**O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: novos e velhos dilemas**

Marília Vieira Ikeda [[1]](#footnote-1)

Orientadora Cláudia Regina dos Santos [[2]](#footnote-2)

**RESUMO**

Os principais focos de análise neste trabalho são as adversidades e os retrocessos presentes na educação brasileira quanto à disciplina história e seu ensino, desde o Brasil Império até a contemporaneidade, com enfoque fundamental no período de redemocratização pós ditadura civil militar. Para tanto, examina-se a educação caracterizada pelos interesses políticos e econômicos em determinadas épocas, a formação dos professores e suas atuações e, finalmente, os desdobramentos e desafios de tais fatores na educação atual.

**Palavras-chave:** Educação Brasileira. História. Docência.

***ABSTRACT***

*The main focuses of analysis in this article are the adversities and setbacks present in the Brazilian education regarding the discipline history and its teaching, from the Empire Brazil until the contemporaneity, with fundamental focus in the period of redemocratization after the military civil dictatorship. Therefore, examine the education characterized by the political and economic interests of certain times, the formation of teachers and their actions and finally, the deployments and challenges of these factors in current education.*

***Keywords:*** *Brazilian Education. History. Teaching.*

# INTRODUÇÃO

O tema ora proposto, “O Ensino de História e a história da profissão docente no Brasil: novos e velhos dilemas”, dada a sua complexidade, envolve itinerários que se bifurcam e se entrecortam, indo além do enfoque às metodologias de ensino, programas curriculares e práticas pedagógicas. Isto porque como em toda área do conhecimento, a construção de uma práxis educacional é permeada e condicionada pelos contraditórios interesses da sociedade e tempo histórico em que se vive. Tendo por base esse pressuposto e considerando o curto espaço aqui destinado à nossa exposição, procuraremos situar alguns pontos elucidativos acerca do ensino de História especialmente a partir do processo de redemocratização do Brasil na década de 1980, bem como da história da profissão docente do ponto de vista de políticas públicas implementadas, interligando-os, no final, para mostrarmos determinados desafios e questões postas na atualidade.

# Ensino e História DA DOCÊNCIA BRASILEIRA

Especialmente a partir dos anos 1980, com a luta empreendida por vários segmentos da sociedade civil para que se restabelecesse a democracia, e com a outorga da Constituição Federal de 1988, houve um intenso debate acerca de novas propostas de ensino de História. Após 21 anos de ditatura, a Carta representava as aspirações por direitos sociais tolhidos e a tentativa de se efetivar e garantir uma cidadania que não se completara historicamente e ainda fora fraturada pelo longo tempo de regime de exceção.

Há que destacarmos que, em termos econômicos, vivia-se um momento de estagnação que atingira não só o Brasil, como a América Latina, desencadeado pelo aumento internacional dos juros, que por sua vez levara ao crescimento da dívida externa, bem como ao aumento do déficit público. A dívida interna percorria o mesmo trajeto, dada a política fiscal expansionista, característica dos governos militares na década de 1970. Nesse panorama conturbado, chegou ao fim a ditadura militar em 1985, com a devolução do poder político aos civis, resultado da grave crise econômica e das pressões advindas de campanhas como as Diretas Já (1983) e de importantes instituições a exemplo da OAB, que, aliás, em 1964, havia apoiado a instalação do golpe.

Na CF/88, os movimentos sociais, no que se refere à educação, viram algumas de suas reivindicações serem contempladas, como condições de acesso e permanência à escola; gratuidade do ensino; cooperação financeira e técnica entre municípios, estados e União; diretrizes e bases da educação; e obrigatoriedade do ensino fundamental.

Porém, o novo conjunto de leis e diretrizes educacionais não bastava à resolução dos dilemas que professores, alunos e funcionários lidavam cotidianamente no ambiente escolar. Nas escolas públicas, os docentes especialmente eram desafiados a criar instrumentos que lhes viabilizasse permanecer em sala de aula, enfrentando a crescente precarização profissional, um currículo obsoleto e um quadro de alunos heterogêneo, com diferentes demandas em termos de ensino-aprendizagem.

Em relação ao ensino de História propriamente novos currículos foram propostos, mas sob condições precárias que pouco motivavam o aprimoramento da docência, em que pesem as constantes as lutas e a resistência da categoria por melhores salários e pela reestruturação do campo educacional.

Para melhor elucidarmos os impasses e reivindicações por que passava e ainda passa essa categoria profissional, façamos um breve histórico de sua constituição no Brasil. Com a expulsão dos jesuítas a partir de 1759 do Império lusitano devido às reformas implementadas por Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, o controle educacional pedagógico passou a ser assumido pelo Estado. Mudanças substantivas então delinearam um novo desenho à educação nas colônias, inclusive na América portuguesa. Dentre as reformas constaram as chamadas Aulas Régias, a criação de um órgão administrativo incumbido de orientar e fiscalizar o ensino, concurso público para professor, e a responsabilidade da instrução pública pelo Estado. As ideias iluministas de cientificidade, racionalidade e liberalismo importadas do contexto das revoluções burguesas europeias estavam em voga, repercutindo diretamente no manejo político e social de nações que pretendiam se industrializar e modernizar a exemplo de Portugal.

Nesse contexto, a educação era um dos setores-chave a sofrer mudanças, a partir da substituição da metodologia eclesiástica jesuítica pelo pensamento educacional da escola pública e laica. E em meio às mudanças requeridas, a atividade docente havia que ser remanejada.

Mas qual a origem propriamente dessa atividade? Segundo Antônio Nóvoa (1995), foi no seio das congregações religiosas da época moderna que a tarefa docente passou a se desenvolver, não enquanto uma especialização, mas sim como uma ocupação secundária de leigos e religiosos. Não havia a figura do professor enquanto profissional, pois o exercício da docência derivava de uma missão sacerdotal e voluntária. Era uma espécie de doação à vida cristã. Assim é que em Portugal, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, os oratorianos e os jesuítas foram constituindo um conjunto de técnicas, saberes e regras específicos da profissão de professor (NÓVOA, 1995), o mesmo ocorrendo na América portuguesa.

Só a partir das reformas pombalinas começou a ocorrer um processo de profissionalização da docência à medida que o Estado passou a assumir as diretrizes do ensino público, e as elites que compunham, no caso, a colônia lusitana na América, abriam espaço, gradativamente e parcialmente, a uma visão secularizada de mundo.

Importa assinalarmos que a docência, nesse período, era praticada na forma de subsídio, e não como uma especialidade. Exemplo disso foi o imposto conhecido como “Subsídio Literário”, criado em 1772 pelas reformas do Marquês de Pombal, sobre determinados produtos, com o fim de manter o ensino, principalmente o pagamento do salário daqueles que ministravam aulas (STOCKMANN, 2018).

A introdução das chamadas aulas régias, entretanto, não foi suficiente para que o método embasado no documento *Ratio Stodiorum,* propagado pela Companhia de Jesus, fosse suprimido, embora os padres jesuítas tenham sido dispensados formalmente. Como não haviam muitas pessoas instruídas e aptas, portanto, a lecionar, os concursos previstos para a admissão de professores não atingiam a demanda. Por conseguinte, os professores contratados, sobretudo, os padres seculares, tendo recebido a formação jesuítica, continuavam a prática pedagógica anterior (RIBEIRO, 2015). Há que enfatizarmos que os estudos históricos com foco na Antiguidade greco-romana eram ministrados sob o enfoque de “Humanidades” (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, apud BITTENCOURT, 2018).

Com a independência política de Portugal em 1822, e a outorga da Constituição de 1824, sob o Império, abriu-se espaço à instrução popular para todos, reconhecendo-a formalmente como um direito subjetivo dos cidadãos. Na concretude, entretanto, isso pouco teve efeito, pois a maioria da população da recém-nação brasileira permanecia excluída do sistema educacional.

Em relação à docência, foi com a Lei das Escolas das Primeiras Letras de 15 de outubro de 1827 e a criação, portanto, destas nas vilas e cidades do país, que as políticas públicas de formação docente começaram a aparecer de forma mais sólida. Ficava definido, por meio da Lei, que o trabalho dos professores nas escolas primárias seria realizado mediante a adoção do método mútuo, também denominado de sistema monitorial. Conforme este método, caberia ao professor lecionar a um grupo selecionado de alunos ou daqueles ditos mais capazes, que, subdivididos em pequenos grupos, seriam orientados por um monitor. À base de uma rigorosa disciplina, o aluno mudaria ou avançaria em relação aos demais de seu grupo à medida que apresentasse o resultado esperado das lições.

Mas, mudanças estruturais em relação à prática docente só ocorreram a partir do Ato Institucional de 1834, o qual promoveu a descentralização do ensino, possibilitando a cada província a definição de suas regras educacionais às escolas implantadas.

No caso específico da capital federal de então, Rio de Janeiro, merece destaque a criação do Colégio D. Pedro II, em 1837, onde em seus programas de curso secundário, a História passou a ser organizada, de forma inédita, como disciplina escolar. É interessante notar que nem todos os professores da rede pública brasileira do período lidavam com condições precárias de trabalho. Os docentes dessa instituição, que, em tese, deveria servir de modelo a todas as demais escolas do Império, eram também sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, e não por mera coincidência, quase paralelamente à fundação do Colégio. Isto porque, em seu projeto de uma história nacional, boa parte dos intelectuais sócios do IHGB, membros da elite da época, eram também professores do Colégio. Assim, havia uma proposital conexão entre as propostas de estudo advindas do Instituto com os conteúdos ministrados na escola. Acrescido a isso, os professores adquiriam status como “catedráticos”, pois a eles era oferecida uma cadeira para lecionar disciplinas, ficando cada qual responsável por um determinado curso (BITTENCOURT, 2018).

De volta à formação dos professores, foi justamente por iniciativa dos sistemas provinciais que as primeiras escolas normais brasileiras então foram implementadas. A primeira delas, criada no Rio de Janeiro, em 1835, servia para habilitar professores de escolas primárias, bem como aqueles que já atuavam, utilizando-se do anteriormente citado Ensino Mútuo.

Essa mudança, contudo, não surtiu efeitos no formato precário e pouco atrativo que a profissão exercia durante o período imperial. Ao lado da pouca valorização do ofício, os presidentes das províncias tratavam com descaso a qualificação e incentivo do mesmo, propiciando baixíssimos investimentos na infraestrutura relativa à manutenção dos prédios e equipamentos, bem como à formação teórica e conceitual dos formandos.

Na sociedade escravocrata e de economia agrária de então, o ensino e a formação de professores estava longe de ser um interesse prioritário ao governo imperial, muito embora a partir de fins do século XIX, uma nova configuração em termos econômicos à base principalmente da produção cafeeira, acrescida de movimentos a favor do abolicionismo e do regime republicano tenham passado a impulsionar um novo modelo educacional.

 Conforme Aranha (2006), em 1867, apenas 10% da população com faixa etária escolar estava matriculada, e em 1890, o índice de analfabetismo atingia o patamar de 67,2%. Nesse contexto, quando o país transitava para o regime republicano, o quadro geral do ensino era desolador: direcionada a uma minoria encarregada de administrar o Estado, havia uma clara contradição entre a Constituição que propugnava educação para todos e uma imensa maioria desprovida de recursos públicos, para a qual a educação se configurava como um “luxo”.

No que se refere ao ensino de História, havia entre fins do século XIX até meados do XX, um debate entre professores laicos e religiosos das disciplinas história e ciências nos currículos. Do conflito desencadeado sobre qual visão deveria predominar acerca da origem da espécie humana, definiu-se que as bases “científicas” deveriam fundamentar o estudo da História sob o conceito então de História da Civilização, incorporada nas escolas secundárias, denominadas ginásios (BITTENCOURT, 2018). No novo enfoque, termos como “progresso” e civilização” eram introduzidos numa perspectiva linear e eurocêntrica dos estudos históricos, não sem a contestação por parte de professores, que, a despeito dos percalços de sua profissão, defendiam uma abordagem menos positivista e focada em múltiplos sujeitos.

Ao mesmo tempo em que se introduzia essa grade curricular, aos professores de modo geral, dos quais se exigia uma moral ilibada, além de preceitos religiosos, faltavam a habilitação necessária, meios materiais e salários que dignificassem o ofício. Com a Constituição de 1891, não houve qualquer mudança sobre o ensino normal, tendo permanecido o Adento Constitucional de 1834, ao passo que os estados organizavam a critério de seus reformadores, seus respectivos sistemas educacionais.

Há que ressaltarmos que em 1890, no estado de São Paulo, ocorre uma substancial reforma da instrução pública, iniciada pela escola normal. As mudanças advindas implicaram no enriquecimento curricular e na ênfase ao papel da didática e, portanto, da prática de ensino. Quanto a este último item, em que a inovação foi mais acentuada, destacavam-se a “Instrução cívica”; a leitura, devendo o professor prestar atenção à prosódia; os exercícios sobre trechos lido; a aritmética elementar; a prática do sistema legal de medidas e pesos, dentre outros (SAVIANI, 2005). Mediante esses poucos exemplos, percebemos que caberia ao docente um ensino eminentemente prático, sem nenhum embasamento teórico. Ainda assim, esse modelo, embora tenha se arrefecido nos anos seguintes, serviu aos demais estados do país, os quais enviavam seus professores para estagiar com os professores paulistas.

Na década de 1920, o sistema educacional passaria por um amplo processo de mudanças desencadeado pelo movimento renovador ou ligado às premissas da chamada Escola Nova. Estava em discussão a profissionalização dos educadores e, como não poderia deixar de ser, dos professores, especificamente. A profissionalização requeria uma formação adequada ao ofício, processo iniciado com as primeiras escolas normais implementadas no século anterior, destinadas à formação de professores primários, e que subsistiram em alguma medida no século XX.

Das críticas dirigidas a essas escolas que ofereciam um curso heterogêneo, constituído, “ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72), o movimento renovador procurou corrigir as insuficiências apontadas, por meio de escolas-laboratórios, que possibilitassem a formação dos professores, numa forma de experimentação de bases científicas. Assim estavam delineadas as propostas das reformas encabeçadas por Anísio Teixeira, em 1932, no DF; e das reformas protagonizadas por Fernando de Azevedo, em 1933, em SP. Tendo como exemplo o programa ideal preconizado por Anísio, faziam parte do primeiro ano do curso as seguintes disciplinas: Psicologia Educacional, Biologia Educacional, História da Educação, Sociologia Educacional, entre outras.

Com a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935, e da USP em 1934, as escolas de formação docente foram incorporadas em seus quadros, com os nomes, respectivamente, de Escola dos Professores, e Instituto de Educação. Já em 1939, foram implementados os Cursos de Pedagogia da USP, encarregados de formar os docentes das Escolas Normais; e os Cursos de Licenciatura da Universidade do Brasil, destinados a formar professores para determinadas disciplinas das escolas secundárias (SAVIANI, 2005).

Já na década de 1940, com o estabelecimento da Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), o mesmo passou a contar com dois ciclos: o primeiro equivalia ao ginásio do curso secundário, com quatro anos, e dirigia-se a regentes do ensino primário, com funcionamento nas Escolas Normais Regionais; o segundo, correspondente ao colegial do curso secundário, com a duração de três anos, destinava-se à formação de professores do ensino primário, nos Instituto de Educação e nas Escolas Normais. No primeiro ciclo, a ênfase se dava nas matérias de cultura geral. E o segundo era constituído dos pressupostos educacionais introduzidos pelas reformas da década de 1930, anteriormente citadas.

Já na década de 1950, sob o ideário da política desenvolvimentista do período um descompasso entre a legislação implementada pelo ministro Gustavo Capanema e a nova configuração de classes atrelada à expansão industrial e crescimento urbano de então. Em que pesem as propostas de revisão de conteúdos e novos métodos de ensino, continuava a predominar nos currículos oficiais uma História eurocêntrica e um modelo civilizacional comandado pela figura do homem branco e cristão. As escolas de formação nessa época seguiam sem grandes mudanças quanto à sua estruturação.

Por outro lado, fora dos domínios do Estado e atendendo as camadas populares, a História era ministrada e debatida mediante conteúdos e métodos com vistas à libertação e emancipação social. Eram as propostas de educação popular que despontavam, em fins dos anos 1950 e início dos 1960, de diversos movimentos sociais, como os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP), também denominado Movimento de Educação de Adultos. O legado desses movimentos está principalmente na chamada pedagogia libertadora preconizada por Paulo Freire e idealizador do MCP. Ao adotar uma práxis educativa contra hegemônica, em que os saberes são simplesmente transmitidos de forma irrefletida, o educador defendia um processo de conscientização histórica (FREIRE, 2001), em que os sujeitos pudesse se conceber não determinados, e sim condicionados, bem como plenos de possibilidades de romperem com o cerceamento político e econômico que lhes é imposto.

Deflagrado o golpe civil-militar de março/abril de 1964, tais movimentos foram perseguidos até serem extintos sob a nova ordem calcada nos pressupostos da Doutrina de Segurança Nacional. Na nova conjuntura, sob a perspectiva da modernização conservadora e autoritária, o sistema educacional passou por várias mudanças nos rumos do ensino, atingindo o cotidiano escolar, a atuação docente e, obviamente, os conteúdos ministrados. A História, como não poderia deixar de ser, e o corpo docente que a ministrava foram alguns dos alvos prediletos dos militares. Segundo Fonseca (2003), a ditadura só fez aprofundar as características já presentes no período anterior, no que se refere à ênfase aos “grandes” acontecimentos políticos e “brasileiros célebres”. Conforme essas diretrizes, a reorganização do ensino de História ficou a cargo de órgão públicos, aparelhados tecnicamente para atender à Doutrina de Segurança Nacional.

Como desdobramento do Ato Institucional n. 5 de 1968 (AI-5), que retirou todas as garantias legais públicas, privadas e individuais, o Decreto-lei n. 477 proibiu quaisquer manifestações de caráter político advindas de docentes, discentes e funcionários.

A tentativa de controle e censura por parte dos militares se abateu também sobre os conteúdos escolares ministrados nas aulas e postos nos livros didáticos. Isso se efetivou especialmente sobre o ensino de Educação Moral e Cívica, tornando-a disciplina obrigatória, a partir de 1969, em todos os graus e modalidades de ensino, ao mesmo tempo em que se extinguia Filosofia dos currículos, e se diminuía a carga horária de História e Geografia. No ensino secundário, a EMC era denominada de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), e, no superior, recebia o nome de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

Procurando atender a demanda por educação de setores sociais diferenciados, o ensino secundário descaracterizou-se a partir da Lei n. 5.692/71, com a sua divisão em dois níveis: o ginasial, que, então integrado ao primário, tornou-se o primeiro grau de oito anos; e o colegial, que passou a ser um curso profissionalizante de três anos, denominado segundo grau.

Decorrente dessa mudança, as Escolas Normais desapareceram, tendo sido instituída, em seu lugar, a Habilitação Específica de Segundo Grau direcionada à prática do magistério de primeiro grau. Há que citarmos ainda que a Lei n. 5.540/68, que modificou o ensino superior, já havia trazido mudanças ao curso de pedagogia, dividindo-o em habilitações de caráter técnico para a formação de especialistas na área pedagógica. Mas, atendendo uma reivindicação dos docentes, possibilitava a habilitação também do professor primário em nível de terceiro grau ou superior (SCHEIBE, AGUIAR, 1999).

Ao lado disso, o Parecer n. 394/72 (BRASIL, 1972) dispôs sobre o exercício do magistério em nível de segundo grau, com base em dois eixos curriculares: um primeiro denominado de núcleo comum, constituído de matérias da área de expressão e comunicação, ciências e estudos sociais; e um segundo relativo aos princípios da educação, às diretrizes pedagógicas do primeiro grau e à didática (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

A pedagógica de caráter tecnicista, baseada em princípios de produtividade, racionalidade e eficiência, que passou a pautar o ensino normal durante esse período geraram um grave retrocesso à educação brasileira, já, historicamente, tão deficitária de políticas públicas democratizantes e de qualidade. Alguns fatores como a inadequação entre as reais demandas da formação docente e os conteúdos propostos, a ausência da interdisciplinaridade, a precarização crescente do ofício do professor, a inexistência de cursos de aperfeiçoamento aos docentes (SAVIANI, 2005), dentre outros, podem explicar o porquê de na década seguinte terem sido urgentes medidas que socorressem minimamente o quadro desenhado em anos de ditadura.

Como inicialmente indicamos, na década de 1980, no contexto das políticas-econômicas de orientação neoliberal e, paralelamente, dos trabalhos da constituinte que resultaram na Carta Magna de 1988, o desafio a professores e historiadores ainda era enorme para que se introduzisse novos currículos. Em meio ao novo quadro de contradições de interesses de classes que se delineava, houve um forte embate entre a comunidade educacional defensora dos princípios e valores democráticos, e os grupos partidários do capital financeiro

Como resultado desses embates, os currículos introduzidos após a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96), bem como as propostas encampadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-BRASI, 1998) se expandiram a todos os sistemas escolares e níveis de ensino, inclusive às escolas quilombolas e indígenas. Ao lado disso, estabeleceu-se de maneira inédita nas grades curriculares a História da África (Lei n. 10.639/03) e a História dos Indígenas (Lei n. 11.645/08), o que representou, ainda que obedecendo a uma lógica pautada no euro centrismo (BITTENCOURT, 2018), uma forma de inserção política e social de populações historicamente marginalizadas.

 Há que acrescentarmos quanto ao campo da formação docente, o estabelecimento da exigência ([PLC 280/09](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=93986)) de curso superior para professores trabalharem na educação básica, incluindo também, portanto, a educação infantil e o ensino fundamental. Até então, a exigência ocorria somente a docentes do ensino médio. Isso significou uma mudança positiva ao desenvolvimento do ensino tanto para alunos quanto à preparação de docentes em sua atuação. A contar de sua posse na rede pública, o professor com nível médio na modalidade normal conta com seis anos para obterem o curso de licenciatura plena.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, a política educacional brasileira tem desencadeado várias questões no que se refere ao papel do docente e à definição do conhecimento escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista pela LDB de 1996, aprovada em 2018 e que deverá ser implementada em todas as instituições escolares até o final de 2019, traz uma série de questionamentos, principalmente em virtude de ter sido gestada sem a interlocução necessária com a sociedade civil e sob a ótica de gestores empresariais, orientados pelo Banco Mundial. Conforme Bittencourt (2018), a BNCC aponta para métodos e conteúdos escolares em consonância com as vivências midiáticas e com o individualismo típico das sociedades de consumo. Nesse sentido, os currículos de História podem sofrer uma regressão se transformados em programas voltados para veicular um novo tipo de religião, a do capitalismo, conforme já haviam preconizado Walter Benjamin (2013) e Max Weber (1967) (BITTENCOURT, 2018).

Acrescida a essas lutas pela dignificação da profissão docente e pela melhoria do ensino, em especial de História, os professores ainda precisam lidar na conjuntura atual do país com a pressão de grupos hostis à educação pública e de qualidade que defendem uma suposta “escola sem partido”, ou traduzindo, um ensino amordaçado. Conforme Saviani (2017), uma lei que aprove um pretenso discurso apolítico e apartidário no ambiente escolar equivalerá a uma afronta aos princípios elementares de liberdade de se expressar, promovendo um “abastardamento” da educação. Além disso, não só o ensino, mas também a formação dos professores, estarão condicionados a um processo de diluição da democracia, por conseguinte, da soberania popular, a favor dos interesses do capital financeiro. A resistência nesse caso deverá ser então ativa, pressupondo uma ação coletiva, e não isolada entre grupos ou indivíduos, e propostas efetivas diante das medidas apresentadas pelo governo e seus sequazes (SAVIANI, 2017).

Assim, o ensino de História e a profissão docente se encontram num impasse institucional que dependerá fundamentalmente e mais uma vez do engajamento da sociedade civil para que um currículo tecnicista e a tentativa de desqualificação da atuação e formação de professores, a serviço das premissas neoliberais, não suplantem as conquistas expressas na CF/1988 e em suas várias ramificações legais.

# REFERÊNCIAS bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: jul. 2019

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394de 20 de dezembro de 1996 – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <[https://www.puc-campinas.edu.br](https://www.puc-campinas.edu.br/)>. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 1 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: jul. 2019.

BENJAMIN, W. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados, v**.32, n.93, São Paulo, maio/ago. 2018.

CHERVEL, A.; COMPERE, M.-M. As humanidades no ensino: Educacão e Pesquisa. São Paulo, v.25, n.2, p.149-70, jul./dez. 1999. In: BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados, v**.32, n.93, São Paulo, maio/ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FONSECA, T. N. de L. e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, Dermeval. “Escola sem Partido": o que isso significa?. **Portal** **Vermelho,** 08 set. 2017. Disponível em: <[http://www.vermelho.org.br](http://www.vermelho.org.br/)>. Acesso em: ago. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico ­crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v. 30. n. 02, 2005 Disponível em: <[www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 28 mai. 2006](http://www.ufsm.br/ce/revista%3E.%20Acesso%20em%3A%2028%20mai.%202006).

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Angela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. Educação e Sociedade, São Paulo, a. 20, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

STOCKMANN, Daniel. Breve história da profissionalização docente no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 105-123, jul.- dez. 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967.

**O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).**

1. Discente do curso de Direito da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Ituiutaba. E-mail: mariliavike@gmail.com. [↑](#footnote-ref-1)
2. Professora Doutora na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)/Ituiutaba. E-mail: claudinhaja@yahoo.com.br. [↑](#footnote-ref-2)