam a formação inicial em extensão da Base Nacional Comum Curricular. Limitam a construção de saberes próprios do componente curricular ao currículo da educação básica, esvaziando, por conseguinte, sua dimensão crítica e político-social. Esse atrelamento da formação docente ao currículo nacional, instituído pela BNCC, suscita algumas questões, tais como: se o curso de formação docente prepara o licenciando de forma simplista para operar com a BNCC, qual o futuro do professor e professora numa eventual mudança curricular? Como um docente com uma formação inicial tão limitada poderá dar conta da complexidade e da dinamicidade da sala de aula e, em especial, do ensino de história, insistentemente atacado por discursos que promovem a desinformação e as falsificações da história?

Nesse sentido, Ferreira (2021, p. 9), ao analisar o documento, observa que “a BNC-Formação retoma e aprofunda o caráter prescritivo da BNCC, esvaziando os espaços de construção coletiva e de reflexão pedagógica”, o que contribui para a desprofissionalização da docência. Essa vinculação direta com a BNCC torna-se um dos principais pontos de crítica à BNC-Formação por parte de estudiosos, uma vez que limita a autonomia docente e reduz o espaço para a construção coletiva de saberes pedagógicos. Ao priorizar o alinhamento dos cursos de formação às competências e habilidades descritas na BNCC, essas Diretrizes reforçam uma perspectiva prescritiva e tecnicista, em detrimento de formações mais críticas e emancipatórias. Conforme aponta Lopes (2020), trata-se de um processo de esvaziamento epistemológico das licenciaturas, em que as áreas de conhecimento deixam de ser protagonistas para se tornarem meras executoras da base nacional.

Para Monteiro (2013), esse processo de desvalorização da formação docente em história e, por conseguinte, do ensino da disciplina, revela-se paradoxal. Isso porque tanto no discurso político como no imaginário social a formação da cidadania e a idealização do futuro do país são recorrentemente veiculados como se, efetivamente, fizessem parte de um projeto social de construção da democracia. Para se contrapor a esse imaginário os docentes em formação “precisam participar de experiências de pesquisa sobre o ensino e a docência que os habilitem a propor alternativas às práticas de ensino em construção” (Monteiro, 2013, p. 37).

Isso porque, ainda que a docência, envolva os desafios de uma seleção político-cultural, para decidir *o que ensinar* e *como ensinar*, não se restringe à transmissão de conteúdos. Abrange também a mediação entre o saber histórico produzido na academia

e o saber histórico escolar elaborado com os alunos nas salas de aula da educação básica. Como afirma Monteiro (2013, p. 30), “é preciso domínio teórico-metodológico dos modos de produção do conhecimento histórico e de formas de torná-lo compreensível pelos alunos”.

Nesse contexto, a formação do professor de história sofre importantes reconfigurações. Se, nas DCNs de 2015, há o reconhecimento da pluralidade de saberes e da historicidade da prática docente, na BNC-Formação prevalece uma lógica de competências mensuráveis que dilui a especificidade do conhecimento e da consciência histórica. O ensino de história, cuja natureza envolve debate, interpretação, análise crítica e trabalho com múltiplas temporalidades e narrativas, é tensionado por um modelo de formação voltado para resultados e padronizações. Além disso, a ênfase na aplicação da BNCC, cuja organização por competências fragmenta os conteúdos, interfere diretamente na concepção de história como campo de reflexão crítica sobre a sociedade. Ainda segundo Lopes: “A BNCC e a BNC-Formação não são instrumentos neutros: elas disciplinam, normalizam e reduzem o currículo a uma camisa de força” (Lopes, 2020, p. 29). A questão que se impõe à análise nos leva a interrogar se diante do enquadramento definido pela BNC-Formação haveria tempos e espaços para a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação de sentidos que caracterizam o currículo rizomático.

Estava então declarada a guerra de narrativas sobre os currículos da formação docente por agentes de diferentes e, porque não dizer, de contrárias concepções de história, de ensino, de aprendizagem, de formação e de sociedade. Contudo, em 2023, voltamos a conviver com um governo democrático<sup>5</sup> e com o estímulo

<sup>5</sup> Em 2023, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência da República.

ao debate. Desse modo, novas diretrizes curriculares nacionais para a formação em cursos de licenciatura estiveram submetidas a consulta pública no portal do Ministério da Educação (MEC)<sup>6</sup> no período de três meses, de 6 de dezembro de 2023 a 1 de março de 2024. As contribuições advindas da referida consulta tinham o “objetivo de desenvolver estudos e estabelecer as diretrizes para a formação dos(as) profissionais do magistério para a educação escolar básica e sua valorização profissional (...)” (Brasil, 2024, p.1).

Desses diálogos e mobilizações, resultou a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 que revogou as anteriores e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Abarca os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura. Apoiada no Parecer CNE/CP nº 4/2024, a Resolução tem seu cumprimento previsto para maio de 2026.

Entre os princípios da formação dos profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, expressos no Art. 5º, inciso I, destacamos:

- I - a garantia da oferta de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas, sociais e técnicas sólidas e em consonância com as diretrizes dos documentos nacionais e marcos normativos de orientação curricular específicos de cada etapa e de cada modalidade;
- IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos

<sup>6</sup> <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>.

e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente;

Analisando o inciso IV, podemos inferir que as Diretrizes para a formação docente se afastam da perspectiva reducionista da Resolução anterior, uma vez que ampliam e aprofundam as probabilidades de conhecimentos teóricos e práticos da formação. Além disso, destacam a relevância de atitudes críticas, contextualizadas e ético-políticas no exercício da prática docente. A esse respeito concordamos com Caimi (2009, p. 29) quando afirma pressupor “que o desenvolvimento profissional não ocorre mediante a aplicação de metodologias e didáticas descoladas de sólidos referenciais teóricos, tampouco por meio de fragmentos de teorias ou de técnicas apropriados em cursos ou palestras”. Para a autora, o desenvolvimento profissional do professor de história se inicia no processo de sua formação e deverá se alinhar à capacidade de refletir junto com seus pares sobre teorias-referência, relativas às problemáticas do cotidiano escolar. Nesse sentido, inferimos que a reflexão sobre a prática, a mobilização de saberes e o exercício ético-político são aprendidos nos cursos de formação docente e, por conseguinte, desenvolvidos e ampliados ao longo da carreira.

Em contrapartida, observamos que o inciso I destaca o reconhecimento do direito de crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade “construída em bases científicas, sociais e técnicas sólidas”. Contudo, não deixa de mencionar a necessária consonância da formação com os documentos normativos que orientam os currículos da educação básica. E essa menção aos documentos curriculares provoca certo estranhamento não apenas em função da vinculação entre os currículos da formação e os currículos das várias

etapas e modalidades da Educação Básica. Mas, sobretudo pelo fato de a BNCC continuar sendo o documento ao qual os currículos estaduais e municipais deverão estar atrelados e a escolha dos livros didáticos estar submetida. Considerando que a BNCC está mantida como dispositivo curricular a ser seguido nas etapas e modalidades da educação básica, a consonância aos normativos curriculares corresponde, pelo menos em princípio, ao alinhamento da formação docente à BNCC. No entanto, o esperado seria que esta última fosse revista dando lugar a outras discussões.

Em termos de carga horária, a Resolução CNE/CP nº 4/2024, a exemplo das anteriores, prevê 3.200 (três mil e duzentas horas) distribuídas em um mínimo de 4 (quatro) anos de trabalho acadêmico para a formação do licenciado. A constituição dos currículos da formação deverá compor 4 (quatro) núcleos, a saber: núcleo I com 880 (oitocentas e oitenta) horas; núcleo II com 1.600 (mil e seiscentas) horas; núcleo III com 320 (trezentas e vinte) horas e o núcleo IV com 400 (quatrocentas) horas, conforme determinação do Art. 14.

I - Núcleo I - Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas (...);

II - Núcleo II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional - ACCE: composto pelos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos em documento nacional de orientação curricular para a Educação Básica e pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico desses conteúdos;

III - Núcleo III - Atividades Acadêmicas de Extensão – AAE;

IV - Núcleo IV - Estágio Curricular Supervisionado - ECS: componente obrigatório da organização curricular

das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica (...)

As Diretrizes reconhecem a organização dos cursos de formação em áreas especializadas, por componente curricular, por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar. Os PPCs dos cursos deverão contemplar fundamentos e metodologias desses campos, fundamentos da educação, da formação na área de políticas públicas e gestão da educação. Além de conteúdos dos direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. Esses elementos, dispostos na Resolução nº 4/2024 (§ 2º, Art. 14,) corroboram a concepção de conhecimento profissional, expressa no Parecer nº 4/2024 sobre a diversidade cultural, social, étnica, de gênero, como direitos humanos indispensáveis ao ensino de história. Notadamente porque entendemos que a formação de professores deverá prepará-los para uma atuação multicultural na acepção crítica do termo. Para isso, a formação inicial precisa dialogar com a complexidade da docência, enquanto o currículo, por sua vez, deve ser compreendido como campo de resistência, onde saberes, identidades e práticas se entrecruzam na construção de uma escola democrática e plural.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos sobre a formação inicial de professores, objetivando compreender quais as possibilidades de uma abordagem rizomática nos currículos da Licenciatura de história, elaborados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídas pelas

Resoluções nº 2/2015; 2/2019 e 4/2024. Nosso ponto de partida aponta que a adoção de uma perspectiva rizomática, conforme delineada por Deleuze e Guattari (1995), permite compreender a formação como processo contínuo, múltiplo e não-linear, que valoriza a experiência, a autoria e os saberes construídos nos vários espaços de atuação do licenciando/a.

Podemos inferir que as Diretrizes Curriculares de 2015, concebem o docente como sujeito, cuja autonomia profissional está ancorada nos saberes que constroi. Compreendem que esses saberes são múltiplos, diversos e supõem, estreita relação entre teoria e prática, e interlocução com o cotidiano escolar. Diante disso, possibilitam a construção de currículos abertos, que operem com a diferença, ou seja, com o devir. Nessa perspectiva, o currículo da formação, ao atribuir centralidade à constituição dos modos de ser professor e professora, rejeitaria o enraizamento arbóreo, priorizando a diferença, o acontecimento.

De outra parte, as Diretrizes Curriculares de 2019, denominadas de BNC-Formação, ao definirem o alinhamento dos cursos de formação às competências e habilidades da BNCC, fortalecem uma perspectiva restritiva e tecnicista. Restringem as possibilidades de ampliação dos currículos para a construção de formas de ser professor e de se identificar com a profissão. Silenciam questões envolvendo os direitos humanos e demonstram uma crescente tendência à tecnicização da formação docente no Brasil. Assim, diante do enquadramento definido pela BNC-Formação entendemos não haver tempos e espaços para a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação de sentidos que caracterizam o currículo rizomático.

A formação de professores de história no nosso entendimento deveria ser pensada a partir de uma lógica complexa e de articulação

entre saberes diversos. Tardif (2014) e Monteiro (2001; 2013) destacam a importância dos saberes experienciais, éticos e políticos na constituição da identidade docente, o que exige currículos flexíveis, que valorizem a história de vida dos educadores, suas trajetórias e práticas. A abordagem rizomática permite compreender a formação não como um processo linear, mas como uma trama de múltiplas conexões. A valorização da prática, da escuta e da construção coletiva dos saberes constitui elemento essencial para uma proposta de formação que se pretenda alinhada à transformação social. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares de 2024 destacam entre os conhecimentos profissionais do docente, aqueles ligados aos conteúdos dos direitos humanos, às diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, possibilitando que dessas temáticas possam emergir os vazamentos, as bifurcações e as linhas de fuga do currículo rizomático.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados, São Paulo: 2018, v. 32, n. 93, p. 127–149. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 abr. 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991) ; Acesso em: 26 jun. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, para a formação pedagógica para graduados e para a segunda licenciatura. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 4, de 12 de março de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category\\_slug=marco-2024&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192). Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26-29, 3 jun. 2024. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 26 jun. 2025.

CAIMI, F. E. A aprendizagem profissional do professor de história: desafios da formação inicial. *Fronteiras: Revista de História*. Dourados, MS: 11 (20), p. 27-42, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588265666003>. Acesso em: 26 jun. 2025.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p.105-124, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>. Acesso em: 26 jun. 2025.

COELHO, M. C. *Cartografia da Graduação: Censo da Formação Inicial em História (Licenciatura e Bacharelado) no Brasil*. Vitória: Milfontes, 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERREIRA, A. R. F. Formação de professores de História: projetos e interesses nas Diretrizes Curriculares e na Base Nacional (2002-2015-2019). In: FANZINI, F.; LIMA, L.F. S. (org.) *Olhar o abismo: visões sobre o passado e o presente do Brasil atual*. São Paulo: Ed. Milfontes, 2021.

FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FONSECA, S. G. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

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

GABRIEL, C. T.; COSTA, W. Currículo de história, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 127-146, jan./abr., 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 24 jun. 2025.

- LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, volume 19, número 38, São Paulo, p. 125-138, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- LOPES, A. C. BNCC: base nacional comum curricular ou camisa de força? São Paulo: Cortez, 2020.
- MONTEIRO, A. M. Formação de professores: entre demandas e projetos. *Rev. História Hoje*, v. 2, n° 3, p. 19-42, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/63/48>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 121-132, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100008>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- NADAI, E. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. In: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1998.
- NASCIMENTO, T. R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 265-304, dez. 2013.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- PARAÍSO, M. A. *Currículos: teorias e políticas*. São Paulo: Contexto, 2023.
- PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. O. BNCC e ensino de história: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?lang=pt> Acesso em: 21 jun. 2025.
- SILVA, N. L.; FERREIRA, M. M. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. *História & Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez 2011.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

Endereços para correspondência:

Gustavo Henrique de Lima - Secretaria de Educação de Caruaru.  
Rua Professor Lourival Vilanova, Universitário, 55016745, Caruaru, PE.  
gustavohistoria2@gmail.com.

Eleta Carvalho Freire - Universidade Federal de Pernambuco, Iputinga,  
50670901, Recife, PE. eleta\_freire@ufpe@gmail.com.