



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

**ANNA CAROLINA GOMIDES**

**“O PROCESSO HISTÓRICO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO  
DOCENTE E SEUS IMPACTOS NA REALIDADE DOS CURSOS DE  
LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”**

**MARIANA**  
**2026**

ANNA CAROLINA GOMIDES

“O PROCESSO HISTÓRICO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E  
SEUS IMPACTOS NA REALIDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM  
HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”

Trabalho de conclusão de curso  
apresentado ao departamento de  
História da Universidade Federal de  
Ouro Preto, como requisito parcial  
para conclusão, aprovação e obtenção  
do grau de Licenciatura em História.

Orientador: Prof. Doutor Marcelo  
Donizete

MARIANA  
2026

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

G633p Gomides, Anna Carolina.

“O processo histórico de precarização do trabalho docente e seus impactos na realidade dos cursos de licenciatura em história na educação superior”. [manuscrito] / Anna Carolina Gomides. - 2026. 44 f.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Donizete Silva.  
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em História .

1. História - Professores - Formação. 2. Professores - Satisfação no trabalho. 3. Evasão universitária. 4. Ensino superior. I. Silva, Marcelo Donizete. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 377.8

Bibliotecário(a) Responsável: Eliane Apolinário Vieira Avelar - CRB6/3044



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Anna Carolina Gomides**

O Processo Histórico de Precarização do Trabalho Docente e seus Impactos na Realidade dos Cursos de Licenciatura em História na Educação Superior

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licencianda em História

Aprovada em 23 de Fevereiro de 2026

### Membros da banca

[Doutor] - Marcelo Donizete da Silva - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)  
[Doutor] - Arnaldo José Zangelmi - (Universidade Federal de Ouro Preto)

[Professor Doutor Marcelo Donizete da Silva], orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 03/03/2026



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Donizete da Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 04/03/2026, às 18:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1068177** e o código CRC **A609B9E8**.

Ao meu pai José Luzia, que plantou  
em mim o amor pela História e pelo  
saber, sua ausência tornou-se força,  
e seus ensinamentos permanecem  
eternos!  
A todos, axé!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha ancestralidade, que possibilitou a construção do meu olhar histórico e a compreensão de que todo futuro é atravessado pelas experiências do passado. Aos meus guias, à minha espiritualidade e a Deus, que me deram força, auxílio e axé para que eu chegasse até aqui. À minha mãe, Lucimayre, minha inspiração de força e coragem, meu maior amor; sem você nada seria possível. À minha mãe de coração, Jussara, luz na minha vida, que me permitiu adentrar em sua casa e me transmitir, por meio da história oral, toda a sua sabedoria ancestral com tanto carinho. A Cláudio, por toda ajuda e carinho, agradeço sempre por estar presente na minha vida. A Karolayne, por toda ajuda, sou grata aos conselhos e às críticas; meu maior presente da universidade foi a sua amizade. Aos meus amigos Raphael e Gustavo, que sonham comigo por um mundo mais justo, democrático e antirracista. A Yuri, pela companhia nessa travessia, gratidão pelo seu amor. Ao Professor Marcelo Donizete, pelas orientações e paciência que permitiram a construção deste trabalho. Aos professores e professoras da graduação da Universidade Federal de Ouro Preto, precursores de todo o meu saber.

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o processo histórico da precarização do trabalho docente e seus impactos na realidade dos cursos de licenciatura em História na educação superior da Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal de Juiz de Fora. A pesquisa insere-se na perspectiva de ampliar o debate acerca da evasão acadêmica e da precarização constante do trabalho docente na conjuntura contemporânea, considerando as transformações políticas, econômicas e educacionais que incidem diretamente sobre a formação de professores. Com esse objetivo, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, articulada à análise de dados gerais provenientes de censos educacionais, com o intuito de refletir sobre o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior no país. Nesse sentido, busca-se contribuir para uma análise crítica acerca do crescente desinteresse pela formação em licenciatura em História, compreendendo de que maneira os processos históricos e as políticas educacionais impactam a educação superior e a formação docente. O estudo também discute a utilização de fontes históricas como instrumento para ampliar o debate sobre a educação enquanto mercadoria, evidenciando os limites e contradições desse processo no contexto do capitalismo contemporâneo. Ademais, são abordadas as questões relativas à valorização e ao reconhecimento do professor enquanto profissional da educação no Brasil, bem como o papel das políticas públicas voltadas à permanência estudantil no ensino superior. Por fim, o trabalho propõe uma reflexão acerca do marco temporal relacionado à formação de professores, destacando seus desdobramentos para a licenciatura em História e para o exercício da docência.

**Palavras chave:** Precarização do Trabalho Docente; Licenciatura em História; Evasão Acadêmica; Formação de Professores; Educação Superior.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the historical process of the precarization of teaching work and its impacts on the reality of History teacher education programs in higher education. The research is situated within the perspective of broadening the debate on academic dropout and the ongoing precarization of teaching work in the contemporary context, considering the political, economic, and educational transformations that directly affect teacher training. With this objective, a qualitative approach is adopted, based on bibliographic and documentary research, articulated with the analysis of general data from educational censuses, in order to reflect on access to, retention in, and completion of higher education in Brazil. In this sense, the study seeks to contribute to a critical analysis of the growing lack of interest in History teacher education programs, seeking to understand how historical processes and educational policies impact higher education and teacher training. The study also discusses the use of historical sources as a tool to expand the debate on education as a commodity, highlighting the limits and contradictions of this process within the context of contemporary capitalism. Furthermore, it addresses issues related to the appreciation and recognition of teachers as education professionals in Brazil, as well as the role of public policies aimed at student retention in higher education. Finally, the study proposes a reflection on the temporal framework related to teacher education, highlighting its implications for History teacher training programs and for the teaching profession.

**Keywords:** Precarization of Teaching Work; History Teacher Education Program; Academic Dropout; Teacher Training; Higher Education

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO:</b> .....	10
<b>Capítulo 01: O processo histórico da educação e do trabalho docente</b> .....	11
1.1.O processo histórico da educação e do trabalho docente .....	12
1.2 A educação brasileira e suas origens nos modelos educacionais europeus ....	13
1.3 A construção da docência como vocação feminina no século XIX .....	14
1.4 As aulas régias e o controle estatal do magistério.....	16
1.5 As Reformas educacionais e profissionalização do docente no século XIX ...	17
1.6 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova .....	18
1.7 A legislação educacional estruturalmente limitada e a educação como direito social.....	19
1.8 Neoliberalismo educacional e a mercantilização do ensino.....	20
1.8.1 A Mercantilização do ensino .....	20
1.8.2 A uberização do trabalho docente .....	21
<b>CAPÍTULO 02: A formação de professores de história nas universidades</b> .....	22
2.1 A necessidade da implementação de um projeto institucional somente para as licenciaturas .....	24
2.2 Análise das tabelas curriculares na formação de professores dos Projetos Pedagógicos dos cursos de história .....	25
2.3 Desigualdades raciais, acesso ao ensino superior e formação docente no Brasil .....	27
2.4 Análise dos projetos políticos pedagógicos das universidades .....	28
2.4.1. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da UFOP .....	29
2.4.2. Projeto Político-Pedagógico do Curso de História da UFJF.....	30
2.4.3. Projeto Político-Pedagógico do Curso de História da UFV .....	33
<b>CAPÍTULO 03: A crise da formação docente em História: universidades, políticas</b>	

<b>públicas e precarização .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 Políticas Públicas frágeis para permanência estudantil .....</b>	<b>36</b>
<b>3.2 A formação do professor de História e suas limitações curriculares .....</b>	<b>37</b>
<b>3.3 Formação e atuação do professor de História frente aos desafios contemporâneos .....</b>	<b>38</b>
<b>3.4 Padronização curricular e seus impactos na autonomia do professor de História .....</b>	<b>39</b>
<b>3.5 O esvaziamento simbólico do professor de História .....</b>	<b>40</b>
<b>3.6 A desvalorização salarial do professor de História .....</b>	<b>41</b>
<b>3.7 A plataformização da educação e a desvalorização da hora-aula docente ....</b>	<b>42</b>
<b>3.8 O Marco temporal e a prática docente .....</b>	<b>42</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS: .....</b>	<b>46</b>

## **INTRODUÇÃO:**

Este trabalho apresenta um estudo acerca de como a formação de professores no Brasil tem sido historicamente atravessada por desafios estruturais relacionados às condições de trabalho docente, à valorização profissional e às políticas educacionais implementadas e a ao longo do tempo. No contexto da educação superior, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes nos cursos de licenciatura, especialmente na licenciatura em História, que vem sendo marcada por crescentes índices de evasão acadêmica e pelo desinteresse na carreira docente. A precarização do trabalho docente, compreendida como um processo histórico e social, insere-se nesse cenário como um elemento central para a compreensão das transformações recentes no campo educacional e de seus impactos na formação inicial de professores.

Diante desse contexto, surge a pergunta norteadora deste trabalho: “Por que ninguém mais quer ser professor atualmente?”. A partir desse questionamento, emerge a necessidade de compreender de que maneira o processo de precarização do trabalho docente impacta a formação inicial de professores de História e contribui, direta ou indiretamente, para o afastamento de estudantes do ingresso e da permanência nos cursos de licenciatura em História. Ao longo da leitura e da escrita deste trabalho acadêmico, foi possível perceber a dimensão da instabilidade profissional que a carreira docente enfrenta para simplesmente existir, marcada por baixos salários, intensificação do trabalho e profunda desvalorização social da docência. Tais fatores configuram aspectos que incidem diretamente sobre a escolha profissional, a permanência no curso e a conclusão da formação docente na educação superior.

Sustenta-se, ao final da pesquisa, em conjunto com demais autores e intelectuais que fundamentam este estudo, que se faz necessária uma reestruturação da licenciatura, visando à construção de uma formação docente efetivamente consolidada e comprometida com políticas de inclusão, ações afirmativas e a promoção da justiça social. Defende-se que o educador deve ser colocado no centro do processo formativo, em articulação com a realidade que encontrará na educação básica, de modo que não haja dúvidas de que, nos cursos de licenciatura, formam-se professores para a educação básica.

Compreender essa reestruturação como essencial significa reconhecer a possibilidade de avançar para uma formação inicial e continuada mais consistente, na qual

o professor seja efetivamente valorizado e tenha acesso, na prática, a um conjunto de disciplinas que articulem os conteúdos específicos e pedagógicos de maneira integrada.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adota uma formação de professores de História nas universidades tomando como ponto de partida as diretrizes e resoluções que orientam a formação docente no Brasil, de análise bibliográfica e documental, articulada à análise de dados gerais provenientes de censos educacionais, como forma de refletir sobre o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior no país, especialmente no que se refere aos cursos de licenciatura em História.

O trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro apresenta uma discussão teórica sobre o processo histórico da educação, do trabalho docente e da formação de professores; o segundo aborda dados gerais referentes à evasão e à permanência na educação superior, com ênfase nos cursos de licenciatura em História e na formação de professores dessa área; e o terceiro discute os impactos das políticas educacionais e do marco temporal na formação docente, apontando seus desdobramentos para a prática profissional e para a crise da formação em História, considerando as relações entre universidades, políticas públicas e precarização do trabalho docente.

### **Capítulo 01: O processo histórico da educação e do trabalho docente**

O presente capítulo tem como objetivo analisar o processo histórico da educação e do trabalho docente no Brasil, buscando compreender os elementos estruturais que contribuíram para a conformação do sistema educacional e da profissão docente ao longo do tempo. Parte-se do entendimento de que a educação brasileira foi historicamente influenciada por modelos educacionais europeus, os quais exerceram papel central na organização escolar e na definição das funções atribuídas ao magistério.

Inicialmente, são discutidas as origens da educação no Brasil e sua vinculação aos referenciais europeus, destacando-se, em seguida, a construção histórica da docência como uma vocação predominantemente feminina no século XIX. Na sequência, analisa-se a implementação das aulas régias e o fortalecimento do controle estatal sobre o magistério, evidenciando como tais mecanismos contribuíram para a regulamentação da prática docente e para a consolidação de relações hierárquicas entre o Estado e os profissionais da educação.

O capítulo também aborda as reformas educacionais ocorridas ao longo do século XIX, enfatizando seus impactos no processo de profissionalização do docente, bem como as contradições existentes entre a ampliação das atribuições do professor e a persistente

desvalorização da carreira. Posteriormente, a análise se estende ao período a partir de 1930, considerado um marco na história da educação brasileira, quando se intensificam os debates em torno da escola pública, do direito à educação e das políticas educacionais, com destaque para o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e para as limitações estruturais da legislação educacional brasileira.

Por fim, o capítulo discute as transformações contemporâneas no campo educacional, abordando a influência do neoliberalismo e o avanço da mercantilização do ensino. Nesse contexto, são problematizados os processos de mercantilização da educação e de precarização do trabalho docente, incluindo fenômenos como a uberização da docência, que contribuem para o aprofundamento da flexibilização das relações de trabalho e para a intensificação da desvalorização profissional. Dessa forma, o capítulo fornece o embasamento histórico necessário para a compreensão das dinâmicas que impactam o trabalho docente na atualidade e fundamenta as discussões desenvolvidas nos capítulos subsequentes.

### **1.1. O processo histórico da educação e do trabalho docente**

O processo histórico da educação e do trabalho docente tem raízes profundas nas formas culturais e simbólicas que moldaram a identidade da profissão desde o século XIX; a docência, então, nasceu sob a perspectiva do sigma da vocação, do estímulo maternal e principalmente religioso. Essas concepções, ao exaltarem a figura do professor como sujeito abnegado e moralmente guiado, acabaram por naturalizar a desvalorização material e simbólica do magistério e do educador, transformando o ensino educacional em instrumento de legitimação da precarização e da falta de reconhecimento profissional.

No Brasil o processo de educação teve início com os sacerdotes jesuítas, que, no período colonial, eram preparados para “educar” os povos indígenas, de modo que se tornassem “mais humanos”, lhes desenvolvendo a memória, a vontade e a “inteligência”, segundo os princípios da Igreja daquele tempo. Não se trata de um fenômeno uniforme nem exclusivamente recente: suas raízes remontam ao século XIX, intensificaram-se por diferentes regimes políticos e se reconfiguram com políticas públicas, reformas educacionais e dinâmicas do mercado de trabalho no final do século XX e início do XXI.

Dessa forma, os primeiros jesuítas que chegaram ao Brasil, no século XVI, exerceram uma função civilizatória e catequizadora, transmitindo oralmente os ensinamentos cristãos à população indígena, com foco especial nas crianças. A partir desse contexto, a figura do professor foi historicamente associada à de um “missionário

da instrução”, segundo Saviani (2013, p.189) “A figura do professor foi configurada historicamente como a de um missionário da instrução, herdeiro do espírito evangelizador dos jesuítas, o que conferiu à docência um caráter moral e religioso, em detrimento de sua dimensão profissional.”, o que reforça a ideia do professor enquanto servidor do espírito de evangelização voltado para seguir e ensinar somente a palavra de Cristo.

Com base nessa herança cultural, o ensino brasileiro passou a carregar, até os dias de hoje, um estigma negativo, que precisa ser desconstruído para que a docência deixe de ser vista sob uma perspectiva sacerdotal. Somente com essa transformação simbólica será possível concentrar o eixo de valorização na competência e na profissionalização do trabalho docente.

## **1.2 A educação brasileira e suas origens nos modelos educacionais europeus**

Inicialmente, os primeiros professores brasileiros receberam sua formação fundamentada nos modelos europeus, especialmente nos clássicos greco-romanos cristianizados, de autores como Cícero e Santo Agostinho. Cícero inspirou a tradição retórica e humanista que influenciou o ensino jesuítico, voltado para o domínio da fala e da escrita. Já Santo Agostinho trouxe a concepção de que o ensino deveria conduzir à verdade divina, servindo de base para a pedagogia cristã dos jesuítas. Segundo Agostinho (354–430 d.C.), “A comunicação humana tem por objetivo uma dupla finalidade: ou ensinar docere) (ou recordar (commemorare); ensinar e recordar chega a ser um só fato”. Dessa forma, esses referenciais se tornaram pilares do ensino clássico, tanto na perspectiva de conversão dos povos indígenas quanto na formação dos primeiros professores segundo o modelo jesuítico.

Os jesuítas utilizavam métodos pedagógicos sistematizados no “Ratio Studiorum”, documento que padronizava o ensino nas escolas da Companhia de Jesus. Entre suas práticas, destacavam-se a repetição, a memorização e a disciplina rígida, acompanhadas de avaliações orais e escritas. O ensino priorizava a gramática, a retórica, a filosofia e a teologia, buscando a formação moral e espiritual do indivíduo. Além disso, o uso de recursos artísticos, como o teatro, a música e o canto, era comum, pois esses instrumentos facilitaram o processo de evangelização e reforçaram a oratória. Assim, o método jesuítico “valorizava” a formação integral, mas sempre subordinada à fé cristã e ao controle da Igreja.

O rompimento dessas tradições teve início apenas em 1759, com a reforma pombalina instituída por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que

liderava Portugal nesse período. O ministro centralizou um conjunto de medidas implementadas nas colônias, instituindo as *aulas régias*, voltadas para o ensino em língua portuguesa e com foco em disciplinas mais práticas. Essa reforma buscava promover o controle estatal e a secularização do ensino, rompendo com o modelo religioso jesuítico, a ideia seria uma educação mais laica, o Estado estaria no controle central desse novo modelo implementado.

O professor, nesse contexto, deixou de exercer a função de missionário religioso para assumir o papel de “missionário” do Estado, encarregado de difundir os valores morais, cívicos e a ordem régia que sustentavam o projeto político do período pombalino. O magistério, portanto, continuava sendo concebido como um trabalho de obediência e disciplina, orientado pela moral e pela submissão à autoridade, e não como uma profissão autônoma e socialmente valorizada. Conforme destaca Saviani (2013, p. 94), “a substituição dos mestres religiosos pelos régios não significou ruptura com a concepção moral da educação, apenas deslocou a autoridade da Igreja para o Estado”. Essa constatação revela a longevidade e a persistência estrutural das práticas educativas brasileiras, que, mesmo após sucessivas reformas e transformações institucionais, conservaram traços de uma educação colonizada, marcada pela hierarquia e pela reprodução de valores hegemônicos.

Desse modo, o processo histórico da educação no Brasil evidencia como a docência se constituiu a partir de relações assimétricas de poder, nas quais o ato de ensinar foi frequentemente subordinado a interesses externos religiosos, políticos ou administrativos em detrimento da valorização do professor enquanto sujeito intelectual e agente de transformação social. Ainda hoje, percebe-se a necessidade de romper com essa estrutura herdada, substituindo o paradigma da obediência e da vocação pelo reconhecimento da docência como trabalho profissional, ético e crítico, capaz de produzir conhecimento, atuar de forma estratégica na mediação sociocultural e promover práticas pedagógicas emancipadoras.

### **1.3 A construção da docência como vocação feminina no século XIX**

A ideia de que ensinar é uma “vocação” consolidou-se no século XIX, quando o Estado se apropriou da valorização social da maternidade e do cuidado para justificar salários reduzidos e condições laborais precárias no magistério. Criou-se, assim, uma engenharia institucional na qual educadores sobretudo mulheres passaram a ser percebidas como figuras maternas e moralmente devotadas, e não como profissionais com

competência técnica. A elas foram dadas a atribuição de qualidades como: paciência, afeto e abnegação, tratadas como supostos atributos femininos, foi naturalizada e incorporada como fundamento do trabalho pedagógico, configurando um modelo ideológico que diluiu a dimensão intelectual do ensino.

Essa naturalização do cuidado como “vocação feminina” fortaleceu um arranjo organizacional que, além de depreciar a complexidade da prática docente, reforçou mecanismos de subordinação de gênero. Desde a Reforma Couto Ferraz, em 1854, até a expansão das escolas normais na virada do século XX, consolidou-se a lógica de que as mulheres possuíam uma predisposição inata para educar crianças. Essa perspectiva, profundamente marcada por valores patriarcais e pelas racionalidades administrativas do período, permitiu ao Estado expandir o corpo docente feminino com custos menores, uma vez que as mulheres eram socialmente vistas como não provedoras do lar, o que naturalizava sua aceitação de salários inferiores. Essa equação histórico-social gerou uma dupla desvalorização: de gênero e de classe, situando as professoras em posições subordinadas dentro das estruturas escolares e legitimando a percepção de que a docência deveria ser um trabalho silencioso, disciplinado e moralmente dirigido.

Romper com esse legado implica enfrentar não apenas um conjunto de representações simbólicas, mas um modelo institucional que ainda organiza expectativas e práticas no interior das redes de ensino. A superação dessa herança histórica exige reposicionar a docência como uma atividade estratégica, que demanda alta qualificação, constante atualização teórico-metodológica e capacidade analítica para lidar com contextos socioculturais complexos. Trata-se de reconhecer o professor como protagonista das decisões pedagógicas, sujeito dotado de autonomia intelectual e responsável pela geração de conhecimento que orienta a prática educativa.

Ao substituir a lógica da vocação pela lógica da profissionalidade, evidencia-se que o magistério não pode mais ser entendido como prolongamento de funções maternas e domésticas, mas como profissão de caráter científico, técnico e ético, inserida em processos organizacionais que requerem planejamento, avaliação, inovação e atuação colaborativa. Assim, a valorização docente deixa de ser um apelo moral e passa a ser tratada como requisito institucional para a qualidade educacional, reconhecendo que práticas pedagógicas emancipadoras dependem diretamente de condições de trabalho dignas, políticas de formação continuada e reconhecimento social da docência enquanto campo de conhecimento especializado.

#### **1.4 As aulas régias e o controle estatal do magistério**

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a intenção da Coroa portuguesa era consolidar de maneira mais incisiva o poder do Estado sobre o campo educacional, uma vez que, ao longo de mais de dois séculos, as ordens religiosas haviam atuado com relativa autonomia nas colônias, organizando práticas pedagógicas, currículos, métodos de ensino e formas de disciplina escolar segundo seus próprios princípios doutrinários. Nota-se que o período jesuítico perdurou por tempo suficiente para moldar profundamente o pensamento de muitos formadores daquele contexto, estruturando uma cultura escolar marcada pela centralidade da catequese, pela retórica clássica e por uma concepção de ensino subordinada à moral religiosa. Esse modelo, hegemônico pela Companhia de Jesus, não apenas organizou o cotidiano das instituições educativas, como também influenciou a formação da elite colonial, contribuindo para consolidar visões de mundo, comportamentos e expectativas sociais vinculadas à autoridade eclesiástica.

Quando o governo português rompeu com as estruturas da educação jesuítica e instituiu as aulas régias, a finalidade era preencher a lacuna educacional deixada pela saída dos jesuítas e estabelecer um ensino controlado diretamente pela Coroa, de modo que o Estado pudesse assumir o comando das práticas educativas e organizá-las conforme seus próprios interesses políticos e administrativos. Esse movimento deve ser compreendido como parte de um conjunto mais amplo de reformas pombalinas, que buscavam enfraquecer o poder das ordens religiosas e fortalecer a centralização estatal.

As aulas régias, nesse sentido, representavam não apenas uma mudança estrutural, mas também uma tentativa deliberada de inaugurar um modelo de educação pública estatal, ainda que marcado por fortes limitações. Conforme observa Saviani (2008), quando ocorreu a expulsão dos jesuítas, as “Aulas régias, ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do subsídio literário, configurando a primeira iniciativa sistemática de institucionalizar um ensino sob responsabilidade direta do Estado português.”

No entanto, tal como Saviani evidencia em sua análise histórica, esse sistema nascente possuía um caráter profundamente restritivo e excludente. Apesar da retórica de ampliação do ensino, a nova organização educacional mantinha-se distante das camadas populares, reproduzindo a lógica elitista que já predominava no período jesuítico. O próprio Saviani sublinha, de maneira crítica, que na época das expulsões “a soma dos alunos de todas as instituições não atingia 0,1% da população brasileira”, o que revela que a transição para um modelo estatal não rompeu com a seletividade histórica da

educação no Brasil. Ao contrário, apenas deslocou o centro de controle da Igreja para o Estado sem, contudo, democratizar o acesso ou modificar substancialmente o perfil dos estudantes atendidos. Assim, o que se instituiu foi uma escola estatal para poucos, voltada prioritariamente à formação das elites locais e incapaz de promover inclusão efetiva ou transformações sociais significativas para toda a sociedade.

Com a nova estrutura de controle do ensino, a Coroa passou a contratar professores que se ajustassem aos modelos impostos pelas reformas educacionais. Essa seleção ocorreu por meio de concursos, e os docentes foram incentivados a adotar práticas diferenciadas, como a instalação das escolas em suas próprias residências, assumindo integralmente os custos de manutenção. É notório que, desde os primórdios da formação docente no Brasil, a intenção dos sistemas educacionais não consistia em oferecer aos educadores recursos adequados para garantir uma formação crítica e consistente. O objetivo, na prática, era constituir um corpo docente sem experiência consolidada e com reduzido embasamento teórico, limitado a atender às demandas imediatas da Coroa.

Ao longo do tempo, cada reforma implementada evidenciou a contradição de tentar reproduzir modelos europeus sem considerar a realidade social, econômica e cultural brasileira. Esse descompasso gerou sucessivas fragilizações no campo formativo, uma vez que a estrutura pedagógica importada não dialogava com o contexto colonial, marcado por desigualdades profundas e por uma organização social completamente distinta daquela que fundamentava os referenciais europeus. Esse cenário consolidou uma tradição de improviso e descontinuidade, que atravessou séculos e impactou diretamente a profissionalização docente no país.

### **1.5 As Reformas educacionais e profissionalização do docente no século XIX**

No século XIX, com a institucionalização das primeiras escolas públicas e das chamadas *escolas normais*, o magistério primário passou a ser organizado de forma mais sistemática. No entanto, como a profissão já era socialmente concebida como uma vocação sobretudo feminina, a ideia de “professor por vocação” produziu um duplo efeito: de um lado, legitimou o papel social do docente; de outro, encobriu a precariedade material do trabalho, marcada por salários reduzidos, jornadas extensas e múltiplos vínculos. Esses fatores impactam diretamente o baixo investimento público destinado tanto à formação docente quanto à infraestrutura escolar.

Nesse contexto, o objetivo do Estado passou a ser a organização de reformas educacionais voltadas a atender às demandas de civilização e de controle social. Assim,

consolidou-se uma divisão entre o ensino primário e as escolas normais, expressando a necessidade crescente de estruturar o ensino público e garantir uma preparação mínima aos docentes. Tal movimento levou à busca por um modelo de formação docente que, embora institucionalizado, permaneceu limitado, priorizando a adequação às exigências administrativas do Estado em detrimento de uma formação crítica e intelectual mais ampla.

### **1.6 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**

Somente em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a escola pública, gratuita, laica, obrigatória e universal passou a enfatizar de fato a relação entre professor e aluno, buscando enfrentar desigualdades sociais e modernizar o ensino no Brasil. Esse movimento aproximou o país de um sistema educacional mais coerente com seus próprios interesses. Já com a Constituição do Estado Novo (1937–1945), a União passou a fixar quadros para a educação nacional, estabelecendo diretrizes voltadas à infância e à juventude, o que evidenciou a necessidade de uma educação primária mais estruturada. Em consequência, os professores foram chamados à profissionalização para atender às novas exigências. De acordo com Saviani (2009), é nesse contexto que se consolidaram as Escolas Normais e os Institutos de Educação, destinados à formação de professores primários, ainda que sem promover inovações pedagógicas significativas.

Assim, esses cursos não representaram avanços substanciais na formação docente. A manutenção de duas modalidades distintas de formação resultou na divisão entre professores “de base” e professores “mais qualificados”, reforçando desigualdades históricas no campo educacional. Nota-se, portanto, que todo o processo histórico até aqui delineado revela como o trabalho docente enfrentou, e ainda enfrenta inúmeros desafios para se consolidar como uma prática emancipadora no Brasil. O professor, frequentemente colocado no centro dos debates sobre a qualidade do sistema educacional, acaba sendo responsabilizado por falhas estruturais que competem ao Estado. Entretanto, a persistente ausência de políticas consistentes para a formação e valorização docente evidencia que o país ainda reproduz contradições e fragilidades herdadas desde o período colonial.

Com a aprovação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em um cenário de reorganização institucional do país após a Constituição Federal de 1988, texto que redefiniu o papel do Estado e consolidou a educação como direito social, tornou-se necessário estabelecer uma legislação capaz de operacionalizar esse novo

marco constitucional. O histórico de centralização normativa e fragmentação das políticas educacionais exigia uma mudança de rota: o sistema precisava avançar para um modelo ancorado em descentralização administrativa, cooperação entre os entes federativos e definição de padrões nacionais mínimos para garantir alguma equidade.

Todavia, mesmo com o novo ordenamento jurídico, o país seguia carregando o legado de uma trajetória docente historicamente marcada pela baixa profissionalização, pelas assimetrias regionais e pela insuficiência crônica de financiamento. A LDB representou um avanço normativo expressivo, mas sua implementação esbarrou em limites estruturais herdados de séculos em que o magistério foi concebido como um trabalho de baixo custo e de baixa prioridade estatal. Como apontam autores como Saviani (2009) e Gatti (2010), os marcos legais só produzem efeitos concretos quando encontram condições materiais mínimas para se efetivarem. Assim, os progressos jurídicos passaram a conviver com constrangimentos operacionais, evidenciando que a valorização real da carreira docente depende menos da criação de novos dispositivos legais e mais da consolidação de políticas públicas estáveis, financiadas e coerentes com a complexidade e a centralidade da função social do professor.

### **1.7 A legislação educacional estruturalmente limitada e a educação como direito social**

A LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71) operava sob uma lógica de comando e controle: seu foco era padronizar procedimentos e garantir uniformidade curricular, reorganizando o então ensino ginasial e colegial em primeiro e segundo graus. Produzida no contexto da ditadura militar, a lei incorporou a orientação tecnocrática do regime, alinhando a educação aos objetivos do projeto desenvolvimentista. Como analisam Cunha (1975) e Romanelli (1986), a substituição da LDB anterior refletiu a percepção, por parte do governo militar, de que o marco legal vigente até então favorecia uma modernização educacional considerada pouco funcional aos seus interesses. Assim, a partir de 1971, inicia-se um ciclo de reformas educacionais guiadas por racionalidade economicista, expansão acelerada e forte centralização decisória.

A criação da LDB de 1996, em contraste, buscou reorganizar o sistema educacional sob diretrizes mais amplas: centralização normativa na União, valorização da escolarização formal como direito e definição clara das competências de cada ente federado. Com sua promulgação, a gestão educacional passou a operar segundo um modelo de distribuição de responsabilidades entre União, estados e municípios,

permitindo maior racionalidade administrativa, como destacam Cury (2002) e Oliveira (2007). A intenção era consolidar um arranjo capaz de assegurar acesso, permanência e qualidade, articulando diretrizes nacionais com a autonomia dos sistemas de ensino.

## **1.8 Neoliberalismo educacional e a mercantilização do ensino**

Com o avanço dos mecanismos de controle sobre a educação, vivenciamos, na atualidade, um neoliberalismo educacional intensificado, que tem se expandido de forma significativa sobre as políticas públicas e o campo das práticas pedagógicas. Observa-se uma crescente naturalização da lógica de mercado, que passa a transformar as instituições escolares em empresas, orientadas a moldar a educação continuada de qualidade segundo os modos de operação do mercado, direcionando e conduzindo as instituições educacionais a partir de suas regras e interesses.

Nesse contexto, destaca-se a busca por novas demandas educacionais que prometem facilidade e rapidez na conclusão das graduações, nas quais o lucro e a exploração do mercado assumem papel central na produção de poder e subjetividades. O neoliberalismo escolar passa a compreender a educação sob um viés estritamente utilitário, tratando-a como mercadoria passível de compra e consumo. O estudante, nessa lógica, torna-se cliente, enquanto o professor é progressivamente deslocado do processo formativo, como consequência, o aluno passa a ser responsabilizado individualmente por sua aprendizagem, o desempenho é associado ao esforço pessoal e estimula-se a competição e a adaptação às exigências do mercado, o que tende a obscurecer as desigualdades sociais e a fragilizar a compreensão da educação como direito coletivo.

### **1.8.1 A Mercantilização do ensino**

É relevante refletir sobre o crescimento da procura empresarial pela educação ao longo dos anos e sobre seu processo de desenvolvimento e consolidação no início da década de 1990, durante as reformas do Estado. Com a abertura econômica, o Brasil passou a receber um volume maior de empresas estrangeiras, e, paralelamente, às reformas estatais promoveram cortes e a redução dos gastos públicos na área educacional. Esse cenário contribuiu para o aumento do número de instituições privadas com fins lucrativos, que, embora se apresentem como modelos rentáveis e de baixo custo, operam segundo a lógica mercantil.

No contexto da intensificação da mercantilização da educação superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reconheceu oficialmente a

educação a distância, possibilitando sua expansão de forma mais ampla nos anos subsequentes. Ademais, “a terceirização de serviços públicos passou a ser concebida como estratégia para a redução de gastos estatais, movimento que levou o setor privado a assumir funções anteriormente atribuídas ao setor público, inclusive no âmbito educacional” (Martins, 2016). Dessa forma, perpetua-se a ideia de “eficiência” e competitividade, na qual o setor privado é apresentado como mais “eficiente” que o público, e a educação passa a ser concebida como investimento individual, transferindo ao sujeito a responsabilidade e o compromisso pelo acesso e pela permanência no ensino.

Na medida em que os interesses educacionais se modificam continuamente para atender às estratégias e aos interesses dos grupos dominantes, as políticas neoliberais passam a tratar a educação como mercadoria, o que resulta na ressignificação da importância da profissão docente enquanto mediadora do processo de ensino-aprendizagem e da formação integral dos estudantes. Nessas circunstâncias, observa-se um movimento articulado no qual a mercantilização da educação e a lógica neoliberal passam a moldar os processos de formação docente, favorecendo parcerias público-privadas e modelos formativos orientados por parâmetros mercadológicos, muitas vezes em detrimento da consideração dos contextos sociais e pedagógicos das escolas públicas.

### **1.8.2 A uberização do trabalho docente**

A partir desse cenário, e com todas as modificações tecnológicas neoliberais, especialmente após 2010, o termo “uberização educacional” passou a ganhar visibilidade e a se desenvolver de forma gradual, intensificando-se durante a pandemia de Covid-19. O conceito deriva do modelo de negócios da empresa Uber, fundada em 2009 e introduzida no Brasil em 2014, refere-se a um processo de individualização das relações de trabalho, caracterizado pela ausência de vínculo empregatício formal, no qual o trabalhador, neste caso, o professor assume seus próprios custos e negocia individualmente sua remuneração.

A incorporação dessa lógica ao campo educacional está diretamente relacionada à precarização do trabalho docente, uma tendência que vem se aprofundando desde a década de 1990, com o avanço do neoliberalismo e dos processos de terceirização. Nesse contexto, observa-se a crescente presença de grandes grupos empresariais na composição de conselhos, fóruns e instâncias decisórias vinculadas à educação, influenciando a produção de consensos em espaços como as consultas públicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Conferência Nacional de

Educação (CONAE). Tal dinâmica evidencia o controle e a influência do mercado sobre as políticas educacionais, bem como a progressiva transformação da educação em mercadoria.

A flexibilização curricular, a ênfase nos itinerários formativos de caráter técnico e a ampliação da participação de redes privadas e de atores mercadológicos no desenho das políticas educacionais contribuem para a consolidação do Ensino Médio como um espaço tensionado por interesses econômicos, muitas vezes em detrimento de uma formação integral e crítica dos estudantes.

Diante desse cenário, os impactos tornam-se ainda mais evidentes no ensino superior, que acaba sendo profundamente afetado por um percurso educacional básico marcado por desigualdades e pela ausência de uma educação pública de qualidade para todos. Como consequência, observa-se a formação de jovens desmotivados em relação aos estudos e que, muitas vezes, não compreendem a importância da educação superior para sua trajetória pessoal e para o desenvolvimento da sociedade. A diminuição do interesse pela graduação universitária configura-se como uma tendência crescente e complexa no Brasil, impulsionada por fatores como dificuldades financeiras, obstáculos de acesso e permanência, bem como pela percepção de desvalorização do diploma em um mercado de trabalho cada vez mais instável. Esse processo contribui, portanto, para a ampliação de uma força de trabalho barata e desqualificada, reforçando desigualdades sociais e aprofundando a precarização das profissões ligadas à educação, especialmente à docência nas licenciaturas em história.

No capítulo 02, iniciaremos uma discussão a partir de uma metodologia de pesquisa que será baseada na análise dos dados das evasões acadêmicas dos anos 2000 à 2019, entradas e saídas de estudantes das universidades de Ouro preto, Viçosa e Juiz de fora sobre a perspectiva de Formação de Professores no Brasil e em seguida analisaremos como o novo contexto de reforma dos cursos de licenciaturas no Brasil pode mudar o futuro da graduação em história.

## **CAPÍTULO 02: A formação de professores de história nas universidades**

No Capítulo 02, desenvolve-se uma análise voltada à formação de professores de História nas universidades, tomando como ponto de partida as diretrizes e resoluções que orientam a formação docente no Brasil. A partir desse marco normativo, busca-se compreender de que maneira as políticas educacionais e os projetos institucionais

influenciam a organização dos cursos de licenciatura e a preparação dos futuros professores para o exercício da docência.

Na sequência, o capítulo dedica-se à análise dos currículos dos cursos de Licenciatura em História, examinando em que medida esses documentos contemplam espaços destinados à discussão e ao ensino. Para isso, serão utilizados para análise, as tabelas curriculares presentes nos Projetos Pedagógicos dos cursos, com o objetivo de identificar limites, lacunas e potencialidades na formação docente.

Desse modo, o capítulo procura evidenciar como a estrutura curricular e as condições institucionais da formação inicial de professores de História dialogam ou não com a necessidade de uma formação crítica, comprometida com a diversidade, a equidade racial e a construção de uma educação pública socialmente referenciada.

A licenciatura em História, enquanto campo de formação e atuação de professores, insere-se diretamente no contexto histórico do processo de precarização do trabalho docente e nas transformações decorrentes das políticas públicas educacionais no Brasil. A formação do professor de História não pode ser compreendida de forma isolada, pois está profundamente vinculada às condições materiais de exercício da docência, às reformas educacionais e às disputas em torno do papel social da escola e do ensino de História.

O campo da formação de professores de História está marcado pela construção do professor enquanto sujeito pedagógico, intelectual e agente social, responsável não apenas pela transmissão de conteúdos, mas pela mediação crítica do conhecimento histórico e pela formação da consciência histórica dos estudantes. No entanto, essa formação tem sido atravessada por tensões entre exigências institucionais, padronizações curriculares e a crescente precarização da carreira docente, o que impacta diretamente a identidade profissional e as condições de trabalho desses sujeitos.

Nesse sentido, as políticas educacionais recentes, orientadas por princípios de racionalização, flexibilização e adequação às demandas do mercado, têm contribuído para a reconfiguração dos currículos de licenciatura, para o esvaziamento teórico da formação e para a intensificação das atividades práticas sem a devida valorização profissional. Tal cenário compromete a qualidade da formação inicial e reforça processos de desvalorização simbólica e material do professor de História.

No intuito de compreender como a licenciatura em História vem sendo estruturada, especialmente a partir da aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos processos avaliativos

conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), torna-se fundamental analisar de que modo esses dispositivos induzem à padronização curricular. As Diretrizes Curriculares Nacionais, as políticas do Ministério da Educação, os processos avaliativos do INEP e os Projetos Pedagógicos dos Cursos atuam de forma articulada, regulando conteúdos, práticas e perfis profissionais, o que impacta diretamente a autonomia universitária e a formação do professor de História.

A partir da leitura do artigo publicado “Aqui jaz o 3+1”, é possível analisar o atual contexto das licenciaturas no Brasil tendo como marco a aprovação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores. Conforme analisa Diniz-Pereira (2025), o autor realiza uma avaliação histórica das políticas de formação docente, evidenciando continuidades e rupturas em relação às diretrizes anteriores, ao mesmo tempo em que apresenta os principais desafios colocados para a reforma dos cursos de formação de professores da educação básica no país. Embora reconheça as dificuldades para a efetiva implementação da nova normativa, o artigo destaca que a Resolução nº 4/2024 inaugura possibilidades concretas de avanço nos modelos de formação acadêmica docente no Brasil.

Nesse sentido, Diniz-Pereira (2025) aponta que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 cria uma oportunidade histórica para romper com o modelo “3+1”, caracterizado pela subordinação das licenciaturas aos cursos de bacharelado e pela fragmentação entre formação específica e formação pedagógica. A superação desse modelo permite a reestruturação das licenciaturas como cursos de formação docente com identidade própria, contribuindo para o fortalecimento da profissionalização do professor da educação básica. Tal perspectiva revela-se central no debate sobre a precarização do trabalho docente, uma vez que a desvalorização da carreira tem início, em grande medida, na fragilidade da formação inicial oferecida aos futuros professores.

## **2.1 A necessidade da implementação de um projeto institucional somente para as licenciaturas**

A necessidade da implementação de um projeto institucional específico para as licenciaturas parte do princípio de que esses cursos demandam uma articulação mais consistente entre teoria e prática, na qual a prática docente e as experiências de estágio estejam presentes desde os primeiros períodos da formação. Essa organização,

fundamentada na Resolução CNE/CP nº 4/2024, evidencia que não é suficiente concentrar o estágio apenas no meio ou ao final do curso, como ocorria no modelo 3+1. Ao contrário, quando a prática docente acontece de forma contínua e articulada aos conteúdos teóricos, os resultados tendem a ser mais positivos tanto para a qualidade da formação de professores quanto para o fortalecimento do interesse pelas licenciaturas. Onde há investimento institucional e perspectiva formativa, há também a possibilidade de formar professores mais seguros, críticos e preparados para enfrentar a realidade da sala de aula. Além disso, o fortalecimento do vínculo entre universidade e escola pública contribui para a redução dos índices de evasão e para o aumento da permanência estudantil. A longo prazo, tais mudanças possuem potencial para gerar impactos estruturais no sistema educacional brasileiro, especialmente em um contexto marcado pela desvalorização da docência, pela evasão nos cursos de formação de professores e pela precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, respondendo à questão que norteia este trabalho de conclusão de curso, compreende-se que esse movimento de políticas públicas voltadas à formação docente contribui para recolocar o professor no centro do debate educacional brasileiro e para enfrentar desafios históricos, como a desvalorização do magistério e as profundas desigualdades educacionais que caracterizam a realidade do país.

## **2.2 Análise das tabelas curriculares na formação de professores dos Projetos Pedagógicos dos cursos de história**

Ao longo da elaboração deste trabalho, buscou-se realizar uma pesquisa quantitativa a partir de dados institucionais das universidades selecionadas, especialmente no que se refere ao número de ingressantes, concluintes e estudantes evadidos dos cursos de licenciatura em História. Contudo, no processo de levantamento dessas informações, verificaram-se limitações relacionadas à disponibilidade e à organização dos dados para o recorte temporal proposto, uma vez que tais informações nem sempre se encontram sistematizadas ou acessíveis de forma pública.<sup>1</sup> Além disso, os prazos e exigências formais que envolvem o acesso a dados institucionais, incluindo a necessidade de trâmites específicos, como a apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, inviabilizaram a obtenção dessas informações dentro do período de realização do estudo. Diante desse

---

<sup>1</sup> Não foi possível a análise dos dados quantitativos devido as exigências e prazos formais que envolvem o acesso aos dados institucionais.

contexto, optou-se por não apresentar uma análise quantitativa parcial ou fragilizada, priorizando uma abordagem qualitativa e bibliográfica, que permitiu desenvolver uma análise crítica consistente acerca da formação docente, da evasão nas licenciaturas e da precarização do trabalho do professor no Brasil. Assim, a ausência dos dados quantitativos não compromete os objetivos da pesquisa, mas evidencia os desafios estruturais relacionados ao acesso a informações institucionais no âmbito da educação superior.

A análise dos dados quantitativos dessas instituições possibilitaria examinar, de forma crítica, os efeitos das mudanças ocorridas nos cursos de História ao longo de sua trajetória sobre os processos de formação docente. Esse conjunto de informações permitiria refletir sobre como o processo histórico de precarização do trabalho docente tem impactado o curso de História desde sua criação até a atualidade, buscando compreender o progressivo desinteresse pela carreira docente, a desvalorização da trajetória acadêmica e as formas pelas quais essas transformações têm sido incorporadas aos currículos e às práticas institucionais.

Parte-se da hipótese de que, apesar dos avanços normativos, a formação ofertada por essas instituições ainda apresenta lacunas significativas, evidenciando limites no cumprimento integral dos objetivos estabelecidos pelas legislações analisadas. De acordo com dados do último Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os cursos de licenciatura nas universidades federais brasileiras seguem concentrando grande parte das matrículas na educação pública superior, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios relacionados à evasão e à permanência estudantil. Embora o Censo disponibilize informações detalhadas por instituição e curso por meio de painéis estatísticos e microdados, a ausência de tabelas públicas consolidadas dificulta o acesso direto a dados específicos por curso, como História, nas universidades analisadas neste trabalho, a saber: UFJF, UFOP e UFV.

Nesse sentido, o presente trabalho de conclusão tem como finalidade aprofundar a reflexão e o debate acerca do processo de precarização do trabalho docente, a partir da análise dos Projetos Político-Pedagógicos das universidades citadas. Busca-se compreender de que maneira esses documentos expressam concepções de formação docente, organização curricular e diretrizes institucionais, bem como seus limites frente às demandas contemporâneas da educação.

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos é articulada a dados e indicadores educacionais, como informações referentes ao acesso e à permanência no ensino superior, às desigualdades raciais evidenciadas por dados oficiais e ao crescente desinteresse pela formação na licenciatura em História no país. Nesse contexto, o trabalho procura refletir sobre como o processo histórico impactou a educação brasileira, ampliando o debate acerca da educação enquanto mercadoria, da valorização e do reconhecimento do professor como profissional da educação e da efetividade das políticas públicas voltadas à permanência estudantil. Além disso, busca-se compreender os desdobramentos do Marco Temporal no âmbito da formação de professores, considerando seus impactos nas práticas formativas e na atuação docente.

### **2.3 Desigualdades raciais, acesso ao ensino superior e formação docente no Brasil**

Os dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constituem um importante referencial para a compreensão das desigualdades educacionais no Brasil, especialmente no que diz respeito às disparidades de acesso, permanência e conclusão do ensino superior entre pessoas negras, pardas e brancas. Historicamente, a população negra e parda apresenta menores níveis de escolarização e maiores obstáculos no acesso à educação superior, resultado de um processo estrutural marcado por desigualdades sociais, econômicas e raciais profundamente enraizadas na formação histórica do país. Os dados do Censo de 2022 do IBGE indicam que, apesar do crescimento no número de brasileiros com ensino superior ao longo das últimas décadas, as desigualdades por raça/cor continuam evidentes. Enquanto 25,8% da população branca com 25 anos ou mais possui ensino superior completo, apenas 11,7% dos pretos e 12,3% dos pardos alcançaram esse nível de escolaridade, mostrando que o acesso ao ensino superior ainda é desigual segundo categorias raciais. Os dados também revelam que pessoas brancas apresentam média de escolaridade superior à de pretos e pardos, o que aponta trajetórias educacionais diferenciadas desde a educação básica. Esses padrões refletem desigualdades estruturais que influenciam não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão dos cursos superiores, incluindo as licenciaturas, e contribuem para a persistência de menores taxas de ingresso e conclusão entre grupos historicamente marginalizados.

Nesse contexto, o IBGE permite evidenciar que as desigualdades educacionais não se restringem apenas ao ingresso no ensino superior, mas também se manifestam nas taxas de permanência e conclusão dos cursos, refletindo condições desiguais de trajetória

acadêmica. Tais assimetrias impactam diretamente os cursos de licenciatura, em específico a licenciatura em História, que, além de concentrar um número significativo de estudantes oriundos de grupos socialmente vulnerabilizados, enfrenta o crescente desinteresse pela carreira docente, associado à desvalorização salarial, à precarização do trabalho e à baixa atratividade social da profissão.

Ao relacionar os dados do IBGE com o processo histórico de formação da educação brasileira, torna-se possível compreender que o desinteresse pela licenciatura em História não é um fenômeno isolado ou recente, mas resultado de políticas educacionais descontinuadas, da histórica desvalorização do magistério e da reprodução das desigualdades raciais e sociais no interior do sistema educacional. Dessa forma, as disparidades apontadas pelo IBGE funcionam como um eixo interpretativo fundamental para analisar tanto o acesso quanto a conclusão do ensino superior, evidenciando como o processo histórico brasileiro impacta diretamente a formação docente e a estrutura dos cursos de licenciatura no país.

#### **2.4 Análise dos projetos políticos pedagógicos das universidades**

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em História das universidades citadas tem como objetivo compreender de que forma se organiza a formação docente a partir dos anos 2000, identificando um conjunto de convergências estruturais, formativas e político-pedagógicas. Tais convergências refletem tanto os marcos legais da formação de professores no Brasil quanto os esforços institucionais empreendidos para a superação do modelo tradicional de formação conhecido como 3+1, historicamente marcado pela fragmentação entre formação específica e formação pedagógica.

Esse cenário evidencia que, embora os documentos analisados reafirmam o compromisso com a formação de professores de História voltados à educação básica, ainda persiste uma tensão entre o discurso institucional e a organização efetiva dos cursos. Observa-se que, mesmo diante da crítica ao modelo 3+1, a separação entre licenciatura e bacharelado não é completamente superada, mantendo o professor-pesquisador como figura central do projeto formativo. Tal perspectiva, embora relevante para a produção do conhecimento histórico, nem sempre se traduz em uma formação pedagógica plenamente articulada às demandas concretas da sala de aula e da escola pública.

Os Projetos Político-Pedagógicos analisados também indicam a compreensão de que a formação docente não se limita à sala de aula universitária, mas se constrói por

meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, envolvendo projetos de pesquisa, ações extensionistas e a inserção dos licenciandos em diferentes espaços educativos, como escolas, arquivos, museus e instituições de memória. Contudo, apesar dessa intenção expressa nos documentos, observa-se que o modelo formativo ainda apresenta limites no que diz respeito à construção de uma formação progressiva, contínua e efetivamente articulada à realidade escolar. Nesse sentido, o distanciamento entre a proposta pedagógica e a prática formativa pode contribuir para um esvaziamento da dimensão docente, dificultando a consolidação da identidade profissional do futuro professor de História.

#### **2.4.1. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da UFOP**

Na descrição dos objetivos do curso, o Projeto Político-Pedagógico evidencia que a formação proposta visa contribuir para a constituição de um profissional crítico, reflexivo e imbuído de comprometimento ético-político, capaz de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Nesse sentido, o documento demonstra uma preocupação histórica com a formação do professor-pesquisador, compreendendo a docência em História como uma prática que articula ensino, pesquisa e reflexão crítica sobre a realidade social.

Destaca-se, ainda, o fortalecimento da Prática como Componente Curricular, distribuída ao longo da matriz do curso, bem como a organização do Estágio Supervisionado em quatro etapas, totalizando 500 horas. Tal estrutura favorece a inserção gradual do licenciando na realidade escolar e contribui de forma significativa para a compreensão do cotidiano da profissão docente, possibilitando o contato com diferentes contextos educacionais e experiências pedagógicas. Essas iniciativas, de fato, representam avanços importantes para a formação do professor de História.

Entretanto, observa-se que os estágios supervisionados se concentram, majoritariamente, a partir da metade do curso, o que limita o contato inicial do estudante com a prática da sala de aula. Considerando que a licenciatura tem como foco principal a formação para a docência, seria fundamental que as atividades voltadas ao cotidiano escolar e à prática pedagógica estivessem presentes desde os períodos iniciais do curso. A antecipação dessas experiências poderia contribuir de maneira mais efetiva para a construção da identidade docente, permitindo ao discente articular, desde o início da graduação, os conteúdos teóricos com as demandas reais da educação básica.

O Projeto Político-Pedagógico também enfatiza a flexibilidade curricular, prevista por meio da oferta de disciplinas eletivas, atividades acadêmico-científico-culturais, módulos interdisciplinares de formação e ações de extensão. No entanto, faz-se necessária uma ressalva quanto à efetivação dessa proposta na prática. Atualmente, observa-se uma escassez de disciplinas eletivas específicas da área de História, e as eletivas ofertadas por outros departamentos nem sempre aparecem de forma acessível nos períodos de matrícula. Além disso, os horários disponíveis costumam ser pouco flexíveis, o que dificulta a real possibilidade de escolha por parte dos estudantes.

Outro ponto crítico refere-se à quase inexistência de disciplinas eletivas vinculadas ao Departamento de Educação, o que contrasta com a proposta de fortalecimento da formação pedagógica presente no próprio PPP. Em alguns casos, ocorre ainda a oferta de disciplinas eletivas de outras áreas, nas quais os estudantes conseguem efetuar matrícula, mas somente posteriormente são informados de que não poderão cursá-las, gerando frustração e insegurança no processo de integralização curricular. Tais limitações evidenciam um distanciamento entre o que é proposto no documento e o que se concretiza no cotidiano acadêmico, apontando para a necessidade de ajustes que tornem a flexibilidade curricular efetiva e coerente com os objetivos formativos do curso. Como ponto relevante, o curso valoriza espaços educativos não escolares, como arquivos, museus e instituições de memória, ampliando o campo de atuação do licenciado em História. Contudo, apesar da riqueza conceitual e estrutural, o PPP apresenta um documento extenso e complexo, o que pode dificultar sua apropriação prática pelos estudantes, além de exigir elevada autonomia discente para a gestão da formação.

#### **2.4.2. Projeto Político-Pedagógico do Curso de História da UFJF**

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de História da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) apresenta uma organização que integra as modalidades de Licenciatura e Bacharelado, com ingresso comum por meio da Área Básica de Ingresso (ABI) e opção de escolha a partir do terceiro período do curso. Essa estrutura inicial comum busca proporcionar ao estudante uma formação histórica ampla, permitindo o contato com fundamentos teóricos e metodológicos da área antes da definição de sua trajetória específica. O documento demonstra uma forte preocupação com a articulação entre formação docente e pesquisa histórica, sem tornar obrigatória a formação no bacharelado para o exercício da docência, preservando, assim, a autonomia da licenciatura como espaço específico de formação de professores.

A proposta curricular da licenciatura encontra-se alinhada ao Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da universidade, enfatizando a articulação entre formação específica em História, formação pedagógica e prática docente. Nesse sentido, o currículo contempla disciplinas de conteúdo histórico, disciplinas de caráter didático-pedagógico, práticas de ensino e o Trabalho de Formação Docente, que acompanha o estudante ao longo do curso como eixo estruturante da formação. Esse componente busca promover a reflexão contínua sobre o ensino de História, contribuindo para a construção progressiva da identidade docente e para a integração entre teoria e prática.

O estágio supervisionado e as atividades de extensão também ocupam papel central na formação proposta, reforçando a aproximação entre universidade e escola básica. O estágio possibilita ao licenciando vivenciar o cotidiano escolar, observar práticas pedagógicas, desenvolver atividades de ensino e refletir sobre os desafios da profissão docente. As ações de extensão, por sua vez, contribuem para a interação entre universidade e sociedade, promovendo o diálogo com diferentes contextos sociais e educacionais e ampliando as possibilidades de atuação do futuro professor.

No que se refere ao perfil do egresso, o PPP evidencia a formação de um profissional com sólida base teórica em História, capaz de compreender criticamente os processos históricos, desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e atuar de forma ética e socialmente responsável. O curso busca formar um professor reflexivo, apto a articular pesquisa e ensino, produzir conhecimento e contribuir para a formação cidadã dos estudantes da educação básica. Além disso, o egresso é preparado para atuar em diferentes espaços de produção e difusão do conhecimento histórico, o que demonstra uma concepção ampliada do campo de atuação profissional.

Um diferencial do curso é a possibilidade de Ênfase em Patrimônio Histórico, que amplia o campo de atuação do profissional formado e estabelece diálogo com a realidade regional, valorizando a preservação da memória social e cultural. Essa característica evidencia a preocupação do curso em articular formação acadêmica, pesquisa histórica e demandas sociais, contribuindo para a valorização do patrimônio cultural e para a construção da consciência histórica.

O PPP também evidencia preocupação com aspectos relacionados à acessibilidade, à diversidade e à educação inclusiva, incorporando diretrizes voltadas à formação para os direitos humanos, à valorização das diferenças e ao respeito à pluralidade social e cultural. O documento menciona ainda ações de acompanhamento

discente e apoio institucional, demonstrando atenção ao bem-estar psicossocial dos estudantes e às condições de permanência no ensino superior.

No que se refere aos processos avaliativos, observa-se a valorização de uma avaliação contínua e formativa, orientada para o acompanhamento do desenvolvimento do estudante ao longo do curso. A avaliação busca integrar conhecimentos teóricos, competências pedagógicas e experiências práticas, contribuindo para a construção de uma formação crítica e reflexiva. Esse modelo de avaliação reforça a proposta de articulação entre formação acadêmica e formação docente, embora também possa representar um aumento das exigências formativas impostas ao estudante.

Entretanto, como fragilidade, pode-se apontar que a coexistência das duas modalidades licenciatura e bacharelado pode gerar tensões na identidade do curso, especialmente no que se refere à centralidade da formação docente. A necessidade de conciliar diferentes objetivos formativos podem produzir desafios na definição das prioridades curriculares, exigindo constante equilíbrio entre demandas acadêmicas e pedagógicas. Nesse contexto, pode ocorrer uma relativa diluição da especificidade da formação docente, uma vez que o curso busca simultaneamente atender às exigências da pesquisa histórica e da prática educacional.

Além disso, embora o PPP apresente uma proposta formativa ampla e articulada, observa-se que a efetivação plena dessa integração depende das condições institucionais e da organização curricular concreta, podendo haver distanciamento entre as diretrizes previstas no documento e sua materialização no cotidiano acadêmico. Essa questão evidencia desafios comuns à formação de professores no ensino superior, relacionados à articulação entre teoria e prática, à organização curricular e às condições estruturais das instituições.

Desse modo, o Projeto Político-Pedagógico do curso de História da UFJF apresenta uma proposta consistente de formação, marcada pela articulação entre ensino, pesquisa e prática pedagógica, bem como pelo compromisso com a formação crítica e socialmente responsável do professor de História. Contudo, a complexidade da estrutura formativa e a coexistência de diferentes modalidades de formação evidenciam a necessidade de constante reflexão sobre a identidade do curso e sobre os caminhos mais adequados para a formação docente.

### **2.4.3. Projeto Político-Pedagógico do Curso de História da UFV**

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Viçosa (UFV) apresenta uma proposta claramente voltada à formação de professores para a educação básica, especialmente considerando as demandas educacionais e sociais da região da Zona da Mata Mineira. O curso possui carga horária total de 3.255 horas, funcionamento no período noturno e ingresso integral por meio do ENEM/SISU, características que reforçam seu caráter de democratização do acesso ao ensino superior, ao possibilitar a inserção de estudantes trabalhadores e ampliar as oportunidades de formação docente na região.

O Projeto Político-Pedagógico estrutura-se a partir de uma sólida fundamentação legal, alinhada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, evidenciando compromisso institucional com as políticas educacionais vigentes. Entre os componentes estruturantes do curso destacam-se a Prática como Componente Curricular, o Estágio Supervisionado, o Trabalho de Conclusão de Curso e as Atividades Complementares, que organizam o percurso formativo do estudante e buscam garantir a articulação entre formação teórica e prática pedagógica.

A estrutura curricular apresenta organização voltada à formação específica em História articulada à formação pedagógica, contemplando disciplinas obrigatórias, práticas de ensino e atividades acadêmicas que visam ao desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da docência. A Prática como Componente Curricular aparece como elemento importante na proposta formativa, sendo concebida como espaço de reflexão sobre o ensino de História e sobre os desafios da prática docente. O estágio supervisionado constitui momento fundamental de inserção do estudante na realidade escolar, permitindo a vivência do cotidiano da educação básica e a construção da identidade profissional docente.

No que se refere ao perfil do egresso, o PPP evidencia a formação de um professor de História comprometido com a educação pública, com a formação cidadã e com a transformação social. O egresso é concebido como um profissional capaz de compreender os processos históricos de forma crítica, desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e atuar de maneira ética e socialmente responsável no ambiente escolar. A proposta formativa enfatiza competências relacionadas ao planejamento pedagógico, à mediação do conhecimento histórico e à compreensão das demandas educacionais contemporâneas, demonstrando forte direcionamento para a atuação na educação básica.

O documento também dedica seções específicas às temáticas transversais, como educação das relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental, evidenciando preocupação com a formação de professores sensíveis às questões sociais e às demandas contemporâneas da educação. Essas diretrizes refletem o alinhamento do curso às políticas públicas educacionais e reforçam o compromisso com a construção de uma educação inclusiva e socialmente comprometida.

A proposta metodológica do curso valoriza o uso de tecnologias educacionais, estratégias de ensino diversificadas e processos avaliativos de caráter contínuo e formativo. A avaliação da aprendizagem é compreendida como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento do estudante, buscando integrar conhecimentos teóricos, competências pedagógicas e experiências práticas. O PPP também prevê mecanismos de acompanhamento discente e ações institucionais voltadas à permanência estudantil, evidenciando preocupação com o processo formativo e com as condições de continuidade dos estudos.

Além disso, o curso integra ações de ensino, pesquisa e extensão, destacando a importância da relação entre universidade e sociedade. As atividades de extensão apresentam forte vínculo com a realidade regional e com a escola pública, evidenciando o compromisso social da formação docente e a preocupação com as demandas educacionais do contexto local. Essa característica reforça o caráter aplicado da formação, voltado para a atuação direta na educação básica e para a contribuição social da universidade.

Entretanto, observa-se que o curso apresenta menor flexibilidade curricular quando comparado aos Projetos Político-Pedagógicos de outras instituições analisadas, como aqueles da UFOP e da UFJF, caracterizando-se por uma estrutura mais tradicional e com menor ênfase em percursos formativos diversificados. A organização curricular prioriza disciplinas obrigatórias e apresenta menor diversidade de opções eletivas, o que pode limitar a autonomia do estudante na construção de sua trajetória acadêmica e restringir a ampliação de experiências formativas.

Além disso, embora o PPP valorize a articulação entre teoria e prática, a inserção mais direta do estudante na realidade escolar tende a concentrar-se nos momentos de estágio supervisionado, realizados em períodos mais avançados do curso. Tal aspecto pode limitar o contato precoce do licenciando com o cotidiano da docência, o que poderia contribuir de forma mais efetiva para a construção da identidade profissional desde o início da formação.

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos evidencia que, embora os cursos de formação docente apresentem propostas consistentes e alinhadas às diretrizes nacionais, persistem desafios relacionados à efetivação das propostas institucionais no cotidiano acadêmico. No caso da UFV, observa-se que, apesar da clareza dos objetivos formativos e da coerência da proposta pedagógica voltada à educação básica, ainda existem desafios relacionados à flexibilização curricular, à ampliação das experiências formativas e à consolidação da integração entre teoria e prática.

Desse modo, o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em História da UFV apresenta uma proposta formativa consistente e socialmente comprometida, com forte direcionamento para a formação de professores para a educação básica e para o atendimento das demandas educacionais regionais. Contudo, a estrutura curricular mais tradicional e a menor flexibilidade formativa evidenciam limites que apontam para a necessidade de contínua reflexão e aprimoramento da proposta pedagógica, visando fortalecer a formação docente e ampliar as possibilidades de atuação do futuro professor de História.

Além disso, verifica-se a presença de tensões entre diferentes concepções de formação docente, como a articulação entre formação teórica e prática pedagógica, a autonomia discente e a padronização curricular, bem como o equilíbrio entre formação acadêmica e preparação para a docência. Tais aspectos revelam que a formação de professores de História no ensino superior brasileiro ainda enfrenta desafios estruturais, institucionais e pedagógicos, apesar dos avanços expressos nos Projetos Político-Pedagógicos.

Nesse sentido, a análise comparativa dos PPPs evidencia não apenas diferentes modelos de formação docente, mas também a necessidade de constante revisão das propostas curriculares, de modo a garantir maior coerência entre os objetivos formativos e as práticas efetivamente desenvolvidas no contexto universitário.

### **CAPÍTULO 03: A crise da formação docente em História: universidades, políticas públicas e precarização**

Com o objetivo de apresentar de forma consistente o processo de precarização do trabalho docente, este capítulo analisa a crise da formação do professor de História, considerando as relações entre universidades, políticas educacionais e as condições de trabalho que impactam tanto a formação inicial quanto a atuação profissional. Parte-se da

compreensão de que essa crise envolve dimensões institucionais, políticas, econômicas e simbólicas que atravessam o exercício da docência.

Inicialmente, são discutidas as fragilidades das políticas públicas de permanência estudantil e as problemáticas relacionadas ao assédio moral e à violência sexual no ambiente acadêmico, compreendidas como fatores que interferem no processo formativo. Em seguida, abordam-se as limitações curriculares da formação do professor de História, os desafios contemporâneos da docência e os impactos da padronização curricular sobre a autonomia docente. Por fim, problematizam-se os processos de desvalorização simbólica e salarial do professor de História, bem como a plataformização da educação, a desvalorização da hora-aula e os desdobramentos do Marco Temporal para a prática docente.

### **3.1 Políticas Públicas frágeis para permanência estudantil**

A graduação em História inicia-se a partir do momento em que o estudante passa a enxergar o magistério como uma ponte para um saber mais amplo, vinculado à educação continuada. No entanto, o interesse em se tornar professor, atualmente, é reduzido e, diante desse cenário, o ambiente acadêmico deveria ser compreendido por todos os indivíduos como um espaço de aprendizagem e inclusão.

No Brasil, as condições de ingresso e, sobretudo, de permanência na universidade ainda são limitadas. Em algumas instituições, o acesso às bolsas de permanência ocorre apenas mediante a comprovação de renda familiar ou matrícula em regime integral, o que não garante, de fato, que o estudante consiga permanecer até a conclusão da graduação. Além disso, muitos estudantes precisam se deslocar de suas cidades de origem para cursar o ensino superior, tornando indispensável o suporte do Estado para assegurar acesso à alimentação e a recursos básicos de subsistência e vivência acadêmica.

Outras modalidades de bolsas, com valores mais elevados como as vinculadas a projetos de pesquisa, programas de iniciação científica, PIBID e monitoria costumam ser ofertadas apenas ao longo do curso, após determinado tempo de permanência e a conclusão de algumas disciplinas. Dessa forma, o estudante que depende do apoio estatal para se manter na universidade acaba, muitas vezes, sendo obrigado a desistir nos primeiros semestres. Assim, o direito à educação passa a ser violado quando as políticas públicas deixam de garantir o mínimo necessário para a oferta de uma graduação de qualidade.

### **3.2 A formação do professor de História e suas limitações curriculares**

Nos cursos de graduação em História, observa-se atualmente uma organização curricular composta por aproximadamente 32 disciplinas obrigatórias e cerca de 480 horas destinadas às disciplinas eletivas, além das atividades complementares obrigatórias. Trata-se de uma carga curricular extensa, marcada, em grande medida, por componentes de caráter predominantemente teórico e historiográfico. Ainda que tais conteúdos sejam fundamentais para a formação acadêmica do historiador, constata-se que a dimensão da prática pedagógica permanece fragilizada ao longo do percurso formativo.

Como referência de análise para ausência dessa prática, destaca-se o caso da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que não apresenta em sua matriz curricular do curso de história disciplinas voltadas à temática específica da inclusão. No entanto, há uma limitada oferta ou a dificuldade de acesso a essas disciplinas por parte dos estudantes do curso de História, evidencia falhas no gerenciamento institucional, além de indicar a insuficiente valorização da formação voltada à educação inclusiva. Tal lacuna torna-se particularmente preocupante, considerando que o professor egresso necessitará de subsídios teórico-práticos para lidar com a diversidade presente no contexto da sala de aula.

Outro aspecto relevante diz respeito aos estágios supervisionados. Em diversos casos, esses estágios caracterizam-se por curta duração e por um acompanhamento pedagógico insuficiente, além de apresentarem fraca articulação com a realidade das escolas públicas. Soma-se a isso o fato de que a graduação mantém um forte direcionamento para a formação do historiador pesquisador, em detrimento da formação específica do professor de História, o que dificulta a transposição didática do conhecimento histórico para o contexto da sala de aula. Dessa forma, o estágio supervisionado tende a assumir um caráter meramente burocrático, voltado ao cumprimento de exigências curriculares, sem garantir, de fato, uma contribuição significativa para a formação inicial e para o desenvolvimento profissional do futuro docente.

Além disso, a disciplina História das Áfricas atualmente integra a grade curricular do curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), tanto na licenciatura quanto no bacharelado, sendo ofertada já no segundo período do curso. Essa inclusão atende à necessidade de conformidade com a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino brasileiras. A incorporação da disciplina como componente obrigatório foi objeto de

deliberação em assembleia do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHHS), no ano de 2017. Tal fato permite problematizar em que medida a presença dessa temática no currículo do curso de História decorre de um compromisso institucional efetivo ou, sobretudo, do atendimento a uma exigência legal. Ademais, a existência de apenas uma disciplina obrigatória dedicada à História das Áfricas evidencia a marginalização histórica dessas temáticas no currículo, especialmente se considerada a centralidade da população africana e afrodescendente na formação social, cultural e histórica da região de Ouro Preto.

Posteriormente, por meio da Resolução CUNI-UFOP nº 2.823, de 10 de fevereiro de 2025, foi criado o Departamento de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (DEABI), vinculado ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais, no campus de Mariana. A criação desse departamento configura um avanço institucional relevante, ao sinalizar a valorização da diversidade étnico-racial e o compromisso com a promoção da igualdade racial no âmbito da universidade.

Entretanto, faz-se necessário problematizar o caráter tardio dessa iniciativa, considerando que o curso de História especialmente no que se refere à formação de professores deveria contemplar, desde sua estruturação curricular, uma oferta mais ampla e consistente de disciplinas obrigatórias e eletivas voltadas ao enfrentamento do racismo, ao combate à desinformação sobre os povos indígenas e às discussões relacionadas às questões de gênero, raça, classe, religião e territorialidade.

### **3.3 Formação e atuação do professor de História frente aos desafios contemporâneos**

O ensino de História sempre passou por diferentes momentos históricos e por constantes processos de adaptação. Ao analisar fontes bibliográficas e dados de institutos oficiais, é possível compreender que a consolidação da História como disciplina científica no século XIX contribuiu para o seu afastamento da perspectiva educativa e formativa. Segundo Martins (2022), “O processo de transformação da História em disciplina científica no século XIX a afastou da perspectiva educativa”. Esse movimento, marcado pela valorização da objetividade, da crítica documental e da erudição, resultou em uma separação entre o historiador e o professor de História, privilegiando a produção do conhecimento acadêmico em detrimento de sua função pedagógica e social.

É possível constatar que vivemos atualmente um contexto marcado por um expressivo avanço do negacionismo, o que contribui para a manipulação e a propagação de informações falsas, sobretudo no que se refere a temas e processos históricos. Esse

cenário insere o professor de História diretamente no centro dessas disputas, exigindo posicionamento crítico, responsabilidade social e compromisso com o conhecimento científico em sua atuação docente.

Discursos conservadores e negacionistas têm pressionado o professor quanto ao que é considerado “adequado” ou não no ensino em sala de aula, questionando conteúdos e abordagens legitimadas pela produção acadêmica. Muitas dessas críticas partem de indivíduos sem formação específica na área, mas que se sentem no direito de contestar temáticas que desconhecem ou compreendem de forma superficial. Nesse contexto, os professores frequentemente se veem no centro de verdadeiras “guerras narrativas” sobre o passado e sobre o papel social da História, o que exige o desenvolvimento de estratégias pedagógicas capazes de problematizar essas narrativas e promover o pensamento crítico.

A formação acadêmica, embora ofereça uma base teórica consistente, ainda enfrenta desafios que precisam ser superados. O acesso a disciplinas, projetos e estágios voltados especificamente para o enfrentamento do negacionismo, da desinformação e das disputas ideológicas no campo da História pode contribuir significativamente para o fortalecimento da prática docente e para uma atuação mais segura, crítica e fundamentada diante dos desafios contemporâneos.

Há, ainda, uma falácia amplamente difundida no campo da História, segundo a qual é dita que os professores estariam “doutrinando” os alunos em sala de aula. Esse discurso, além de desconsiderar os fundamentos científicos da disciplina histórica, contribui para a deslegitimação do trabalho docente e para o enfraquecimento da educação crítica. Tal cenário evidencia a necessidade de promover a alfabetização histórica, entendida como a capacidade de compreender como o conhecimento sobre o passado é construído, interpretado e utilizado socialmente, bem como de desenvolver nos estudantes a habilidade de analisar de que forma as interpretações históricas influenciam a compreensão do presente e a projeção do futuro.

### **3.4 Padronização curricular e seus impactos na autonomia do professor de História**

A intensificação da padronização curricular no Brasil está diretamente relacionada à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. No ensino de História, essa padronização pode limitar a liberdade pedagógica do docente, uma vez que se orientam previamente os temas a serem abordados e as competências a serem desenvolvidas em cada etapa da escolarização. Desse modo, o

professor passa a ser convertido em mero executor de prescrições curriculares, em detrimento de seu papel como mediador, intelectual e produtor de sentidos históricos.

Com a BNCC, o ensino de História passa a ser regulamentado por práticas que determinam o que deve ou não ser ensinado, estabelecendo parâmetros rígidos para a seleção de conteúdos e abordagens. Nesse contexto, seus desafios e impactos estendem-se à formação inicial de professores, influenciando a organização curricular dos cursos de licenciatura, inclusive no que se refere à graduação em História.

A padronização curricular pode influenciar a desistência do curso de História, uma vez que muitos estudantes ingressam na licenciatura com a expectativa de ensinar História de forma crítica, debatendo sociedade, política e cultura, e acabam se deparando com a execução de conteúdos pré-formatados e com pouca margem para autonomia pedagógica. Emergem, assim, questionamentos sobre o sentido da formação e da própria licenciatura em História, o que impacta diretamente a autoestima profissional do futuro professor. A padronização soma-se a esse processo, reforçando a ideia de desvalorização do docente e contribuindo para que a área passe a ser cada vez mais vista como secundária, pouco reconhecida e facilmente substituível.

### **3.5 O esvaziamento simbólico do professor de História**

O termo esvaziamento simbólico, aplicado ao professor de História, aparece em reflexões sobre como a função social e o valor simbólico da docência vêm sendo degradados ou diminuídos na sociedade contemporânea. Partindo do conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu, é possível compreender como determinadas formas de poder se manifestam por meio da imposição cultural e da legitimação social invisível. Nesse sentido, o esvaziamento simbólico do professor pode ser entendido como expressão de formas sutis de violência simbólica presentes no campo educacional.

Segundo Bourdieu, “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo” (BOURDIEU, 1989, p. 9), o que significa que aqueles que detêm esse poder são capazes de definir o que é considerado verdadeiro, importante e legítimo. Na atualidade, o papel do docente, especialmente do professor de História, tem sido amplamente desvalorizado e deslegitimado, sobretudo nos espaços de difusão cultural e política, o que contribui para a perda de seu valor social e reforça o processo de esvaziamento simbólico e real da profissão.

A fragilização da posição social do professor está relacionada, ainda, às precárias condições de trabalho, aos baixos salários, às cargas excessivas de atividades, à baixa atratividade da carreira para novos licenciados e à limitada participação dos docentes nas decisões e políticas educacionais. De modo particular, o professor de História enfrenta discursos que minimizam a importância da educação como base para a construção democrática. Em uma sociedade em que o próprio poder público desconsidera a relevância do pensamento crítico, tende-se à formação de sujeitos cada vez menos questionadores, com menor acesso à formação qualificada e maior inserção em um mercado de trabalho precarizado, o que, a longo prazo, compromete toda a estrutura educacional.

Diante das atuais estruturas sociais e políticas, observa-se a reprodução de discursos que definem o que é “importante” ou “legítimo” no currículo e no ensino, ao mesmo tempo em que se minimiza o papel crítico e interpretativo do professor de História na mediação dos conteúdos. Essas práticas sociais e institucionais contribuem, portanto, para o esvaziamento simbólico da função docente, ao retirar do professor sua autoridade intelectual e seu papel como agente formador de consciência histórica.

### **3.6 A desvalorização salarial do professor de História**

O cenário da desvalorização salarial do professor de História na atualidade revela-se profundamente degradante e expressa um processo histórico de desvalorização da docência, refletindo-se, hoje, como fator de desestímulo ao ingresso e à permanência nos cursos de licenciatura em História. A realidade enfrentada pelos poucos estudantes que concluem a formação na área evidencia que muitos necessitam atuar em diversas escolas, assumir cargas horárias excessivas, trabalhar em áreas distintas de sua formação e lidar com a redução da carga horária da disciplina em muitos currículos escolares, o que contribui para a precarização do trabalho docente, a flexibilização das relações de trabalho e a ampliação dos contratos temporários, demonstrando que o professor tem, cada vez mais, menos direitos garantidos no exercício da profissão.

No âmbito da educação superior, o professor, inclusive aquele com titulação de doutor, também enfrenta a desvalorização salarial, expressa em baixos valores pagos por hora-aula e na ausência de remuneração adequada pelas atividades de orientação, pesquisa, extensão e preparação de aulas. Não se pode naturalizar o descaso com os docentes da graduação sob o argumento de que seus salários são mais elevados em comparação aos da educação básica, uma vez que a desvalorização se manifesta sempre

que o trabalho docente não é remunerado de forma proporcional às exigências da função e ao acúmulo de atribuições. Assim, qualquer contexto em que o professor é submetido à intensificação do trabalho sem a devida valorização material configura-se como expressão da precarização e da desvalorização da profissão docente.

### **3.7 A plataformização da educação e a desvalorização da hora-aula docente**

Como elemento que contribui para esse cenário, a plataformização da educação tem impactado diretamente a desvalorização da hora-aula docente. Esse processo refere-se à expansão do uso de plataformas digitais e sistemas educacionais online, que passam a organizar e mediar o trabalho pedagógico. Dentro dessa lógica, instaura-se uma competição ampliada entre professores em escala global, uma vez que docentes de diferentes regiões passam a disputar os mesmos estudantes em um mercado educacional cada vez mais internacionalizado, o que contribui para a redução do valor que cada professor pode cobrar por hora-aula.

Com o crescimento da educação digital, intensificam-se também as pressões por metas, indicadores de desempenho e cumprimento de tarefas em sistemas digitais, o que frequentemente desloca o foco do processo de ensino-aprendizagem para o simples preenchimento de plataformas. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender a plataformização como um processo que reestrutura profundamente o trabalho docente, afetando inclusive a organização da carreira e o piso salarial, ao mesmo tempo em que suspende parte das práticas pedagógicas tradicionais e submete o professor a lógicas de mercado e métricas digitais. Estudos apontam que, embora algumas plataformas aparentam ampliar oportunidades, elas tendem a fragilizar vínculos profissionais e pressionar os valores pagos aos professores (SILVA, 2023).

### **3.8 O Marco temporal e a prática docente**

O marco temporal possui relação direta com o professor de História, uma vez que impacta o ensino, a autonomia docente, a formação profissional e o papel social do historiador-professor. Fundamentado na tese jurídica segundo a qual os povos indígenas teriam direito à demarcação apenas das terras que ocupavam fisicamente ou disputavam judicialmente na data da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, o marco temporal contraria diretamente a historiografia. Nesse contexto, o docente vê-se limitado ao ser pressionado a adotar uma interpretação legal que simplifica e apaga processos históricos complexos, ao ignorar dinâmicas históricas de expulsão, genocídio

e esbulho territorial indígena ocorridas desde o período colonial, bem como ao desconsiderar fontes históricas, arqueológicas e etno-históricas que comprovam a ocupação ancestral desses territórios. De forma ainda mais preocupante, essa tese reduz a história indígena a uma narrativa única, frequentemente alinhada a interesses do agronegócio, especialmente em áreas de disputa territorial sustentadas por bancadas ruralistas no Congresso Nacional. Tais elementos tensionam a autonomia docente e contribuem para o esvaziamento do ensino crítico da História.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao dar início a esta pesquisa, motivada principalmente pela busca do entendimento acerca do porquê uma área profissional tão essencial responsável pela formação de todas as outras profissões existentes encontra-se cada vez mais defasada e desvalorizada, emergiu a inquietação em compreender os fatores históricos e estruturais que sustentam esse processo e seus impactos na formação de novos professores. Desde as primeiras reflexões que deram origem a este trabalho, tornou-se evidente que o desinteresse crescente pela carreira docente não pode ser compreendido como uma escolha individual isolada, mas como resultado de um conjunto de fatores históricos, sociais, políticos e econômicos que atravessam, de forma profunda, a profissão docente no Brasil.

Ao longo da pesquisa, foi possível compreender que a precarização do trabalho docente constitui um processo histórico de longa duração, que se manifesta por meio da desvalorização salarial, da instabilidade profissional, da intensificação das jornadas de trabalho e da fragilização das condições materiais e simbólicas do exercício da docência. Esses elementos não apenas afetam o cotidiano dos professores em exercício, mas também impactam diretamente a formação inicial, contribuindo para o afastamento de estudantes dos cursos de licenciatura e para o enfraquecimento da identidade profissional docente.

No primeiro capítulo, buscou-se realizar uma análise histórica do processo de precarização do trabalho docente, retomando os primórdios da educação no Brasil e discutindo de que maneira os modelos educacionais europeus foram incorporados à realidade brasileira. Essa herança histórica contribuiu para a construção de uma educação marcada por práticas pouco emancipadoras, distanciadas das realidades sociais e culturais da população. Ao compreender como esse processo se consolidou ao longo dos séculos,

tornou-se possível estabelecer relações entre a origem estrutural da educação brasileira e as contradições que ainda se fazem presentes no cenário educacional contemporâneo, evidenciando que muitos dos problemas atuais são desdobramentos de um projeto histórico excludente e desigual.

No segundo capítulo, a análise voltou-se para a licenciatura em História enquanto campo de formação e atuação docente, compreendendo-a como parte integrante do processo histórico de precarização do trabalho docente e das transformações decorrentes das políticas públicas educacionais no Brasil. Os dados e reflexões apresentados evidenciaram que a precarização do trabalho docente, expressa por baixos salários, instabilidade profissional, intensificação do trabalho e desvalorização social da docência, incide diretamente sobre os cursos de licenciatura, contribuindo de forma significativa para o aumento da evasão acadêmica e para o enfraquecimento da formação inicial. No caso específico da licenciatura em História, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que a área enfrenta, historicamente, dificuldades relacionadas ao reconhecimento social da profissão e às condições concretas de exercício da docência na educação básica, o que impacta diretamente a escolha e a permanência dos estudantes nesse campo de formação.

O terceiro capítulo dedica-se à discussão da crise da formação docente em História, considerando as relações entre universidades, políticas públicas e o avanço da precarização do trabalho docente. Nesse momento da pesquisa, recorreu-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como referência para analisar se as normativas educacionais vigentes concebem, de fato, a educação como uma prática emancipatória no campo do ensino de História. A análise permitiu refletir criticamente sobre os limites das políticas educacionais contemporâneas no que se refere à valorização do professor e à permanência dos estudantes no ensino superior. Observou-se que a fragilidade das políticas públicas voltadas à formação docente, aliada ao avanço da mercantilização da educação, contribui para a manutenção de um modelo de formação que, muitas vezes, se distancia da realidade escolar e das necessidades concretas dos futuros professores.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa reforçam a compreensão de que a crise da formação docente não pode ser analisada de maneira isolada, mas deve ser entendida como parte de um projeto educacional mais amplo, atravessado por interesses políticos e econômicos que impactam diretamente a universidade pública, os cursos de licenciatura e o exercício da docência na educação básica. A formação de professores, especialmente na área de História, tem sido progressivamente tensionada por políticas que priorizam a

lógica da produtividade, da flexibilização e da redução de investimentos, em detrimento de uma formação crítica, humanizadora e socialmente comprometida.

Por fim, ao concluir esta primeira trajetória de pesquisa acadêmica, considera-se que enfrentar o desinteresse pela carreira docente exige uma reestruturação profunda dos cursos de licenciatura, articulada a políticas públicas efetivas de valorização do magistério, inclusão social e permanência estudantil. Reafirma-se, assim, a importância de compreender a docência como uma profissão essencial para a transformação social, defendendo uma formação inicial e continuada que reconheça o professor como sujeito central do processo educativo, capaz de atuar de forma crítica e consciente na realidade escolar.

A avaliação final deste estudo aponta para a necessidade de um processo contínuo e aprofundado de pesquisa, que retome fontes mais específicas e amplie o diálogo com produções contemporâneas sobre a formação docente e a precarização do trabalho docente. Nesse sentido, este trabalho não se encerra em si mesmo, mas se apresenta como um ponto de partida para investigações futuras, que possam se estender a projetos de maior envergadura, contribuindo para a crítica do modelo atual de formação e para a construção de alternativas que fortaleçam os cursos de licenciatura, em especial a licenciatura em História, enquanto espaço legítimo de formação de professores comprometidos com a educação pública, democrática e socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

ANTUNES, Ricardo. *A precarização do trabalho*. São Paulo: Editora X, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *PNAD Educação 2024: Pessoas que frequentaram ensino superior, por tipo de escola onde cursaram o ensino médio*. Dados divulgados em 13 jun. 2025. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/80f8445b4b7a92d561ea8a641e50869b.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/80f8445b4b7a92d561ea8a641e50869b.pdf). Acesso em: 04 jan. 2026.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Aqui jaz o “3+1”: a Resolução 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Pesquisa e Formação de Professores*, v. 17, n. 36, e909, 2025. DOI: 10.31639/rbpf.v17.i36.e909.

GATTI, Bernadete A. *A formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2019.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: educação – resultados preliminares*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 de jan. 2026.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Conhecimento histórico escolar em tempos de negacionismo: dilemas éticos e experiências democráticas. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Chapecó, v. 41, p. 53-68, jan. 2023. DOI: 10.36661/2238-9717.2023n41.13200.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORDENTE, G. V.; PORTUGAL, F. T. Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 27, p. 1–25, 2024. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.27.23175.036. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23175>. Acesso em: 14 dez. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. ISBN 978-8574964218.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

UBERIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA PLATAFORMA SUPERPROF. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 33, n. 3, p.

53–69, 2024. DOI: 10.35699/2238\_037X.2024.53283. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/53283>. Acesso em: 14 jan. 2026. (mais de um autor)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). Projeto político-pedagógico do curso de História. Juiz de Fora: UFJF, s.d. Arquivo em PDF. Acesso em: 14 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Ouro UFOP, 2022. Disponível [https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/ppc\\_hil\\_5.pdf?m=1675198385](https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/ppc_hil_5.pdf?m=1675198385). Acesso em: 14 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV). Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em História. Viçosa: UFRV, 2023. Arquivo em PDF. Acesso em: 14 jan. 2026.