

PRESCRIÇÕES CURRICULARES, PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A QUEM PERTENCE A AULA DE HISTÓRIA?

CURRICULUM PRESCRIPTIONS, PLATFORMIZATION OF EDUCATION, AND TEACHER EDUCATION: TO WHOM DOES THE HISTORY CLASS BELONG?

Arnaldo Pinto Junior¹
Felipe Dias de Oliveira Silva²

Resumo: Este artigo problematiza transformações recentes nas políticas educacionais brasileiras a partir de uma questão: a quem pertence a aula de História? Tomando como referência debates sobre currículo, experiência e trabalho educativo, analisamos três processos que marcaram a última década: a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a expansão das plataformas digitais na educação básica e as recentes reformulações das diretrizes para a formação inicial de professores. Metodologicamente, mobilizamos a noção benjaminiana de mônada para construir três cenas capazes de condensar contradições mais amplas das sociabilidades contemporâneas e de seus impactos sobre o ensino de História. Em seguida, interpretamos essas cenas à luz do conceito de “mística da prescrição”, desenvolvido por Ivor Goodson, compreendendo-o como uma racionalidade que desloca progressivamente a autoridade sobre o trabalho educativo para currículos prescritos, sistemas de monitoramento, avaliações externas e dispositivos gerenciais. Argumentamos que BNCC, plataforma e reformas da formação docente não constituem fenômenos isolados, mas expressões complementares de um movimento voltado à antecipação, padronização e administração das experiências escolares. Para o ensino de História, tal movimento implica a redução da complexidade da aula a competências, indicadores e evidências de desempenho, enfraquecendo sua dimensão interpretativa, crítica e experiencial. Em contraposição, sustentamos que a aula é uma produção coletiva, constituída nos encontros entre professores,

¹ Livre-Docente na área de Conhecimento e Linguagem pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde também obteve os títulos de Doutor e Mestre em Educação, além de Bacharel e Licenciado em História. É professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, atuando na formação de professores e como assessor docente no Gabinete do Reitor. E-mails: apjfe@unicamp.br

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Educação e Licenciado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atua como professor de História na rede municipal de Juiz de Fora (MG) e é coordenador nacional do GT de Ensino de História e Educação da ANPUH (GTEHE/ANPUH-BR). É membro do grupo de pesquisa Memória, História e Educação (UNICAMP). E-mails: felipediastrabalho@gmail.com

estudantes e conhecimentos socialmente elaborados. Concluímos que, embora as políticas contemporâneas busquem ampliar os mecanismos de controle sobre o trabalho educativo, algo da experiência escolar permanece refratário à prescrição, preservando possibilidades de criação, disputa e produção de sentidos sobre o mundo social.

Palavras-chave: Ensino de História. BNCC. Formação de professores. Plataformas digitais. Trabalho educativo.

Abstract: This article examines recent transformations in Brazilian educational policies through the following question: to whom does the History class belong? Drawing on debates concerning curriculum, experience, and educational work, we analyze three processes that have shaped the last decade: the approval of the National Common Curricular Base (BNCC), the expansion of digital platforms in basic education, and recent reforms to the guidelines governing initial teacher education. Methodologically, we draw on Walter Benjamin's notion of the monad to construct three scenes that condense broader contradictions of contemporary forms of sociability and their impacts on History teaching. We interpret these scenes through the lens of the "mystique of prescription," a concept developed by Ivor Goodson, which we understand as a rationale that progressively transfers authority over educational work to prescribed curricula, monitoring systems, external assessments, and managerial mechanisms. We argue that the BNCC, platformization, and teacher education reforms do not constitute isolated phenomena but rather complementary expressions of a broader movement aimed at anticipating, standardizing, and managing school experiences. For History teaching, this movement entails reducing the complexity of classroom practice to competencies, indicators, and performance metrics, thereby weakening its interpretive, critical, and experiential dimensions. In contrast, we contend that the classroom is a collective production, constituted through encounters among teachers, students, and socially constructed knowledge. We conclude that, although contemporary policies seek to expand mechanisms of control over educational work, dimensions of school experience remain resistant to prescription, preserving possibilities for creation, contestation, and the production of meaning about the social world.

Keywords: History teaching. BNCC. Teacher education. Digital platforms. Educational work.

INTRODUÇÃO

Em diferentes cenários, reformas educacionais emergiram articuladas a acalorados debates sobre as finalidades que as instituições escolares deveriam alcançar mediante uma atividade fulcral a esses espaços: a aula. Frente as responsabilidades que gradativamente foram associadas à escolarização,

currículos, disciplinas e políticas de formação docente jamais constituíram dispositivos neutros ou desvinculados de embates históricos em torno dos sentidos atribuídos à experiência humana. Como assinalaram autores dedicados à temática aventada (Chervel, 1990; Laville, 1999; Goodson, 2007), a seleção dos conhecimentos considerados desejáveis à formação dos sujeitos está relacionada às concepções a serem movimentadas em cada época (Silva, 2025).

No Brasil, acontecimentos situados a partir da primeira década do século XXI intensificaram tais disputas. A crise financeira internacional de 2008 e seus desdobramentos no território nacional, as Jornadas de Junho de 2013, o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a prisão do então ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a ascensão de setores reacionários ao Executivo Federal são exemplos de uma conjuntura marcada pelo reordenamento de dinâmicas socioculturais (Silva; Pinto Jr.; Cunha, 2022; Miranda; Pinto Jr.; Silva, 2023). Essas inflexões contribuíram para a consolidação de agendas comprometidas com formas crescentes de mercantilização da vida, intensificação do trabalho e erosão de direitos historicamente conquistados (Carcanholo, 2011; Dardot; Laval, 2016).

Assim, projetos e expectativas depositados na escolarização receberam o impacto dos câmbios nas correlações de forças vigentes. Cabe salientar que as perspectivas emergentes assumiram contornos heterogêneos e, frequentemente, contraditórios (Silva, 2025). Fundações empresariais, gestores vinculados aos aparatos estatais, organismos internacionais, movimentos conservadores, setores da mídia e agentes do próprio campo educacional passaram a disputar intensamente os propósitos da educação e, em decorrência, das políticas curriculares e de formação de professores. Embora mobilizados por interesses distintos, os grupos trazidos à baila pretendiam apresentar propostas para a constituição de sujeitos aptos a viver em sociabilidades situadas nos estertores da modernidade capitalista. Desse modo, favoreceram a difusão de políticas educacionais organizadas em torno de premissas prescritivas, da gestão por resultados, da standardização avaliativa e da crescente incorporação de racionalidades técnicas e/ou empresariais à escola pública (Giroto, 2018; Dourado; Siqueira, 2019).

No bojo dessas discussões, a disciplina História ocupou posição particularmente sensível (Almeida, 2021). Aulas de História operam conhecimentos impossíveis de redução à simples informação do passado; *volens nolens* são atribuídos continuamente significados às temporalidades, memórias e experiências (Galzerani, 2008; Miranda, 2014). Em momentos de aprofundamento das tensões sociais, intensificam-se as disputas acerca dos sentidos de humanidade consagrados pela escolarização, bem como das memórias, experiências e valores considerados dignos de preservação, transmissão ou esquecimento.

As transformações curriculares ocorridas nas últimas décadas não podem, portanto, ser compreendidas como alterações de caráter técnico. O deslocamento das decisões acerca dos conteúdos válidos para a gestão se conecta com as disputas por quem está ou não incumbido de reorganizar experiências escolares, regular práticas docentes e definir – embora de modo precário – a legitimidade dos conhecimentos elaborados nas aulas de História. Em nossa concepção, para compreender os elementos em tela precisamos investigar as motivações e desdobramentos dos esforços crescentes de converter experiências educativas em atividades maquinais: previsíveis, monitoráveis e mensuráveis.

Considerando o horizonte delineado, compusemos três cenas apresentadas nas partes seguintes do texto. Indagar controvérsias conectadas aos atuais projetos de formação das novas gerações em espaços escolares demanda a construção de abordagens voltadas a leituras culturais do ser social (Chartier, 1990; Thompson, 2021; Benjamin, 2009; Lukács, 2013; 2018; Silva, 2025). Por esse ângulo, mais pujante do que a apresentação da cronologia linear dos empreendimentos de controle, monitoramento e formação docente, interessa-nos justapor fragmentos de um mesmo processo histórico. Os fragmentos, portanto, foram tecidos na condição de mônadas (Benjamin, 1994), capazes de condensar em marcas cotidianas que atravessam processos de ensino e aprendizagem algumas contradições existentes nas sociabilidades contemporâneas.

Entre códigos curriculares, algoritmos reguladores de plataformas e normativas hodiernas de formação inicial de docentes, tal perspectiva possibilitou a emersão de uma questão subjacente ao conjunto das transformações elencadas: a quem pertence a aula de História?

Talvez as políticas de prescrição curricular mais recentes expressem tentativas de tornar as atividades escolares plenamente administráveis. Embora essa racionalidade esteja inscrita em regulações detalhadas e sofisticados dispositivos digitais de monitoramento e controle, algo da aula permanece refratário à administração (Goodson, 2019).

CENA 1 – BNCC DE HISTÓRIA: A AULA EM CÓDIGOS

A versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017, sob a chancela de Mendonça Filho, ministro da Educação à época. Distante de representar a culminância de um pacto democrático acerca da educação brasileira – reivindicação proveniente do período ditatorial e ampliada com a redemocratização –, o documento normativo consolidou, nas letras da lei, projetos educativos alinhados a perspectivas conservadoras, empresariais e gerencialistas (Dourado; Siqueira, 2019; Aguiar, 2018; 2019; Silva, 2025).

Ao afastar-se, no decurso dos anos 2010, do horizonte de garantia dos chamados “direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento”, concebidos a partir da preocupação com a qualidade social da educação, a BNCC fortaleceria concepções pragmáticas e tecnocráticas, marcadas pelo racionalismo formal e crescente subordinação da escola pública às demandas do capital, da gestão empresarial e da performance em indicadores de desempenho (Aguiar; Dourado, 2018; Almeida, 2021; Silva; Pinto Jr.; Cunha, 2022). Em tal conformação, pretende-se reduzir as experiências escolares à aquisição de saberes funcionais e competências adaptativas, alinhadas a demandas do tempo presente que, não obstante sua conexão com interesses de grupos particulares, são frequentemente apresentadas na condição de motivações universais para a formação humana (Silva; Pinto Jr.; Cunha, 2022).

Sítios eletrônicos governamentais e de fundações empresariais divulgariam, nos anos subsequentes a homologação da BNCC, um suposto sucesso na adesão de redes estaduais e municipais à prescrição curricular (Silva, 2025). É plausível imaginar, em salas de aula dispersas por um país de dimensões continentais, professores/as de História encontrando, em seus planejamentos anuais, siglas que começavam a se tornar familiares: EF06HI01, EF07HI09, EF09HI36. Com essas balizas, atividades escolares foram sequenciadas e codificadas em habilidades progressivas, passíveis de mensuração quantitativa. Gradativamente, a Base assumiu contornos de um dispositivo técnico-administrativo voltado ao controle e monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem (Giroto, 2018).

A disciplina História acabou recebendo muita atenção por conta de posicionamentos antagônicos acerca dos conteúdos desejáveis para compor o currículo escolar (Menezes Neto, 2017). As versões iniciais da Base, elaboradas na primeira metade da década de 2010, mobilizaram intensos debates dentro e fora da comunidade disciplinar (Cerri; Costa, 2021; Almeida, 2021). Professores/as da Educação Básica, pesquisadores/as do Ensino de História e associações científicas encontraram, naquele contexto, relativa margem para discutir questões ligadas ao eurocentrismo, temporalidades históricas, relações étnico-raciais, gênero, classe social, dentre outras temáticas. Em movimentações dissonantes, o texto do Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (GT-DiAD) e a primeira versão publicizada pelo Ministério da Educação (MEC) propuseram deslocamentos importantes no interior do código disciplinar da História consolidado no decorrer da escolarização moderna (Silva; Pinto Jr.; Cunha, 2022; Silva, 2025).

No final de 2017, contudo, a BNCC homologada recolocava no centro dos conhecimentos históricos selecionados para os estudos escolares um quadripartismo eurocentrado, restabelecendo relações temporais marcadas pela linearidade, progressividade e cumulatividade, além de marginalizar a diversidade de formas pelas quais sujeitos e grupos, em diferentes culturas, organizaram e atribuíram sentidos ao tempo (Silva; Meireles, 2017). As tensões sociais do presente apareceram de maneira mais rarefeita. Questões

relacionadas às desigualdades sociais, aos conflitos de classe, às relações de gênero e às disputas em torno da memória histórica permaneceram no texto, embora sempre que possível deslocadas para as margens da prescrição.

Amparadas pelo ideário consolidado no documento normativo, reorganizaram-se também as práticas de legitimar sujeitos autorizados a falar em nome do currículo. A composição das equipes responsáveis pela redação da Base sofreu alterações significativas entre as primeiras versões e o texto homologado (Almeida, 2021). Pesquisadores/as vinculados/as ao campo do Ensino de História perderam espaço em sua elaboração, enquanto setores associados à gestão educacional, às fundações empresariais e às políticas de avaliação assumiram protagonismo crescente. Paralelamente, instituições privadas, gestores de cariz pragmático no interior do aparato estatal e políticos conservadores ampliaram sua presença nos debates acerca dos rumos da educação nacional, reforçando perspectivas delineadas nos parágrafos anteriores.

Na BNCC, o léxico das competências e habilidades passou a organizar a arquitetura discursiva de um código curricular (Silva, 2025). Sob essa gramática, a aula de História foi arquitetada como um acontecimento passível de previsão, aferição e aplicabilidade técnica, reduzindo o trabalho educativo à execução de objetivos definidos a priori, cuja qualidade seria avaliada por meio de evidências observáveis de desempenho e aprendizagem.

É quase tautológico afirmar, após uma profusão de estudos acadêmicos sobre o tema, que a BNCC não chega imediatamente nas escolas do mesmo modo ou por meio da leitura integral do documento. Seus desdobramentos reverberam no decurso de uma miríade de mediações: formações continuadas, plataformas digitais, planilhas, simulados, relatórios pedagógicos, reuniões de planejamento, materiais didáticos. Paulatinamente, concepções utilitaristas – com o objetivo de formar indivíduos em um mundo no qual poucos tem espaço para se realizarem plenamente (Fisher, 2020) – buscaram parametrizar critérios de descrever as aulas, avaliar estudantes e organizar o tempo escolar.

Por outro lado, o espaço das salas de aula permaneceu também o da emergência de outras concepções de tempo, memória e história. Nenhum código

alfanumérico é capaz de antecipar integralmente os encontros entre docentes, estudantes e conhecimentos constituintes do cotidiano das aulas de História.

Nesses aspectos residem uma das tensões fulcrais dispostas pela BNCC: a tentativa de conversão das experiências escolares em informações amplamente reprodutíveis e administráveis. Para tanto, afirma-se a redução da complexidade da aula à antecipação do prescrito; a estabilização dos conflitos socioculturais contemporâneos em competências; o trabalho educativo à execução de objetivos definidos a partir de categorias voltadas para à aferição, tanto de docentes quanto de discentes. Entre códigos curriculares, disputas políticas e práticas ordinárias de sala de aula, permanece em aberto a questão acerca de quem, afinal, possui o direito de definir os sentidos da disciplina História no percurso da escolarização.

CENA 2 – PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PAULISTA: A AULA EM DADOS

Em uma sala de aula da rede estadual paulista, é factível imaginar uma professora conectando o *notebook* à televisão fixada no alto da parede. Na tela, abrem-se abas sucessivas: CMSP, Tarefa SP, *Khan Academy*, Matific, Redação Paulista, Elefante Letrado, *Speak* (Garbin; Ribeiro; Cipoli, 2025). Enquanto isso, estudantes aguardam enquanto a internet oscila. A turma tenta acompanhar *slides* padronizados em projeção na TV de trinta e duas polegadas. Nas últimas carteiras, é verossímil que o texto quase não possa ser lido.

Em uma semana de trabalho, uma série de atividades devem ser cumpridas pela docente segundo uma cadência previamente estipulada pelos *managers* da rede *Speak* (Garbin; Ribeiro; Cipoli, 2025). A plataforma demanda acessos, quantificações, minutos de permanência e conclusão de atividades. Um painel de monitoramento registra o número de estudantes que entrou na plataforma, a porcentagem de exercícios finalizados, o tempo de permanência conectado e as habilidades e competências cujo êxito foi maior ou menor. A existência da aula deriva dos fluxos de dados anteriores e posteriores ao seu acontecimento, reconfigurando o trabalho docente (Seki, 2025).

Em relatórios pedagógicos e reuniões administrativas, os indicadores aparecem em gráficos coloridos. Verde, amarelo, vermelho. Escolas são comparadas. Turmas são ranqueadas. Professores/as acompanham tabelas que mostram níveis de engajamento digital e taxas de execução de atividades. Em algumas situações, a baixa adesão estudantil transforma-se em justificativa para novas cobranças institucionais. O problema desloca-se das condições de ensino e aprendizagem para a performance desejável pela plataforma (Garbin; Ribeiro; Cipoli, 2025).

Nas escolas, o cotidiano reorganiza-se em função dessa temporalidade algorítmica, cada vez mais presente na vida das pessoas. O planejamento passa a coexistir com metas de acesso, cronogramas de execução e monitoramento permanente das plataformas. Em determinados momentos, o trabalho pedagógico passa a focalizar a administração dos próprios dispositivos: verificar *logins*, resolver falhas de acesso, confirmar tarefas concluídas, acompanhar *dashboards* institucionais. A aula ocorre em meio a notificações, planilhas e relatórios automáticos (Fenselau; Normanha, 2026).

A lógica das plataformas não elimina imediatamente a presença do/a professor/a. Antes, redefine parcialmente sua posição no sistema educativo. Parte das atividades tradicionalmente vinculadas ao trabalho docente – seleção de exercícios, correção, acompanhamento do desempenho, identificação de dificuldades – passa a ser mediada ou substituída pelos referidos *softwares*. O software sugere percursos, organiza intervenções, produz diagnósticos e distribui indicadores de rendimento (Fenselau; Normanha, 2026).

Em tal modelo, experiências ocorridas no espaço escolar dificilmente podem ser traduzidas. O estudante que permanece em silêncio durante toda a manhã, o debate responsável por mudar os rumos do planejamento previsto, a reflexão dialogada após um acontecimento violento no bairro, o tempo necessário para uma turma amadurecer e formular perguntas ao pensar autonomamente – nada disso aparece integralmente nos relatórios (Seki, 2025). Os algoritmos registram acessos, mas não apreendem hesitações, medos, conflitos ou deslocamentos produzidos no desenrolar de uma aula.

Em meio à expansão das plataformas, também se intensificam formas difusas de vigilância. A gestão escolar acompanha indicadores produzidos em tempo real. Secretarias monitoram desempenho de escolas. Programas de avaliação externa articulam-se aos dados gerados pelos sistemas digitais. O que antes circulava prioritariamente no âmago da relação entre docente e estudantes passa a alimentar circuitos mais amplos de controle administrativo e comparação institucional (Coppi, 2024).

Ao mesmo tempo, a presença crescente das tecnologias digitais reconfigura os próprios sentidos atribuídos à inovação educacional. Nas propagandas institucionais e materiais de formação, plataformas aparecem frequentemente associadas à ideia de modernização, eficiência e personalização da aprendizagem. Entretanto, no cotidiano escolar, a promessa de autonomia frequentemente convive com a ampliação das rotinas de monitoramento e com a intensificação do trabalho burocrático.

Em maio de 2024, professores/as da rede estadual paulista iniciaram um movimento de paralisação do uso das plataformas digitais corporativas (Garbin; Ribeiro; Cipoli, 2025). A chamada “greve dos aplicativos” interrompeu parcialmente o fluxo ordinário de alimentação dos sistemas. Ao recusarem temporariamente os dispositivos de monitoramento, docentes não rejeitavam simplesmente o uso das tecnologias digitais na educação. A suspensão produzia outro gesto: questionava a transformação da aula em unidade permanentemente rastreável de desempenho e, com isso, o esvaziamento da autonomia no trabalho educativo.

Nos cotidianos escolares, apesar das métricas, experiências coletivas seguem escapando das lógicas prescritivas. Perguntas emergem para além de roteiros e conversas desviam os conteúdos previstos para temas socialmente vivos. Entre *dashboards*, indicadores e algoritmos, permanece irresolvida a tensão entre uma educação organizada pela rastreabilidade dos dados e a dimensão imprevisível, criativa e criadora proveniente dos encontros humanos que constitui a aula.

CENA 3 – A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 04/2024: FORMAR PARA APLICAR

Em maio de 2024, o Conselho Nacional de Educação homologou a Resolução CNE/CP nº 04/2024, instituindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores/as da Educação Básica. Nas instituições de Educação Superior, coordenações dos cursos de licenciatura, docentes e estudantes começaram a revisitar projetos pedagógicos, cargas horárias, estágios supervisionados e componentes curriculares (Andes-SN, 2024). Mais uma vez, grupos responsáveis pela formação docente brasileira eram convocados a reorganizar-se em torno de uma alegadamente nova arquitetura normativa.

Em diferentes instituições, reuniões de colegiado acumulavam documentos, pareceres e tabelas comparativas. Artigos da resolução eram lidos ao lado de normativas anteriores. Em algumas salas, professores/as retomavam a Resolução nº 02/2015 como memória recente de outro horizonte formativo: gestão democrática, sólida formação teórica, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, valorização da docência enquanto práxis. Também é verossímil a presença de discussões sobre a permanência silenciosa das competências e habilidades da BNCC como eixo organizador da formação docente nacional (Andes-SN, 2024).

A nova resolução chegava após um longo ciclo de disputas em torno da BNC-Formação, instituída em 2019. Nos anos anteriores, entidades científicas, associações acadêmicas e movimentos educacionais haviam denunciado o estreitamento curricular das licenciaturas, a centralidade crescente das avaliações externas e a transformação da formação docente em espaço aprender para executar a BNCC (Ximenes; Melo, 2022). Em março de 2023, fóruns e entidades nacionais reivindicavam publicamente a revogação da normativa anterior e a retomada das diretrizes construídas em 2015 (Andes-SN, 2024). A expectativa de ruptura, contudo, convivia com sinais de continuidade.

Nos textos da nova resolução, reapareciam expressões vinculadas à formação crítica, à diversidade e à valorização docente. Ao mesmo tempo, permanecia a organização curricular orientada pela lógica das competências,

pelas habilidades previstas na BNCC e pela centralidade das avaliações em larga escala. Entre conceitos historicamente disputados, consolidava-se uma escrita híbrida, na qual linguagens provenientes de tradições pedagógicas distintas passavam a coexistir no mesmo documento (Ximenes; Melo, 2022).

Nas instituições de Educação Superior, a reorganização curricular começava a atingir dimensões concretas da formação. As quatrocentas horas de prática pedagógica como componente curricular deixavam de vigorar da forma anteriormente prevista. O estágio supervisionado foi distribuído ao longo de toda a graduação (Andes-SN, 2024). Em planilhas acadêmicas, a experiência da docência transformava-se em cargas horárias fragmentadas em distintos semestres. Coordenações de curso buscavam adequar componentes, reorganizar disciplinas e reinterpretar exigências legais em prazos reduzidos.

Enquanto isso, estudantes das licenciaturas atravessavam trajetórias marcadas pela intensificação da precarização da Educação Superior brasileira. Muitos conciliavam trabalho integral, deslocamentos extensos e formação universitária. Em instituições privadas, sobretudo na modalidade a distância, licenciaturas continuavam a expandir-se em larga escala. Plataformas digitais, videoaulas gravadas e avaliações automatizadas ganharam espaço crescente a experiência formativa de futuros/as professores/as.

Nos textos normativos, a formação presencial aparecia como modalidade “preferencial”. A palavra circulava discretamente entre artigos e pareceres. Ainda assim, sua presença produzia efeitos importantes. Em meio à expansão acelerada da Educação a Distância, o termo “preferencial” abria margem para outras reconfigurações do mercado de formação docente no país. Grandes grupos educacionais ampliavam investimentos em licenciaturas ofertadas em larga escala, organizadas por modelos curriculares padronizados e estruturas reduzidas de acompanhamento acadêmico.

Ao redor das referidas mudanças, avaliações externas também avançavam sobre a formação inicial. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) das Licenciaturas começava a reposicionar o estágio supervisionado como espaço de mensuração do desempenho docente em formação. Gradualmente, universidades reorganizaram currículos considerando

indicadores nacionais de avaliação. O futuro professor era preparado, simultaneamente, para ensinar e para ser permanentemente avaliado.

Nesse movimento, a formação docente parecia deslocar-se cada vez mais para o interior de uma racionalidade fundada na antecipação, na evidência e na verificabilidade técnica. A docência deixava de aparecer prioritariamente como experiência intelectual aberta à imprevisibilidade do encontro pedagógico para aproximar-se de um modelo de operacionalização curricular previamente delimitado.

Ainda assim, nas brechas ordinárias da vida universitária, outras formas de formação continuavam emergindo. Conversas após as aulas, grupos de pesquisa, movimentos estudantis, estágios atravessados por conflitos reais das escolas, leituras compartilhadas, experiências de extensão, encontros inesperados entre teoria e prática – elementos dificilmente redutíveis aos descritores normativos das políticas de formação.

Entre resoluções, matrizes curriculares e avaliações nacionais, permanecia em disputa a própria definição do que significa formar professores/as de História. Por isso, uma questão ainda continua em aberto: o trabalho educativo é constituído apenas pela execução técnica de habilidades prescritas ou é uma prática intelectual e ética produzida por sujeitos levando em conta seus territórios e experiências?

A MÍSTICA DA PRESCRIÇÃO E A DISPUTA PELA AULA DE HISTÓRIA

As cenas anteriormente apresentadas não constituem acontecimentos independentes, nem podem ser compreendidas exclusivamente a partir de suas materialidades imediatas. Embora situadas em escalas distintas da política educacional – currículo, gestão escolar e formação docente –, todas participam de um mesmo movimento histórico de reorganização das relações entre conhecimento, docência e poder. O que as articula não é apenas a defesa de determinadas concepções pedagógicas, mas a produção de um regime específico de autoridade sobre possíveis experiências escolares. É

precisamente nesse ponto que a noção de “mística da prescrição”, desenvolvida por Goodson (2007), adquire centralidade analítica.

Ao investigar a emergência dos currículos modernos, o autor argumenta que a prescrição curricular não pode ser reduzida a um instrumento de organização dos conteúdos escolares (Goodson, 2007). O currículo prescrito constitui uma tecnologia política destinada a deslocar a legitimidade da produção curricular dos sujeitos concretos envolvidos no trabalho educativo para instâncias externas de regulação. Sua eficácia repousa na disseminação de uma crença socialmente compartilhada: a de que o conhecimento legítimo sobre dinâmicas escolares, docentes e estudantes encontra-se prioritariamente nas burocracias estatais, nos especialistas, nos organismos de avaliação e nos sistemas centrais de gestão. Goodson (2007) denomina tal dinâmica de “mística da prescrição”. Trata-se de uma operação simultaneamente epistemológica e política, pois converte decisões contingentes em aparentes necessidades técnicas, fazendo com que relações de poder assumam a aparência de racionalidade neutra.

O aspecto mais relevante dessa formulação talvez resida no fato de que a prescrição não atua apenas sobre aquilo que deve ser ensinado. Ela delimita, igualmente, quem possui autoridade para definir os sentidos da escolarização. Em outras palavras, as questões mais substantivas da escolarização moderna encontram-se no campo da política. Toda prescrição implica uma disputa acerca dos discursos autorizados sobre educação, docência e experiência escolar. A mística consiste justamente em ocultar essa disputa, naturalizando a transferência progressiva da autoridade pedagógica para dispositivos externos ao cotidiano da escola.

Sob essa perspectiva, a BNCC, a plataformização educacional e a recente proposta de alteração na formação docente não são fenômenos autônomos. Embora não necessariamente simultâneos, as políticas em tela constituem momentos complementares de uma mesma razão. Na primeira cena, a aula é convertida em código. Na segunda, transforma-se em dados. Na terceira, procura-se formar profissionais aptos a reproduzir a lógica estipulada. O movimento é simultaneamente curricular, tecnológico e formativo, mas seu

núcleo permanece o mesmo: intenta reduzir a imprevisibilidade constitutiva do trabalho educativo mediante mecanismos crescentes de antecipação, monitoramento e controle.

Nesse sentido, os desdobramentos da Base na educação nacional consistem em apresentar experiências ocorridas durante as aulas na condição de realidades plenamente passíveis de serem decompostas em competências, habilidades e índices observáveis. No caso da disciplina História, os conhecimentos não são mais concebidos prioritariamente como prática de interpretação do tempo, da memória e da experiência humana porque passaram a ser associados às unidades progressivas de desempenho. Como observa Silva (2025), a pedagogia das competências desloca o debate sobre as finalidades da formação para o plano da operacionalização técnica da aprendizagem. Nesse processo, se esvai também parte da autonomia docente mediante a qual profissionais interrogam coletivamente, podendo inclusive modificar os sentidos da história ensinada.

A plataformização radicaliza tais horizontes. Se a BNCC produz a abstração curricular da aula, os algoritmos procuram administrar sua materialização cotidiana. A promessa de monitoramento permanente corresponde, em larga medida, à tentativa de eliminar aquilo que Goodson (2019) identifica como capacidade de refração da prescrição no movimento da prática. Historicamente, professores reinterpretaram, negociaram, deslocaram e até mesmo subverteram currículos oficiais. A implementação e a obrigatoriedade do uso de plataformas digitais em redes de ensino procuram reduzir a distância entre prescrito e vivido. O que se busca não é apenas acompanhar o trabalho docente, mas produzir condições para que as experiências escolares coincidam cada vez mais com sua representação técnica.

Tal atividade adquire contornos ainda mais profundos quando destacamos a formação inicial de professores. Afinal, sustentar a mística da prescrição requer a contínua existência de condições materiais à sua reprodução. Não basta prescrever currículos ou monitorar escolas; é necessário formar sujeitos na direção de naturalizar os artefatos e práticas socioculturais aqui problematizados. A vinculação orgânica entre cursos de licenciaturas, BNCC e

sistemas nacionais de avaliação revela precisamente esse movimento. Forma-se um professor para aplicar saberes selecionados e codificados por outras instâncias. A docência tende a ser redefinida não como atividade autônoma, criadora de sentidos sobre o mundo, mas na condição de aquisição de competências para operacionalizar finalidades previamente estabelecidas.

As fundações empresariais assumem papel decisivo nesses cenários anunciados enquanto garantidores de qualidade na educação. Paulatinamente, a atuação desses organismos tem envolvido a produção de uma cultura educacional balizada por inúmeras avaliações quantitativas, as quais procuram modular a performance de docentes e discentes a partir de metas estabelecidas por agentes externos das comunidades escolares. Conforme apontam Adrião et. al. (2016), Girotto (2018) e Costa e Silva (2019), essas organizações difundem concepções de gestão assentadas na eficiência, na responsabilização e na mensuração permanente dos resultados. A mística da prescrição encontra aí condições particularmente favoráveis para sua atualização histórica: anseios autoritários de controle e monitoramento do trabalho educativo encontram a possibilidade técnica de sua implementação na autoridade dos dados, algoritmos e indicadores de desempenho.

Para o ensino de História, os desdobramentos são especialmente significativos. Poucas disciplinas dependem tanto da abertura ao conflito, à interpretação e à pluralidade das experiências humanas. Ao transformar a aula em objeto de antecipação permanente, a mística da prescrição não apenas limita a autonomia docente e a pluralidade de leituras de mundo dos discentes; ela redefine a própria natureza do conhecimento histórico escolar. Em lugar de um saber voltado à compreensão crítica das temporalidades e das experiências coletivas, afirma-se uma pedagogia preocupada em produzir evidências de aprendizagem compatíveis com sistemas de monitoramento e avaliação. O que se encontra em disputa, portanto, não é apenas um currículo, uma plataforma ou uma diretriz de formação. Trata-se de a quem pertence a aula de História.

Por mais complexa e eficiente que seja a arquitetura curricular construída para o controle e monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem, algo escapa quando pensamos nas atividades desenvolvidas dentro de uma sala de

aula. Nos encontros semanais ordinários, professores/as e estudantes criam relações interpessoais que não podem ser completamente dirigidas por currículos prescritos, materiais didáticos uniformizados, plataformas digitais ou avaliações externas.

Segundo Tardif e Lessard (2009), a interatividade é parte fundamental do trabalho docente, uma vez que sua atividade depende das interações construídas nos ambientes escolares. A classe é um espaço de sociabilidade composto por todos os agentes envolvidos, condição que atravessa o trabalho educativo. Ao contrário da parametrização esperada por visões gerencialistas, no cotidiano das escolas os currículos prescritos e os materiais didáticos adotados sempre são suscetíveis a interpretações e (re)construções (Silva; Pinto Jr., 2021). Negar tais suscetibilidades, incluindo a diversidade e a pluralidade sociocultural dos sujeitos, parece ter sido o caminho tomado pelos agentes externos à educação que buscam arquitetar atuações ortodoxas nas salas de aula. Quem tem um mínimo de noção das relações estabelecidas em distintos espaços escolares sabe que professores/as e estudantes podem realizar leituras e apropriações muito peculiares (Silva, 2026).

No caso da disciplina História, estudantes recebem estímulos sensoriais e reflexivos para compreender o mundo por meio de narrativas, representações e interpretações do passado (Silva; Pinto Jr., 2021). Ao articularem formas escolares de conhecimento às experiências vividas em diferentes tempos e espaços, docentes e discentes produzem leituras que não podem ser reduzidas às expectativas inscritas em currículos prescritos ou plataformas digitais. Os conhecimentos históricos escolares emergem justamente desse movimento de mediação entre heranças culturais, problemas do presente e horizontes de futuro. Trata-se de um processo marcado por negociações, conflitos, apropriações e ressignificações permanentes, impossível de ser completamente antecipado por dispositivos externos ao acontecimento da aula.

Ao reconhecermos as potencialidades do tempo/espaço de uma aula, não podemos esquecer da participação das pessoas que as compõe. A aula de História não pertence a pessoas que não fazem parte da comunidade escolar. Ela é uma produção coletiva, datada, instituída por e instituinte de leituras de

mundo, resultado de encontros humanos. As pessoas que produzem uma aula são portadoras de memórias, projetos, desejos, os quais, necessariamente, não corresponderem às expectativas criadas em gabinetes distantes das experiências vividas nos mais diferentes lugares de nosso país.

Tal constatação permite recolocar, sob outra perspectiva, a questão que atravessou as páginas anteriores. As cenas analisadas evidenciaram diferentes tentativas de captura da experiência educativa. A BNCC procurou converter a aula em código; as plataformas digitais buscaram transformá-la em dados; as recentes diretrizes de formação docente apontam para a constituição de profissionais preparados para operar essa lógica de prescrição e monitoramento. Em todos os casos, manifesta-se aquilo que Goodson (2007; 2019) denominou de mística da prescrição: a crença de que as finalidades da escolarização podem ser definidas por instâncias externas ao trabalho educativo e, posteriormente, implementadas de forma homogênea nos cotidianos escolares.

Entretanto, como sugerem Benjamin (1994; 2009) e Thompson (2021), a vida social jamais coincide integralmente com as categorias modernas que buscam enquadrá-las. A experiência humana, nesse sentido, é produzida em relações concretas, atravessada por conflitos, contingências, memórias e projetos. A aula de História participa dessa condição. Por mais sofisticados que sejam os mecanismos de controle curricular, monitoramento algorítmico ou regulação da formação docente, permanece um excedente que escapa às tentativas de captura. É nesse excedente que professores/as e estudantes atribuem sentidos ao passado, interrogam o presente e elaboram possibilidades de futuro.

Retornamos, assim, à pergunta que orientou este artigo. A aula de História não pertence aos documentos curriculares, às plataformas digitais, aos sistemas de avaliação ou às fundações empresariais que disputam os rumos da educação pública. Tampouco pertence exclusivamente aos professores. Ela constitui uma produção coletiva, continuamente construída nas relações entre sujeitos concretos, conhecimentos socialmente elaborados e experiências vividas. Sua riqueza reside precisamente no fato de não poder ser completamente reduzida à lógica da prescrição. Enquanto existirem encontros humanos capazes de

produzir interpretações sobre o mundo e sobre si mesmos, a aula permanecerá como espaço de criação, disputa e possibilidade. Talvez seja justamente por isso que ela continue escapando.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo Bottura; XIMENES, Salomão Barros. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016157605>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzgdTPyJRdkZHw4dKRFd/?lang=pt>>. Acesso em: 09 jun. 2026.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 22, n. 3, p. 722-738, 2018. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2026.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, e0225329, 2019. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019225329>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?lang=pt>>. Acesso em: 08 jun. 2026.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. Apresentação. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. p. 8-23. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2026.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A anatomia de uma interdição**: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História. 2021. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Nota da Diretoria do ANDES-SN sobre a Resolução CNE/CP Nº 04/2024**. Brasília: ANDES-SN, nov. 2024. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-da-dIRETORIA-dO-aNDES->

sN-sOBRE-a-rESOLUCAO-cNE-cP-no-04-20240>. Acesso em: Acesso em: 09 jun. 2026.

COPPI, Luiz Antonio Callegari. Os algoritmos e a errância: notas para ensinar em um mundo digital. **Educação & Sociedade**, v. 45, e279318, 2024. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/es.279318>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/YpYHHxcWkGyjFyBPptTFPtw/?lang=pt>>. Acesso em: 09 jun. 2026.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: base nacional comum curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240047, 2019. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240047>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMP3zGw4ygSGNvbmN4p/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 jun. 2026.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. **Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política**, v.1, n. 3, p. 73-84, dez. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/14551/8279>>. Acesso em: 03 jun. 2026.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da base nacional curricular comum de história para o ensino fundamental. **Educar em Revista**, v. 37, e77155, 2021. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77155>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/ZRznr4vxdbM45PDwGG7nNgx/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 08 jun. 2026.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177- 229, 1990.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, ago. 2019. DOI: <<http://dx.doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>>. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>>.
Acesso em: 03 jun. 2026.

FENSELAU, Stephanie; NORMANHA, Ricardo. Currículo sob demanda e plataformas digitais: controle e heteronomia do trabalho docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 15, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2026. DOI: <<http://dx.doi.org/10.14393/repod-v15n1a2026-79527>>. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/79527>>. Acesso em: 09 jun. 2026.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção dos saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: UNESP: ANPUH, 2008. p. 223-235.

GARBIN, Mônica Cristina; RIBEIRO, Priscilla Ramos Lara; CIPOLI, Isabella Cristina Sena de Oliveira. Plataformização e controle pedagógico: disputas em torno da autonomia docente na rede estadual paulista. **Pro-Posições**, v. 36, e2025c1402BR, 2025. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2025-0055br>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/cx8SPDZZf4gCShDYgrv9PtF/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 09 jun. 2026.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018. DOI: <<https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>>. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603>>. Acesso em: 03 jun. 2026.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, ago. 2007. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782007000200005>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrQLPpD4Sjmkq/?lang=pt#>>. Acesso em: 08 jun. 2026.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução: Henrique Carvalho Calado. Campinas: Ed. Unicamp, 2019.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/jKD6TyyYNJXW7JMPnyxgBps/>>. Acesso em: 08 jun. 2026.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENEZES NETO, Geraldo Magella de. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). **Revista Crítica Histórica**, v. 8, n. 15, p. 31-61, 2017. DOI: <<http://dx.doi.org/10.28998/rchv18n15.2017.0003>>. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3537>>. Acesso em: 08 jun. 2026.

MIRANDA, Sonia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 35-79, 2014. DOI: <<https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i4.92>>. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/92>>. Acesso em: 03 jun. 2026.

MIRANDA, Sonia Regina; PINTO JR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Ensino de História após a ascensão da extrema direita no Brasil: venceremos a barbárie? **Reidics. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales**, n. 13, p. 52-67, set. 2023. DOI: <<http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.13.04>>. Disponível em: <<https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/2255>>. Acesso em: 21 abr. 2026.

SEKI, Allan Kenji. Educação digital e reconfiguração do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 46, e288714, 2025. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/es.288714>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/7Vdn3TMZFLWvyPZBdWBPn6z/?lang=pt>>. Acesso em: 09 jun. 2026.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira. **Decifra-me ou te devoro**: ser professor de História diante da BNCC. 2025. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira; PINTO JR, Arnaldo; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Antinomias entre experiências e expectativas acerca da BNCC de História. In: PINTO JR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs.). **A BNCC de História**: entre prescrições e práticas. Recife: EDUPE, 2022. p. 32-75.

SILVA, Fernando Leocino da. **Entre prescrições e experiências**: narrativas memoriais de estudantes e docência em formação no ensino de História. 2026. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2026.

SILVA, Fernando Leocino da; PINTO JR, Arnaldo. Todo texto tem autoria: a problematização do livro didático como fonte histórica em uma experiência curricular na sala de aula. In: ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho (orgs.). **Fazer e pensar a História em sala de aula: autoria, formação e produção do conhecimento histórico**. Vitória: Editora Milfontes, 2021. p. 55-70.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Revista Crítica Histórica**, v. 8, n. 15, p. 7-30, 9 ago. 2017. DOI: <<https://doi.org/10.28998/rchvl8n15.2017.0001>>. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3539>>. Acesso em: 08 jun. 2026.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 2021.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, dez. 2022. DOI: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>>. Disponível em: <<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5112>>. Acesso em: 09 jun. 2026.