



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE
HISTÓRIA: as contribuições do ProfHistória

THALITA MARIA CRISTINA ROSA OLIVEIRA

Sob a Orientação da Professora

Dr^a Patricia Bastos de Azevedo

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no curso de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Março 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48d Oliveira, Thalita Maria Cristina Rosa, 1981-
Desenvolvimento profissional de Professores de
História: as contribuições do ProfHistória / Thalita
Maria Cristina Rosa Oliveira. - Seropédica; Nova
Iguaçu, 2024.
188 f.

Orientadora: Patricia Bastos de Azevedo.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

1. Formação de Professores. 2. Desenvolvimento
profissional de Professores de História. 3.
ProfHistória. I. Azevedo, Patricia Bastos de , 1971-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 291 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.021452/2024-33

Seropédica-RJ, 30 de abril de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

THALITA MARIA CRISTINA ROSA OLIVEIRA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 28/03/2024

Membros da banca:

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

CLEZIO DOS SANTOS. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

MARIA APARECIDA CABRAL. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

WARLEY DA COSTA. Dra. UFRJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 01/05/2024 16:06)

CLEZIO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1958337

(Assinado digitalmente em 30/04/2024 18:51)

FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 2083489

(Assinado digitalmente em 30/04/2024 19:43)

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROFHIST (12.28.01.00.00.79)
Matrícula: 1548864

(Assinado digitalmente em 30/04/2024 18:51)

MARIA APARECIDA DA SILVA CABRAL
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 198.514.758-07

(Assinado digitalmente em 03/05/2024 13:20)

WARLEY DA COSTA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 467.810.487-91

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **291**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **30/04/2024** e o

código de verificação: **29981fea21**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus pela proteção, pela força nos momentos de cansaço e desânimo, pelas oportunidades que tive ao longo minha vida e por eu ter uma família que me ama, acolhe e me incentiva para conquistar meus sonhos e objetivos.

Agradeço à minha mãe, Sonia, e minha irmã, Thays, por todo amor, cuidado e carinho. À Mariana (Mari), por me dar a alegria e felicidade em ser Tia de primeira viagem. E ao meu pai, Carlos, pelo vigor, sabedoria e pelo exemplo da importância em continuar estudando e aprendendo. Amo vocês.

Agradeço às minhas avós, Dona Geralda (Vó Dica) e Dona Dalva (Vó Dalva) (in memoriam), pelo exemplo de mulheres aguerridas, trabalhadoras, pela força, coragem e ternura. Sei que vocês continuam me protegendo no plano espiritual. Vocês são minha referência para eu continuar lutando por uma sociedade melhor como uma mulher preta.

Agradeço às minhas colegas e meus colegas de trabalho da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD/UFRRJ), em especial à equipe DAACG, pelo acolhimento e incentivo para que eu concluísse o doutorado e pelo profissionalismo e parceria na realização dos nossos trabalhos com ética, serenidade, rigor e responsabilidade, como servidores técnico-administrativos em educação em uma universidade pública e pelo compromisso com a educação pública.

Também quero agradecer às minhas colegas e aos meus colegas da turma de Doutorado 2019 do PPGEduc/UFRRJ pelo companheirismo e pelos momentos de trocas de experiências como estudantes trabalhadores, conversas nos intervalos das aulas e trabalhos em grupo, presencialmente, no 1º ano de doutorado (2019) e, nos anos seguintes, já por conta da Pandemia e do isolamento social, nos encontros e conversas online, em que um foi apoiando o outro para continuar, acreditar no potencial de nossas pesquisas, como doutorandos em educação, apesar das dificuldades e desafios que enfrentamos no decorrer de nossa formação doutoral e também por confiar na minha atuação como representante discente da turma.

Agradeço à minha Orientadora, Prof^a Dra Patricia Bastos de Azevedo, pela conversa e estímulo para que eu tentasse o doutorado, retomando, assim, meus estudos e minha caminhada como pesquisadora do campo do Ensino de História, mesmo após vários anos de conclusão de mestrado e do meu afastamento com as atividades de pesquisa acadêmica. E às minhas colegas de Grupo de Pesquisa Laetare (PPGEduc/UFRRJ), pelos momentos de aprendizagens e pela rede de apoio de mulheres pesquisadoras em educação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

Andá com fé eu vou
Que a fé não costuma faiá
Andá com fé eu vou
Que a fé não costuma faiá
Andá com fé eu vou
Que a fé não costuma faiá
Que a fé 'tá na mulher
A fé 'tá na cobra coral
Oh, oh
Num pedaço de pão
A fé 'tá na maré
Na lâmina de um punhal
Oh, oh
Na luz, na escuridão
Andá com fé eu vou
Que a fé não costuma faiá (olêê)
Andá com fé eu vou
Que a fé não costuma faiá
Olálá
[...]
(Gilberto Gil – Andar com fé)

RESUMO

OLIVEIRA, Thalita Maria Cristina Rosa. **Desenvolvimento profissional de Professores de História: as contribuições do ProfHistória**. 2024. 188 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

O Mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) é um curso de pós-graduação *Stricto Sensu* oferecido em rede nacional como programa de formação continuada para professores de História, em exercício na educação básica no Brasil. A pesquisa de doutorado tem por objetivo compreender o processo de desenvolvimento profissional percebido pelos professores egressos do ProfHistória, a partir de sua experiência formativa no curso. A metodologia da pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, classificando-se em um estudo de caso. As técnicas e instrumentos para a coleta de dados foram análise documental, a aplicação de questionário e a realização de grupo focal com os egressos do ProfHistória e, para a análise e interpretação dos dados gerados no grupo focal, recorreu-se à análise de conteúdo temático-categorial. Como resultados da pesquisa, constatou-se que o ProfHistória é um programa de formação continuada de professores, que contribui para o desenvolvimento profissional docente em razão de sua proposta formativa estar voltada para atualização e aperfeiçoamento profissional e para a formação de professores/pesquisadores de História, como profissionais qualificados para a docência em História, bem como pelo fortalecimento da identidade docente por seus egressos e pela valorização do trabalho e da carreira docente. Conclui-se que o ProfHistória é um programa em nível de pós-graduação *stricto sensu*, direcionado à formação continuada de professores de História da educação básica, que privilegia a formação de professores-pesquisadores, atrelada aos interesses e necessidades dos docentes da educação básica e de uma formação centrada na escola, na inovação curricular no ensino de História e no desenvolvimento da carreira docente.

Palavras-chaves: Formação de Professores. Desenvolvimento profissional de Professores de História. ProfHistória.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Thalita Maria Cristina Rosa. **Professional Development of History Teachers: The contributions of ProfHistória**. 2024. 188 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

ProfHistória is a professional Master's degree program in History Education, offered nationally as a continuing education program for teachers, at postgraduate level, for history teachers working in initial education (primary and secondary education) in Brazil. The aim of this doctoral research is to understand the process of professional development of history teachers in Brazil, as perceived by graduates of the Professional Master's Degree in History Education (ProfHistória), based on their training experience in the program. The research methodology was based on a qualitative approach and classified as a case study. The techniques and instruments used to collect data were document analysis, a questionnaire and a focus group with ProfHistória graduates. The data generated in the focus group was analyzed and interpreted using thematic-categorical content analysis. The research results show that ProfHistória is a continuing education program for teachers that contributes to teacher professional development, due to the fact that its training design is aimed at professional improvement and upskilling and at training history teachers/researchers as professionals that are qualified to teach history, as well as strengthening the teacher identity of its graduates and valuing teachers' work and career. The conclusion is that ProfHistória is a postgraduate program aimed at the continuing education of primary and secondary education history teachers, which focuses on the training of teacher-researchers. It is closely associated with the interests and needs of initial education teachers and involves training centered on the school environment, curricular innovation in history education and teachers' career development.

Keywords: Teacher training. Professional development of history teachers. ProfHistória.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de distribuição da oferta do ProfHistória por regiões do Brasil.....	94
Figura 2 – Quadro resumo do Perfil dos egressos do ProfHistória.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grupos de professores como sujeitos participantes das pesquisas selecionadas.....	30
Gráfico 2 – Localização das Universidades que os egressos* concluíram o ProfHistória.....	96
Gráfico 3 – Sexo dos Egressos *.....	97
Gráfico 4 – Faixa etária dos egressos*.....	97
Gráfico 5 – Tempo de experiência docente dos egressos*.....	98
Gráfico 6 – Rede de Ensino de atuação dos egressos*.....	99
Gráfico 7 – Curso de Licenciatura dos egressos*.....	99
Gráfico 8 – Egressos* que possuíam cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> na área de História e Educação antes de ingressarem no ProfHistória.....	100
Gráfico 9 – Quantidade de cursos de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> que os egressos* possuíam antes de ingressar no ProfHistória.....	101
Gráfico 10 – Motivações dos egressos* para cursar o ProfHistória.....	102
Gráfico 11 – Resposta dos egressos se assumiram ou não novos cargos após a conclusão do Mestrado.....	104
Gráfico 12 – Novos cargos assumidos pelos egressos* após a conclusão do ProfHistória.....	105
Gráfico 13 – Resposta dos egressos* se o novo cargo assumido foi em razão de ter concluído o mestrado.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa sobre Desenvolvimento profissional de professores nas teses e dissertações selecionadas.....	25
Quadro 2 – Modelos de desenvolvimento profissional de professores.....	32
Quadro 3 – Pesquisas de Mestrado e Doutorado que tiveram como objeto de estudo Cursos de Pós-graduação Stricto Sensu.....	38
Quadro 4 – Marcos legais associados a implementação de políticas públicas para a Formação de Professores da Educação básica (2007-2011)	73
Quadro 5 –Turmas do ProfHistória (2014-2020)	82
Quadro 6 – Estrutura curricular do ProfHistória	84
Quadro 7 – Quadro resumo da Matriz Curricular do ProfHistória.....	84
Quadro 8– Linhas de pesquisas e disciplinas optativas do ProfHistória.....	85
Quadro 9 – Roteiro do grupo focal online.....	122
Quadro 10 – Caracterização dos participantes do Grupo focal online.....	130
Quadro 11 – Sínteses dos relatos dos professores egressos do ProfHistória.....	155

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

MEC – Ministério da Educação
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPA – Plano Plurianual
PROEB – Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica
PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática
ProFis – Mestrado Profissional em Ensino de Física
ProfLetras – Mestrado Profissional em Letras
ProfArtes – Mestrado Profissional em Artes
ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História
PROFBIO – Mestrado Profissional em Ensino de Biologia
PROFQUI – Mestrado Profissional em Química
PROFilo – Mestrado Profissional em Filosofia
PROFSOCIO – Mestrado Profissional em Sociologia
PROEF – Mestrado Profissional em Educação Física
PROFEI – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
PROFGEO – Mestrado Profissional em Ensino de Geografia
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UFG – Universidade Federal de Goiás

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UPE – Universidade de Pernambuco

URCA – Universidade Regional do Cariri

UFAC – Universidade Federal do Acre

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFT – Universidade Federal de Tocantins

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1) BREVE PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES (2010-2020)	23
2) PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: CONCEITOS ARTICULADORES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	43
2.1) Profissionalização e profissionalidade: formação profissional e identidade docente em questão.....	43
2.2) Formação continuada, aprendizagem profissional e desenvolvimento profissional docente	48
2.3) Desenvolvimento profissional de professores	56
3) MESTRADOS PROFISSIONAIS EM REDE NACIONAL COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE	64
3.1) O papel da Capes como agência de fomento à pós-graduação e sua influência na implementação de políticas públicas em educação	64
3.2) O ProfHistória no PROEB: organização e proposta formativa	79
4) O PROFHISTÓRIA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	90
4.1) A construção da matriz de investigação	90
4.1.1- Aplicação do questionário com professoras (os)egressas(os) do ProfHistória	93
4.1.2- Organização do Grupo focal com as(os) professoras(es) egressas(os) do ProfHistória	120
4.2) ProfHistória: por uma docência em História propositiva e significativa.....	127
CONCLUSÕES	158
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE	172
ANEXO	179

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como questão central compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores de História, pelos egressos do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), que é curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* voltado à formação continuada de Professores de História em exercício na educação Básica e oferecido em rede nacional.

A formação de professores da educação básica tem sido um dos principais temas da agenda de Políticas Públicas em Educação na atualidade, em virtude de reconhecer a importância do papel do professor na formação humana. Quanto a isso, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), aprovado pela Lei 13.005/2014, estabelece quatro das suas vinte metas voltadas ao professor e, dentre elas, uma relaciona-se à formação continuada.

Em linhas gerais, as ações no campo da educação continuada fundamentam-se na necessidade de profissionais qualificados e atualizados em sua área de atuação, como uma das exigências do mundo globalizado, inserido na chamada sociedade do conhecimento. Os profissionais são impulsionados a construir novos conhecimentos e adquirir novas competências associadas ao seu campo profissional/social (BARAJAS-ZAYAS, 2012).

Conforme mencionado acima, uma das metas do PNE (2014-2024) refere-se à formação continuada de professores e se reporta aos cursos de Pós-graduação, a saber:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação 2014-2024).

De modo a associar a necessidade de formação continuada de professores através de cursos de pós-graduação, como uma das metas do PNE, pode-se afirmar que a ideia central é contribuir para melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Nesse contexto, uma das propostas em evidência refere-se ao desenvolvimento de Programas de Mestrado Profissional na área de Ensino, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos últimos anos, com a regulamentação dos Cursos de Mestrado Profissional pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de

dezembro de 2009, e com a criação da área de conhecimento Ensino, pela Portaria CAPES nº 83, de 06 de junho de 2011.

Quanto à finalidade dos cursos de mestrados profissionais na área de ensino, Silva e Del Pino (2016) afirmam que os Programas de Mestrado Profissional na área de Ensino trata-se de “uma área essencialmente de pesquisa translacional, que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade” e correspondem a 56% dos Programas de Mestrado Profissional (SILVA; DEL PINO, 2016, p. 320).

Nesse sentido, os cursos de Mestrado Profissional na área de ensino são vistos como iniciativas importantes para a formação continuada de professores da educação básica, pelo intuito de proporcionar uma formação de qualidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional de professores (CEVALLOS; PASSOS, 2012).

Da mesma forma, Tocaundo, Nascimento e Verdejo (2015), ao apresentarem resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, partem da hipótese de que os mestrados profissionais na área de ensino como programa de formação continuada de professores são inovadores, ao terem como foco a dimensão do ensino na educação básica.

Atualmente, com oferta em rede nacional, vinculados ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica – PROEB¹, existem alguns cursos de mestrados profissionais na área de ensino, dentre eles, Ensino de Matemática, Ensino de Letras e Ensino de História, direcionados aos professores da educação básica como formação continuada.

Diante disso, considerando meu envolvimento profissional com a área do ensino de História e com a área de formação de professores e a pertinência do estudo sobre o crescimento da oferta de cursos de mestrados profissionais na área de ensino como programas de formação continuada para professores da educação básica, elegi como objeto de estudo para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado em educação o curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, conhecido como ProfHistória, ofertado em rede nacional e coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹ Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica – ProEB. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb>. Acesso em 20 de abril de 2022.

O ProfHistória foi aprovado em 2013 para ser ofertado em rede nacional pela CAPES e, atualmente, é oferecido por 39(trinta e nove)² universidades brasileiras, tendo por objetivo “proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, *com o objetivo de dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino*” (grifo nosso)³.

Em outras palavras, o ProfHistória é um Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* que procura oferecer uma formação continuada de qualidade aos professores de História em exercício, pois um dos critérios para participar do curso é comprovar atuação como professor de História na educação básica, firmando-se, assim, como um programa de formação profissional de professores, em nível de pós-graduação, visando a melhoria da prática pedagógica em História, diante dos desafios atuais dessa área de ensino na formação dos estudantes da educação básica.

Acerca da percepção do ProfHistória como curso de formação continuada de qualidade, afastando-se da concepção de cursos de formação continuada descontextualizados com a prática docente, Ferreira (2016) destaca que o ProfHistória foi criado tendo como foco central a articulação entre Teoria da História e Historiografia com o ensino de História.

Por conseguinte, pode-se afirmar que esse programa tem como princípio o desenvolvimento profissional de professores, em razão de expressar uma iniciativa de valorização e aprimoramento do exercício da docência em História, a partir das questões que permeiam o processo de construção do conhecimento histórico e sua associação com o ensino dessa disciplina escolar na contemporaneidade.

Desse modo, a pesquisa em questão justifica-se pela necessidade de ampliar os estudos sobre o quadro atual de políticas públicas em educação, no que diz respeito à formação continuada de professores da educação básica, tendo como referência o desenvolvimento de Programas de Mestrado Profissional na área de Ensino e sua relação com a ideia de melhorar a qualidade do ensino na educação básica. Além de contribuir para o fortalecimento do campo de pesquisa de Formação de Professores, bem como do campo do ensino de História, por integrar a formação profissional de professores de História, para a melhoria e inovação da prática pedagógica em História.

² Informação extraída do site do ProfHistória em Abril 2022.

³ Extraído de <https://profhistoria.ufrj.br/> Acesso em 20 de abril de 2022.

Em linhas gerais, a ideia de Desenvolvimento Profissional de professores associa-se a uma perspectiva de formação continuada de professores de qualidade, que, por sua vez, integra-se ao propósito de educação escolar de qualidade, ao reconhecer o professor como profissional do ensino e, com uma boa formação, terá melhores condições de promover processos de ensino-aprendizagem mais significativos para seus alunos. Nesse sentido, a formação continuada de professores constitui-se como um dos elementos mobilizadores para a melhoria da educação e o desenvolvimento profissional de professores é visto como um referencial desse processo.

Assim sendo, a pesquisa tem com problema a seguinte questão: como o curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) contribui para o processo de desenvolvimento profissional de professores de História, diante dos desafios atuais do Ensino de História, através da melhoria da prática pedagógica em História dos professores egressos?

O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de desenvolvimento profissional de Professores de História, percebido por egressos do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), a partir de sua experiência formativa no curso, que é oferecido em rede nacional para professores de História em exercício na educação básica, e os objetivos específicos são: 1) Apresentar os conceitos que serão o aporte teórico e metodológico da pesquisa; 2) Identificar os fatores que contribuiram para o crescimento da oferta de cursos de Mestrado Profissional na área de ensino como programas de formação continuada para professores da educação básica e a inserção do ProfHistória nesse contexto; e 3) Analisar os sentidos do processo de desenvolvimento profissional de professores percebido pelos professores/as egressos/as do ProfHistória.

Tendo em vista a apresentação da proposta da pesquisa, cabe desenvolver um pouco sobre meu lugar como pesquisadora em formação doutoral e como cheguei ao tema, debruçando acerca da escolha do tema ou o fato de “ter sido escolhida” pelo tema. Pois bem, aqui falarei como professora de História de formação, reportando minha identidade profissional docente e minhas experiências profissionais como pesquisadora na área da educação e como docente, mesmo que, atualmente, não esteja atuando como professora de História na educação básica.

Minha formação inicial é em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), concluída no ano de 2006. Durante meu percurso formativo, tive a oportunidade de participar de um projeto de Iniciação Científica, em que tinha como objeto de estudo o ensino de História no Colégio Pedro II, durante o século XIX. Para mim, é importante

situar isso, pois considero como marco da minha inserção na pesquisa educacional e interesse e envolvimento no campo de estudo do ensino de História.

Concluí minha graduação, fiz uma especialização em Ensino de História e Ciências Sociais, também na UFF e, em seguida, ingressei no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ), em que desenvolvi uma pesquisa sobre o Ensino de História no contexto do Mercosul, concentrando-se nas questões curriculares. Concluí o mestrado em 2010 e, nesse período, já tinha conquistado duas matrículas como professora de História, uma na rede estadual de educação do Rio de Janeiro e a outra na rede pública do município do Rio de Janeiro.

Desde que concluí a minha graduação em História, já tinha em mente o compromisso como profissional da educação com a formação continuada, de forma autônoma. Além dos cursos mencionados, participei de vários cursos de capacitação oferecidos pelas universidades públicas em parceria com as redes de ensino em que atuava. Atualmente, exerço o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e mais uma vez me vi envolvida com as questões relacionadas à formação de professores na educação básica, diante da minha experiência como representante técnica-administrativa em educação na Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP/UFRRJ), que tem por objetivo o acompanhamento e coordenação do Programa Institucional de Formação de Professores da Educação Básica da UFRRJ.

Toda essa trajetória profissional, para mim, é um elemento importante e aglutinador que me faz acreditar e, por conseguinte, afirmar que fui “escolhida” pelo tema Desenvolvimento profissional de Professores de História, em razão de reunir tanto meus interesses como pesquisadora na área da educação, minha experiência profissional como professora de História na educação básica, quanto pela minha inquietação na busca do meu desenvolvimento profissional e de como isso se processa enquanto processo de aprendizagem profissional contínua. Como enfatiza Flick (2009, p. 103), “as questões de pesquisa não saem do nada. Em muitos casos, originam-se na biografia pessoal do pesquisador e em seu contexto social”.

Assim, os motivos para o desenvolvimento da pesquisa, a escolha do ProfHistória como objeto de estudo veio como uma oportunidade e interesse em investigar um programa de pós-graduação *Stricto Sensu* estruturado como processo de formação e de desenvolvimento profissional direcionados a professores de História em exercício na educação básica, em virtude da aproximação com os aspectos que permeiam a própria criação do ProfHistória como um dos

instrumentos de políticas públicas para formação de professores, visando a melhoria da educação básica, a importância do ensino de História na contemporaneidade e o papel do professor(a) de História como profissional do ensino.

No que diz respeito à organização textual, o trabalho está estruturado da seguinte forma:

O Primeiro capítulo apresenta um panorama das pesquisas de mestrado e de doutorado defendidas nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* do Brasil, entre os anos 2010 e 2020, sobre o tema Desenvolvimento Profissional de Professores, a partir de um levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES. O recorte temporal foi definido em razão de ser o período de crescimento da oferta de cursos de mestrados profissionais em ensino em rede nacional, como uma das ações de políticas públicas em educação no Brasil na última década.

O segundo capítulo, intitulado **Profissionalização, Profissionalidade e Desenvolvimento Profissional de professores: conceitos articuladores da formação profissional de professores**, versa sobre o referencial teórico da pesquisa, com a apresentação e discussão dos conceitos que sustentarão a pesquisa e a composição dos aspectos para a definição dos eixos de análise, a partir dos dados que serão coletados do estudo de caso proposto.

O terceiro capítulo, intitulado **Mestrados Profissionais em rede nacional como política pública de formação docente**, contextualiza o surgimento dos cursos de mestrados profissionais na área de ensino e em Rede Nacional, situando a implementação do PROEB – Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Educação Básica, aprovado em 2011, pela CAPES, como uma das ações de políticas públicas para a formação continuada de professores, visando a melhoria da Educação básica e como o ProfHistória foi criado e implementado como programa de mestrado profissional em rede nacional para professores de História da Educação Básica.

O quarto capítulo, **O ProfHistória e o processo de desenvolvimento profissional docente**, trata da metodologia da pesquisa, sustentada na abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso, indicando quem foram os sujeitos da pesquisa, as escolhas das técnicas e instrumentos de coleta de dados e o método adotados para a análise e interpretação dos dados, a partir das categorias de análise temática, tendo por base o referencial teórico.

No capítulo a seguir, será apresentado um panorama das pesquisas que tratam sobre o tema desenvolvimento profissional de professores, como forma de situar o que foi produzido a respeito desse tema, nos últimos 10 (dez) anos.

1) BREVE PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES (2010-2020)

Este capítulo tem por objetivo apresentar um panorama sobre o tema Desenvolvimento Profissional de Professores, tendo em vista a necessidade de conhecer as produções científicas oriundas das dissertações e teses defendidas no âmbito dos Programas de pós-graduação *Stricto Sensu* nas universidades brasileiras que investigaram o tema em questão nos últimos 10(dez) anos, de modo também a identificar e compreender como essas pesquisas estão sendo realizadas, bem como quais são os principais aspectos que estão sendo investigados, tendo como referência o processo de desenvolvimento profissional de professores.

Como forma de situar brevemente o conceito de Desenvolvimento profissional de professores, pois a discussão do mesmo será aprofundada no próximo capítulo, de acordo com Marcelo García (2009), o desenvolvimento profissional de professores corresponde a um processo de evolução e continuidade, superando a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada de professores, sendo caracterizado como um processo de longo prazo, de aprendizagem profissional ao longo da carreira docente, podendo adotar diferentes formas e diferentes contextos.

Desse modo, o desenvolvimento profissional de professores pode ser entendido como “um *processo*, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais” (grifo do autor) (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 10).

Quanto à definição do período de 2010-2020 para o levantamento das pesquisas de mestrado e doutorado, cabe ressaltar que teve, também, por intuito identificar se durante esse período, que coincide com a criação e o crescimento dos mestrados profissionais em ensino ofertados em rede nacional, tiveram pesquisas que tratassem da relação entre processo de desenvolvimento profissional de professores e cursos de mestrados profissionais em ensino.

Tendo em vista a importância desse procedimento para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, Flick (2009) destaca que

na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os *insights* e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele

para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos (FLICK, 2009, p. 62).

Também, considera-se importante a apresentação do panorama das pesquisas sobre desenvolvimento profissional de professores por ser um ponto de partida, ao auxiliar na fundamentação e no direcionamento das demais fases da pesquisa, contribuindo, assim, para a construção do referencial teórico, definição da metodologia, definição e revisão de conceitos entre outros aspectos relacionados ao desenvolvimento de uma pesquisa (MATTAR, RAMOS, 2021, p. 41).

Dessa forma, diante do problema da minha pesquisa de Doutorado em compreender o processo de desenvolvimento profissional de Professores de História, a partir da participação e conclusão do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), torna-se pertinente a realização desse levantamento, sobretudo pela intenção em analisar como tem sido compreendido o processo de desenvolvimento profissional de professores nas pesquisas acadêmicas, para que assim sejam identificadas as principais características e tendências de estudos a partir do tema em questão, os achados das pesquisas selecionadas e quais questões ainda precisam ser mais exploradas e aprofundadas sobre o tema, de forma a contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento das pesquisas no campo da formação de professores.

Para tanto, foi feito um levantamento de tais pesquisas, utilizando como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴, definindo para a busca as palavras **Desenvolvimento profissional de professores**, com o uso de aspas e filtrando a busca apenas em relação ao período de publicação das produções acadêmicas, entre os anos de 2010 e 2020. Como resultado da busca, foram encontrados 214 resultados⁵, sendo 82 (oitenta e duas) teses de doutorado, 78 (setenta e oito) dissertações de mestrado acadêmicos e 54 dissertações de mestrados profissionais.

Como critérios de inclusão, definiu-se que seriam incluídas apenas as dissertações e teses em que havia indicação no título e/ou nas palavras chaves o termo: **desenvolvimento profissional de professores ou desenvolvimento profissional**, considerando que se tratava especificamente de desenvolvimento profissional de professores, independentemente do nível de ensino ou da modalidade de educação do professor enquanto sujeito da pesquisa. Assim, no processo de inclusão e exclusão, foram lidos todos os resumos localizados a partir da busca,

⁴ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> (Acesso em 07/03/2022).

⁵ Esse resultado foi gerado a partir da busca realizada no dia 07/03/2022.

para verificar se atendia os critérios estabelecidos nas palavras-chaves do resumo da pesquisa, quando não aparecia no título da pesquisa.

Do resultado da busca, 8 (oito) resumos não foram localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por serem pesquisas que foram defendidas antes da implementação da Plataforma Sucupira em âmbito nacional, ou seja, dissertações e teses defendidas antes de 2014. Contudo, alguns resumos de pesquisas foram localizados mesmo nessa condição, através da ferramenta de busca do Google⁶, com a localização dos links dos Repositórios Institucionais da universidade em que pesquisas defendidas em seus respectivos programas de pós-graduação ou outros links que davam acesso a tais pesquisas, permitindo, assim, fazer a leitura do resumo e incluí-los ou excluí-los, através dos critérios estabelecidos.

Após a leitura dos resumos, respeitando os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas 101 (cento e uma) pesquisas, sendo 57 (cinquenta e sete) Teses de Doutorado, 38 (trinta e oito) dissertações de Mestrado Acadêmico e 6 (seis) dissertações de Mestrados Profissionais.

Abaixo, serão apresentados alguns gráficos e quadros no intuito de evidenciar alguns dados, a partir da análise das pesquisas de mestrado e doutorado selecionadas, tendo como tema central o Desenvolvimento profissional de professores.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa sobre Desenvolvimento profissional de professores nas teses e dissertações selecionadas

	Sujeitos da pesquisa	Nº de pesquisas (Teses e Dissertações)
1	Professores de Matemática/que ensinam Matemática	21
2	Professores da Educação Superior (Prof. Universitários)	11
3	Professores Iniciantes (Educação Básica)	8
4	Professores de Ciências/que ensinam Ciências	6
5	Futuros professores da Educação Básica (Licenciandos)	5
6	Professores da Educação Básica	5
7	Professores da Educação Profissional e Tecnológica	5
8	Professores de Língua Inglesa	4
9	Professores de Música	3
10	Professores da Educação Infantil	3

⁶ <https://www.google.com.br/>

11	Professores do Ensino Fundamental I (Ensino de Ciências/Ensino de Matemática)	3
12	Professores da Educação Especial/Educação Inclusiva	3
13	Professores da Educação a Distância (Professores Tutores)	3
14	Professores Formadores (Coord. de Área/Prof. Coord. Pedagógicos/Prof. Orientadores – Formação Continuada de professores)	3
15	Professores Formadores (Supervisores/Coordenadores de Área - PIBID)	3
16	Professores Formadores (Formação Inicial de professores)	2
17	Professores de Educação Física	2
18	Professores do Ensino Médio	2
19	Professores de Física	2
20	Professores Iniciantes (Educação Superior)	1
21	Professores de História	1
22	Professores de Ciências da Natureza e Matemática – Área de Conhecimento (Ensino Médio)	1
23	Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	1
24	Professoras Alfabetizadoras	1
25	Professores de Escolas Rurais Multisseriadas (Educação do Campo)	1
26	Professores de Química	1
	TOTAL	101

A composição do quadro 1, com 26 grupos de professores na condição de sujeitos da pesquisa, pautou-se na identificação nas pesquisas selecionadas de quem eram os sujeitos da pesquisa, em que, na maioria das vezes, o título já indicava. Sendo assim, a identificação desses sujeitos foi composta por disciplinas que lecionam, modalidade de educação ou de ensino em que atuam, nível de ensino, etapa da educação básica ou área de conhecimento em que atuam, ou, então, a condição ou atuação profissional em que esses professores se encontravam.

O quadro foi organizado na ordem decrescente do número de pesquisas que tiveram como sujeitos da pesquisa os grupos de professores indicados. Observa-se que 1º lugar foi o grupo: Professores de Matemática / que ensinam Matemática, que teve o maior número de pesquisas direcionadas a esses sujeitos, totalizando 21 (vinte e uma) pesquisas entre teses e dissertações. E, em 2º lugar, com 11 (onze) pesquisas foram as que tiveram como sujeito da pesquisa professores da Educação Superior.

Quanto aos Professores da Educação Superior, os estudos selecionados têm como um dos principais pontos de análise o fato de que esses professores, em sua maioria, não tiveram uma formação didático-pedagógica para atuarem no ensino superior, mesmo que para atuar

como professor na educação superior não haja exigência que esse profissional tenha essa formação, pois sua formação inicial foi em cursos de Bacharelado, que são cursos de graduação voltados para a formação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, não se reportando as especificidades do exercício da docência.

Já em relação aos grupos de sujeitos 1 e 3, é importante destacar que a definição “que ensinam Matemática” ou “que ensinam Ciências” diz respeito aos professores dos anos iniciais ensino fundamental, que são professores polivalentes, com formação em Curso de Licenciatura em Pedagogia e/ou curso de Formação de Professores em nível médio (Curso Normal), não tendo, assim, a formação específica nas referidas disciplinas escolares, mas as lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme é permitido nas legislações educacionais (Lei nº 9394/1996 e Resolução CNE/CP nº 1/2006– DCN para os cursos de Pedagogia).

A definição “que ensinam Matemática, Ciências”, ou qualquer outra disciplina permitida de ser lecionada pelos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, evidencia, a partir das pesquisas selecionadas, um reforço de identidade docente associada à disciplina escolar, mesmo que esse professor não seja um professor especialista, isto é, não tenha licenciatura na área.

Além disso, os estudos que se concentram nessa discussão, em especial, os que tratam do ensino de Matemática, partem do princípio de que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental não tiveram uma formação adequada para o ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentando, assim, dificuldades para ensinar os conteúdos dessa disciplina, sobretudo em razão da carga horária mínima das disciplinas voltadas para as didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, bem como outras questões associadas à organização curricular dos cursos de licenciaturas, em que muitos deles ainda estão estruturados na concepção de uma formação mais para o bacharelado do que propriamente para a formação de professores da educação básica, mesmo que desde 2002, já se tem documentos curriculares para a formação de professores em nível superior, defendendo a integração dos conhecimentos específicos da área com os conhecimentos específicos da área didático-pedagógica para a formação de professores da Educação Básica, na organização curricular dos cursos de licenciatura⁷.

⁷ Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), em que se estabelece a formação em nível superior para professores atuarem na educação básica, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura) foi a primeira legislação educacional aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)

Dando prosseguimento à análise dos dados do quadro 1, se for concentrar o número de pesquisas a partir da relação entre sujeito da pesquisa com a área de conhecimento que atuam como docentes na educação básica, tendo como base a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁸, as áreas Matemática e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias reúnem o maior número das pesquisas, com o total de 34 (trinta e quatro) pesquisas (grupos nº 1, 4, 11, 19, 22 e 26)⁹. Já de professores que atuam na área da Linguagem, temos o total de 10 (dez) pesquisas (grupos nº 8, 9, 17 e 24). Ao passo que professores que atuam na área das Ciências Humanas e suas tecnologias possui apenas 1(uma) pesquisa (grupo nº 21).

É importante sinalizar isso em razão de explicitar a relação entre a concentração de pesquisas sobre Desenvolvimento profissional de Professores, com áreas de conhecimento e/ou disciplinas, que no currículo escolar da educação básica possuem a maior carga horária em comparação as demais disciplinas escolares, sobretudo Matemática e Língua Portuguesa. Todavia, no levantamento realizado não teve nenhuma pesquisa direcionada aos professores de Língua Portuguesa, tendo apenas 1(uma) pesquisa que tratou sobre o processo de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental.

No que diz respeito à atuação dos professores sujeitos da pesquisa, especificamente em modalidades de educação ou de ensino, totalizam-se 11 (onze) de pesquisas, sendo o grupo 7 – Professores da Educação Profissional e Tecnológica o que apresenta o maior número de pesquisas: 5(cinco); e, em seguida, os grupos 12 e 13 - Professores da Educação Especial e Professores da Educação à Distância, respectivamente, com 3 (três) pesquisas cada; e o grupo 23 – Professores da Educação à Distância e o grupo 25 – Professores de Escolas Rurais Multisseriadas (Educação do Campo), com 1(uma) pesquisa cada.

voltada para as orientações da organização curricular dos cursos de licenciatura no Brasil, visando romper com a concepção conhecida pelo esquema 3+1, em que os cursos de Licenciatura eram estruturados como dependentes dos cursos de bacharelado, sem uma estruturação curricular própria, direcionada a formação de professores da educação básica, interferindo assim na construção da identidade profissional docente (GATTI; BARRETO, 2009).

⁸ As áreas do conhecimento definidas pelo ENEM são: 1) **Linguagem, códigos e suas tecnologias**, que abrange os conteúdos das disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira – Inglês ou Espanhol, Artes, Educação Física; 2) **Matemática e suas tecnologias**; 3) **Ciências da Natureza e suas tecnologias**, que abrange os conteúdos das disciplinas Física, Química e Biologia e 4) **Ciências humanas e suas tecnologias**, que abrange os conteúdos das disciplinas Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Disponível em https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf . Acesso em 20 de abril de 2022.

⁹ O grupo 4 Professores de Ciências/que ensinam Ciências refere-se aos professores que ensinam Ciências da Natureza no Ensino fundamental (1º ao 9º ano)

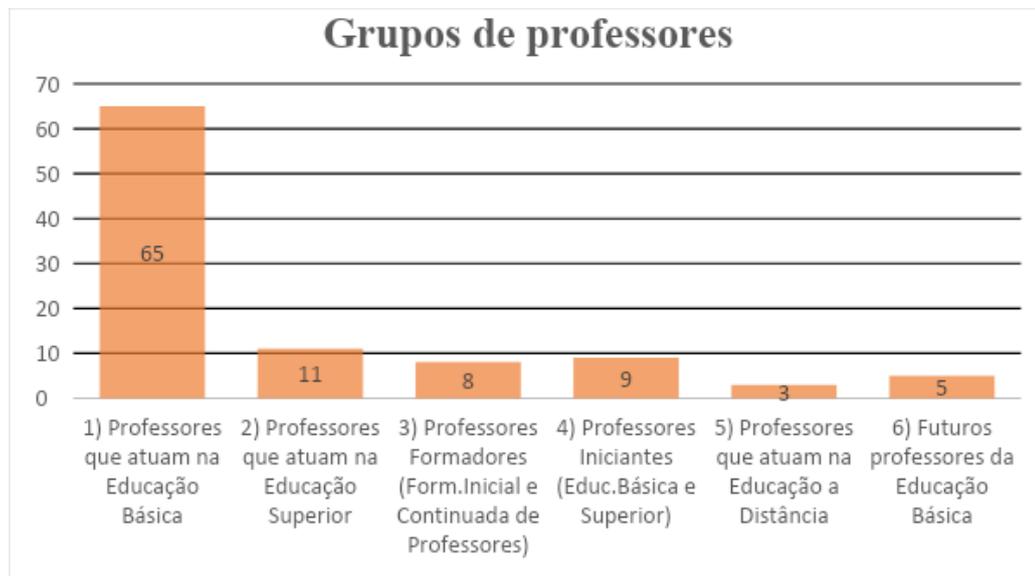
Cabe ressaltar que a identificação dessas pesquisas que têm como sujeitos professores que atuam especificamente em uma modalidade de educação ou de ensino, objetivando analisar e compreender o processo de desenvolvimento profissional desses professores corresponde a um movimento interessante no campo de estudo da formação de professores.

Pode-se afirmar que as modalidades de educação ou de ensino, estabelecida na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), compõem um diferencial na educação escolar brasileira, a fim de atender as especificidades dos estudantes e da adoção de diferentes maneiras que se pode conduzir ou organizar o processo educativo, tendo em vista que a educação é um direito de todas as pessoas. Logo, isso tem como desdobramento a necessidade de oferecer uma formação específica aos professores, independente da disciplina que lecionam, para que que atuem de forma qualificada nas diferentes modalidades de educação ou de ensino, considerando suas especificidades, por conseguinte, envolve a questão do desenvolvimento profissional de professores.

Outros pontos importantes são sobre as pesquisas que tiveram como sujeitos, professores iniciantes e futuros professores. Em relação aos grupos de professores iniciantes, 8 (oito) pesquisas tiveram como sujeitos professores iniciantes da educação básica, sendo também o 3º grupo com o maior número de pesquisas no geral, e 1(uma) pesquisa com professores iniciantes da educação superior. No que diz respeito aos futuros professores, o total de pesquisa são 5(cinco), direcionando, assim, o entendimento que o processo de desenvolvimento profissional de professores não se estabelece apenas após a conclusão do curso de formação inicial e com determinado ano de experiência na carreira docente.

Os professores formadores também foram grupos de professores sujeitos da pesquisa, concentrando-se em três grupos: professores formadores na formação inicial de professores, com 2 (duas) pesquisas; professores formadores na formação continuada, com 3(três) pesquisas; e professores formadores no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), também com 3(três) pesquisas.

Agora, de modo a concentrar a análise das pesquisas selecionadas em outros aspectos inerentes ao tema Desenvolvimento profissional de professores, a partir da identificação dos 26 grupos de sujeitos participantes nas pesquisas selecionadas, apresentadas no quadro 1, reorganizamos em grupos menores, considerando elementos em comum, como níveis de ensino que atuam, modalidade de ensino que atuam e a condição e atuação profissional. Com isso, chegamos à definição de 6 (seis) grupos de professores, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Grupos de professores como sujeitos participantes das pesquisas selecionadas¹⁰

Fonte: Elaboração própria

De antemão, essa divisão demonstra o predomínio, como já se percebia no quadro 1, do número de professores que atuam na educação básica com sujeitos das pesquisas selecionadas, 65 (sessenta e cinco) pesquisas, isso sem incluir o número de pesquisas que tiveram como sujeitos, professores iniciantes e professores formadores que atuam na educação básica.

A partir dessa nova divisão dos sujeitos participantes das pesquisas de mestrado e doutorado selecionadas, serão apresentados aspectos complementares presentes nas pesquisas, no que tange ao objeto de estudo e suas interseções com o tema sobre desenvolvimento profissional de professores, que, por sua vez, se associa a fundamentação teórica que será a sustentação da nossa pesquisa, especificamente, sobre o entendimento de modelo de desenvolvimento profissional.

¹⁰ No grupo 1 – Professores que atuam na Educação Básica, foram incluídos os professores que atuam na Educação Básica, independente da disciplina que leciona, da etapa de ensino ou modalidade de educação que atuam. Os Professores da Educação a distância (grupo 5) foi definido como grupo, pois nas pesquisas em que são sujeitos participantes, atuam na educação básica, em cursos técnico de nível médio e/ou na educação superior. Entende-se também que os professores da educação superior (grupo 2) são também professores formadores de profissionais de nível superior, entretanto, nas pesquisas selecionadas a atuação desses professores são predominantemente em Cursos de Bacharelado ou em Cursos Superiores de Tecnologia.

Para tanto, cabe a inclusão de um quadro contendo os modelos de desenvolvimento profissional de professores, seus pressupostos fundamentadores e exemplos.

Quadro 2 – Modelos de desenvolvimento profissional de professores¹¹

	Modelos de desenvolvimento profissional de professores	Pressupostos fundamentadores	Exemplos (Situações de aprendizagem profissional docente)
1	Desenvolvimento profissional autônomo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Os indivíduos são capazes de aprendizagem autodirigida e autoiniciada;</i> - <i>Os indivíduos são melhores juízes de suas aprendizagens;</i> - <i>Os indivíduos estão mais motivados quando selecionam os seus objetivos com base na sua autoavaliação.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de Estudos individualizados (leituras, atividades e objetivos de aprendizagem são definidos pelo próprio professor, visando seu crescimento profissional)
2	Desenvolvimento profissional baseado no processo de observação/supervisão (reflexão, apoio profissional e supervisão)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A reflexão e a análise são os meios centrais para o desenvolvimento profissional;</i> - <i>A observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor observador</i> - <i>Há mais probabilidade de os professores se continuarem a envolver em processos de melhoria do comportamento, quando observam os resultados positivos dos seus esforços para mudar.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Mentoria e coaching (apoio profissional) - Análise e reflexão da prática docente, - Assessoria pedagógica - Apoio profissional mútuo
3	Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria (Desenvolvimento curricular e formação em centros – formação centrada na escola)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Os adultos aprendem mais significativamente quanto têm uma necessidade de aprendizagem ou um problema para resolver;</i> - <i>São os adultos que estão mais próximos do seu trabalho que têm uma melhor compreensão do que se requer para o melhorar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de Projetos curriculares e de ensino de forma individual ou em grupo de professores - Elaboração de projetos para resolver problemas da escola ou no

¹¹ Quadro elaborado a partir das questões tratadas por OLIVEIRA-FORMOSINHO (2009, p. 236-251) e de MARCELO GÁRCIA (1999, p. 146-189) em relação aos modelos de desenvolvimento profissional de professores. No capítulo que trata do referencial teórico que sustentará a pesquisa, serão apresentados e discutidos o conceito de desenvolvimento profissional de professores e a definição de modelo de desenvolvimento profissional de professores. Além disso, serão retomadas as principais características dos modelos de desenvolvimento profissional e como esses aspectos estão sendo compreendidos para o desenvolvimento da pesquisa.

		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Os professores adquirem importantes conhecimentos ou competências através do seu envolvimento em programas ou projetos de melhoria na escola ou de desenvolvimento do currículo.</i> 	<p>âmbito do processo de ensino-aprendizagem (proposta de resolução de problemas concretos relacionados ao contexto de trabalho - problemas enfrentados na escola como todo ou acerca da disciplina escolar que o professor leciona)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação centrada na escola
4	Desenvolvimento profissional através de cursos de formação	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Há comportamentos e técnicas que, por sua eficácia comprovada pela numerosa investigação sobre práticas de ensino eficazes, vale a pena serem replicadas;</i> - <i>Os professores podem aprender a replicar comportamentos e, assim, melhorar os seus comportamentos de ensino;</i> - <i>Há certos tipos de conhecimentos e competências particularmente suscetíveis de serem adquiridos através de cursos ou oficinas, com uma excelente relação custo-benefício</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em cursos de curta duração ministrados por especialistas, formadores) - Participação em Oficinas (Workshop)
5	Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Os professores são indivíduos inteligentes, questionantes, com conhecimentos de perito e com experiência relevante;</i> - <i>Os professores estão, geralmente, dispostos a procurar dados que possam contribuir para a resposta às questões que os pressionam a refletir na evidência empírica para formular soluções</i> - <i>Os professores desenvolvem novas formas de compreensão da realidade através do processo de formulação das questões que os preocupam, bem como através do processo de recolha dos dados necessários para lhes dar resposta.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em grupos de estudos e de pesquisa - Participação em Cursos de Pós-graduação <i>stricto-sensu</i> (mestrado e doutorado)

O quadro 2 nos ajudará a compreender a configuração do objeto de estudo identificados nas pesquisas selecionadas, visto que tratar sobre desenvolvimento profissional de professores implica reconhecer como um processo de aprendizagem profissional, que, em linhas gerais, se estrutura por modelos ou por parâmetros de formação. Todavia, esses modelos e suas respectivas situações de aprendizagem serão chamados aqui de contextos de desenvolvimento profissional, aproximando-se das ideias defendidas por Day (2001), em razão de abranger uma concepção de aprendizagem profissional de professores, caracterizada em um processo de formação voltado para o aperfeiçoamento da profissão docente em diferentes cenários de aprendizagem formal e/ou informal.

Ao analisar as pesquisas selecionadas no que diz respeito ao objeto de estudo, identificamos que, em muitos casos, o objeto de estudo que compreende a um contexto de desenvolvimento profissional é analisado a partir da combinação de modelos de desenvolvimento profissional de professores, quanto aos seus pressupostos fundamentadores, em especial, ao que corresponde ao modelo de Desenvolvimento profissional baseado no processo de reflexão, evidenciando, assim, que a reflexão da prática docente permeia todos os contextos de desenvolvimento profissional de professores.

Em outras palavras, o uso do termo contextos de desenvolvimento profissional é mais adequado na análise do objeto de estudo das pesquisas que tem como tema Desenvolvimento Profissional de Professores, pois se observa que a prática reflexiva do professor é o elemento-chave em seu processo de desenvolvimento profissional, independente do contexto e da experiência de aprendizagem profissional que vivenciou, dando entendimento que perpassa nos diferentes contextos. Logo, conhecer os modelos de desenvolvimento profissional de professores é apenas um recurso para nos auxiliarmos na compreensão da complexidade do processo de formação e de desenvolvimento profissional de professores como sujeitos adultos, diante de suas especificidades e suas experiências enquanto pessoa e profissional.

Os principais contextos desenvolvimento profissional que foram objetos de estudos das pesquisas selecionadas referem-se a:

1) **Grupos de estudo, grupos de trabalho e grupos de pesquisas colaborativos** (aproximação com os pressupostos fundamentadores do modelo de desenvolvimento profissional através da investigação);

2) **Análise de casos de ensino - Lesson Study** (aproximação com os pressupostos fundamentadores do modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão);

3) **Análise e reflexão sobre experiências formativas e história de vida profissional** (aproximação com os pressupostos fundamentadores do modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão e no modelo de desenvolvimento profissional autônomo);

4) **Formação centrada na escola** (aproximação com os pressupostos fundamentadores do modelo de desenvolvimento profissional de Desenvolvimento curricular e formação em centros);

5) **Elaboração de projetos de ensino e de inovação curricular** (aproximação com os pressupostos fundamentadores do modelo de desenvolvimento profissional de Desenvolvimento curricular e formação em centros);

6) **Cursos de formação/Programas de formação continuada de professores oferecido pelas redes de ensino e/ou por universidades** - por parcerias ou não (aproximação com os pressupostos fundamentadores do modelo de desenvolvimento profissional através de cursos de formação);

7) **Cursos de pós-graduação *strictu sensu*** - mestrados acadêmicos ou mestrados profissionais (aproximação com os pressupostos fundamentadores do modelo de desenvolvimento profissional através da investigação);

8) **Programas de Mentoria/Tutoria** - acompanhamento por profissionais mais experientes (aproximação com os pressupostos fundamentadores do modelo de desenvolvimento profissional baseado no processo de observação/supervisão – reflexão, apoio profissional e supervisão);

Agora, veremos como esses contextos de desenvolvimento profissional na condição de objeto de estudo aparecem nas pesquisas, a partir dos grupos de sujeitos participantes que foram definidos no gráfico 1.

De maneira geral, o grupo 1 (professores que atuam na educação básica) por ser o maior em número de pesquisas, teve uma diversificação dos objetos de estudo como contexto de desenvolvimento profissional das pesquisas de mestrados e doutorado selecionadas, exceto ao contexto de desenvolvimento profissional através de programas de Mentoria/Tutoria, que foi objeto de estudo exclusivo do grupo 4 (Professores Iniciantes).

Já em relação ao grupo 2 (professores que atuam na educação superior), observa-se que as pesquisas desenvolvidas tiveram como predomínio de objetos de estudo os contextos de desenvolvimento profissional proporcionados através das experiências formativas e História de

vida profissional dos professores que foram sujeitos da pesquisa, aproximando-se das características do modelo de desenvolvimento profissional autônomo, combinado com a prática da reflexão sobre a trajetória profissional dos professores.

Sobre o grupo 3 (Professores Formadores) e sua relação com os contextos de desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e formação centrada nas escolas, é importante ressaltar as repercussões do PIBID enquanto política pública para a formação de professores (formação inicial - Licenciandos e Formação continuada para os Professores Supervisores e Coordenadores de área) de seu efeito duplo no processo de desenvolvimento profissional de professores em diferentes posições e /ou fases profissionais, visto que a participação desses docentes que atuam na educação básica e na educação superior, ao conduzirem diferentes ações e responsabilidades de modo a contribuir com a formação inicial dos licenciandos e com a melhoria da qualidade do ensino na educação básica, também lhes proporcionam o desenvolvimento profissional, através da formação centrada na escola e no desenvolvimento de projetos curriculares inovadores.

Ademais, a concepção de professor formador tanto nos processos de formação inicial quanto nos processos de formação continuada de professores amplia o sentido e a importância do papel do professor como agente transformador na formação de futuros professores e/ou na formação e desenvolvimento profissional com seus os pares, tendo a escola como espaço privilegiado desse processo e também na sua atuação como sujeito curricularista, experiência que favorece o processo de desenvolvimento profissional.

As pesquisas, principalmente as que trataram sobre o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes da educação básica (grupo 4), partem da questão sobre a necessidade e a importância de programas de apoio com o acompanhamento por colegas mais experientes no incentivo e orientações para os professores em início da carreira, visto que é seu primeiro contato efetivo enquanto profissional na realização do processo de ensino com os alunos no ambiente escolar.

Acerca disso, os estudos de Huberman (2013) sobre os ciclos da vida profissional, tendo como primeira fase a entrada na carreira e os estudos de Nóvoa (2019) acerca do processo de indução profissional, abordam como esses primeiros anos da carreira docente são fundamentais no fortalecimento da identidade docente, indicando a importância dos programas ou ações de apoio aos professores iniciantes, em favorecimento ao processo de desenvolvimento profissional. Diante desse quadro, o contexto de desenvolvimento profissional através de

programas de Mentoria/Tutoria foram assim definidos como objetos de estudo das pesquisas, em razão da expressividade que esses programas de apoio podem proporcionar para o desenvolvimento profissional de professores de início de carreira.

No caso da única pesquisa inserida no grupo 4, que teve como sujeitos participantes professores iniciantes no ensino superior, o contexto de desenvolvimento profissional que foi o foco da pesquisa refere-se ao processo de reflexão sobre a prática e a autoformação, aproximando-se aos pressupostos fundadores do modelo de desenvolvimento profissional autônomo.

No que diz respeito ao grupo 5 (Professores da Educação a Distância) identificamos que os objetos de estudo das pesquisas concentram-se nos contextos de desenvolvimento profissional baseado na reflexão e no desenvolvimento profissional autônomo, a partir da reflexão sobre as experiências e estratégias formativas que foram desenvolvidas para atuarem nessa modalidade de ensino, considerando suas especificidades.

Por fim, acerca do grupo 6 (Futuros professores da educação básica), o que é importante destacar sobre esses grupo e a definição do objeto de estudo associado ao contexto de desenvolvimento profissional centrado na escola (prática profissional em contexto de trabalho – estágios supervisionados) é o entendimento do conceito de desenvolvimento profissional de professores na ideia de *continuum* profissional, rompendo com a visão dicotômica entre formação inicial e continuada, pois o desenvolvimento profissional de professores não ocorre apenas após concluir sua formação inicial, ele é conduzido e movimentado desde a formação inicial dos professores.

No âmbito metodológico, nas pesquisas selecionadas, houve o predomínio da abordagem qualitativa, tendo apenas 2(duas) pesquisas que foram definidas como pesquisa quantitativa (inseridas no grupo professores universitários) e 2 (duas) como quali-quantitativa (mistas) (professores de música e professores da EAD).

No que tange aos instrumentos de coleta de dados mais utilizados foram aplicação de questionários, observações, entrevistas semiestruturadas, entrevistas narrativas, grupo focais, análise de casos de ensino. E, em relação aos procedimentos de análise de dados, foram definidos os procedimentos referentes à análise e interpretação de dados dos fundamentos da análise do conteúdo ou da análise do discurso, de diferentes vertentes.

Deste modo, a intenção ao apresentar e analisar como foram definidos os objetos de estudo na percepção de contextos de desenvolvimento profissional nas pesquisas selecionadas, justifica-se no propósito em evidenciar que a definição desses objetos de estudo se associa, em alguns casos, a determinados grupos de professores, como, por exemplo, o que foi identificado sobre o contexto de desenvolvimento profissional de professores iniciantes da educação básica, mas, também, a interseção dos pressupostos fundamentadores dos modelos de desenvolvimento profissional, a partir da combinação desses modelos, como identificamos em algumas pesquisas, que dá sentido que o processo de desenvolvimento profissional ocorre por intermédio de um contexto mais amplo que, via de regra, perpassa por situações de aprendizagens profissionais formais e/ou informais, bem como pela própria vivência profissional do professor.

Partindo agora para uma análise mais específica em relação aos meus interesses de pesquisa, a partir do levantamento realizado, apenas 3(três) pesquisas, 2(duas) de doutorado e 1(uma) de mestrado que tiveram maior aproximação com meu objeto de estudo (cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* - Programa de Mestrado Profissional como processo de formação e desenvolvimento profissional de professores), sendo que as duas teses tratam especificamente de mestrados profissionais na área de ensino (ensino de Matemática e Ensino de Física) e a dissertação teve como objeto de estudo um curso de mestrado acadêmico em Educação Física.

O quadro 3 apresenta as informações centrais sobre essas pesquisas acerca do objeto de estudo que se aproximam com a minha proposta de pesquisa, quanto ao propósito de compreender a relação entre cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional) com o processo de desenvolvimento profissional de professores.

Quadro 3 - Pesquisas de Mestrado e Doutorado que tiveram como objeto de estudo Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*

Título da Dissertação ou Tese	Programa de Pós-Graduação	Autor(a)	Ano da defesa
O Mestrado Profissional em Ensino de Matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional	Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Ivete Cevallos	2011

(Tese)	– Doutorado em Educação Matemática		
Desenvolvimento profissional de Professores de Física: um estudo sob a perspectiva disposicionista e contextualista da ação (Tese)	Programa de Pós-graduação em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática	Wilson Elmer Nascimento	2019
O Desenvolvimento profissional de Professores de Educação Física e a formação continuada: repercussões do mestrado acadêmico (Dissertação)	Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Mestrado em Educação Física	Daniela de Moura Clates	2019

A Tese de Doutorado de Ivete Cevallos, intitulada *O Mestrado Profissional em Ensino de Matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional* (2011), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), teve por objetivo investigar e analisar as contribuições do Mestrado Profissional em Ensino de Matemática ofertado pela PUC/SP, para o desenvolvimento profissional de professores de Matemática da Educação Básica. A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário aos professores egressos e a realização de entrevista individual com 6(seis) professores egressos e 2(duas) professoras do curso, além de análise documental (Portarias, dissertações dos egressos e projeto do curso). Como principais resultados da pesquisa foi constatado pela pesquisadora que o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática da PUC/SP contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores que se formaram nesse Programa de Pós-graduação, em razão dos professores egressos identificarem mudanças em sua atuação profissional, tornando-se mais questionadores

e críticos em relação a sua prática pedagógica, obtendo, assim, melhorias em seu trabalho docente e com maior autonomia e domínio em implementar novas estratégias de ensino, como, por exemplo, através do uso de tecnologias digitais para o ensino de Matemática.

Wilson Elmer Nascimento, em sua tese de doutorado *Desenvolvimento profissional de Professores de Física: um estudo sob a perspectiva disposicionista e contextualista da ação*, defendida em 2019, no Programa de Pós-graduação em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tendo sua pesquisa fundamentada teórico e metodologicamente na perspectiva sociológica disposicionista e contextualista da ação, objetivou levantar e analisar trajetórias de professores de Física egressos dos cursos de Mestrado Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no intuito de compreender a influência de disposições em processo de desenvolvimento profissional desses professores. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 4(quatro) professores egressos do curso e que após a realização das entrevistas, foram produzidos retratos sociológicos, para compreender as dimensões do desenvolvimento profissional desses professores, tendo como referências algumas disposições, como: disposição ao conhecimento, disposição à afetividade e disposição à resiliência. Como um dos resultados da pesquisa, foi constatado que o desenvolvimento profissional de professores é permeado por aspectos subjetivos, não se restringindo a certas disposições e contextos formativos.

A dissertação de mestrado *O Desenvolvimento profissional de Professores de Educação Física e a formação continuada: repercussões do mestrado acadêmico*, de Daniela de Moura Clates, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), defendida em 2019, buscou compreender como a realização do curso de Mestrado Acadêmico por professores de Educação Física que atuam na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS repercutiu no desenvolvimento profissional desses professores. Para o desenvolvimento da pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou o método autobiográfico/História de Vida. O estudo apontou que a realização do curso de Mestrado pelos professores de Educação Física entrevistados contribuiu para o desenvolvimento profissional de diversas formas, como amadurecimento pessoal e profissional, a partir das experiências durante seu percurso formativo, como participação em grupo de estudos, aprofundamentos dos conhecimentos na área da Educação Física e da Educação e da prática da pesquisa.

As três pesquisas aqui relatadas, brevemente, parte do entendimento geral de que o processo de desenvolvimento profissional de professores não se constrói apenas de questões

restrita ao exercício da profissão docente, mas sim de todo um contexto que envolve aspectos pessoais, sociais e culturais que se entrelaçam com as experiências formativas dos professores, dando, assim, sentido ao processo de aprendizagem profissional docente e, por conseguinte, ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, como é enfatizado por Day (2001).

A partir da realização do levantamento das dissertações e teses sobre Desenvolvimento Profissional de Professores foi possível identificar como referido tema tem sido analisado nas pesquisas que abrangem o campo de formação de professores, que, por sua vez, nos fez compreender que os estudos sobre os contextos de formação e desenvolvimento profissional de professores não se restringem aos determinantes das características dos modelos de desenvolvimento profissional.

Em outras palavras, os modelos de desenvolvimento profissional servem como um referencial para se compreender as especificidades dos contextos de desenvolvimento profissional, e com isso podemos fazer as associações e análise do processo de aprendizagem docente, a partir do entendimento do conceito de desenvolvimento profissional como *continuum*¹², uma aprendizagem permanente.

Dando prosseguimento, a título de comentário, foi encontrada apenas 1(uma) pesquisa (Tese de Doutorado) que teve como sujeitos participantes professores de História (conforme já assinalado no quadro 1), sendo que o objeto de estudo se relaciona ao contexto de desenvolvimento profissional a partir da participação em grupo de trabalho colaborativo para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de História.

Ademais, antes de qualquer observação sobre a ausência de estudos em relação ao ProfHistória, cabe mencionar que o ProfHistória é um programa de mestrado profissional na área do ensino implementado recentemente, iniciando a primeira turma no ano de 2014, tendo, assim, seus primeiros egressos a partir do ano de 2016. E, diante do levantamento realizado, a partir dos critérios de seleção estabelecidos, não foi encontrado nenhuma pesquisa de mestrado ou doutorado que tratava sobre o ProfHistória.

Diante disso, pode-se afirmar que a realização da minha pesquisa de doutorado apresenta relevância ao suscitar a ampliação da discussão no campo da formação de professores sobre as repercussões do ProfHistória como contexto formativo e suas relações no processo de

¹² A discussão mais aprofundada acerca do conceito de desenvolvimento profissional de professores e seus aspectos vinculados serão tratados no capítulo do referencial teórico.

desenvolvimento profissional de professores de História egressos e como a perspectiva de desenvolvimento profissional de professores se expressa como processo de mudança e melhoria na atuação docente e, assim, na melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos dos Programas de Mestrado Profissional em rede na área de ensino como política pública de formação de professores; como, também, na ampliação de pesquisas que tem como tema central o desenvolvimento profissional de professores de História.

No próximo capítulo será apresentado o referencial teórico da pesquisa, procurando aprofundar a análise do conceito de desenvolvimento profissional de professores, que é um dos conceitos centrais da pesquisa.

2) PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: CONCEITOS ARTICULADORES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial teórico da pesquisa, concentrando-se na discussão dos conceitos que permeiam a formação profissional de professores e que dão sentido à ideia de desenvolvimento profissional de professores e suas dimensões como processo de aprendizagem profissional docente.

A seguir, serão discutidos os conceitos de Profissionalização e Profissionalidade docente e como esses dois conceitos se atrelam a compreensão de Desenvolvimento profissional de professores. Na sequência, será apresentada uma análise da associação entre formação continuada e desenvolvimento profissional e, por fim, uma discussão mais detalhada sobre o conceito de desenvolvimento profissional de professores e sua relação com a nossa pesquisa.

2.1) Profissionalização e profissionalidade: formação profissional e identidade docente em questão

Ao tratar sobre a formação de professores enquanto campo de estudo uma das questões que devemos elucidar, inicialmente, diz respeito ao que se entende por formação. Tendo por base o contexto de profissionalização, em linhas gerais, a ideia de formação parte do princípio de oferecer condições para que os formandos adquiram conhecimentos e competências necessárias para desempenhar uma determinada função ou atividade laboral.

A formação de Professores é, por assim dizer, um momento de construção da profissionalização do trabalho docente, ao propiciar aos professores em formação aquilo que é necessário para que ele atue como profissional do ensino. Seja no contexto de formação inicial, em que se dá as bases do ofício docente, seja no contexto de formação continuada, momentos por excelência, que se busca o aprimoramento da prática profissional do trabalho docente, a formação de professores deve ser organizada considerando os referenciais e os aspectos inerentes ao seu campo de atuação, voltada para a formação de estudantes da educação básica, sustentando-se, assim, em três elementos: escola, currículo e ensino.

Em relação à compreensão do trabalho docente como profissão, Romanowski (2007) destaca que

Os professores [...] são reconhecidos como profissionais quando exercem a educação intencional, sistemática, organizada e planejada, desenvolvida nos sistemas de ensino. [...] Uma das características fundamentais da profissão docente é acreditar na educabilidade de seus alunos. A maioria dos professores considera muito importante gostar do que faz, ou seja, além do conhecimento essa profissão envolve sentimentos. Além disso, a educação como prática social incorpora significado social para essa profissão. Implica compromisso, cientificidade, coletividade, competência e comunicabilidade (ROMANOWSKI, 2007, p. 16 e 17).

Antes de iniciar propriamente a discussão sobre o conceito de desenvolvimento profissional dos professores, que é o nosso conceito-chave da pesquisa, cabe apresentar e discutir outros dois conceitos que estão integrados à compreensão de desenvolvimento profissional de professores: profissionalização e profissionalidade docente.

Monteiro (2015), ao estudar sobre o processo de profissionalidade e autorregulação do trabalho docente, define profissionalização como um processo coletivo e individual em que uma profissão é construída através de um percurso formativo, a partir da aquisição de conhecimentos e competências.

Coletivamente, profissionalização é o processo através do qual uma ocupação eleva seu grau de profissionalidade. As suas principais variáveis são a natureza da ocupação, o progresso dos seus saberes, o dinamismo dos seus atores, o estatuto social dos seus clientes e o interesse político. Individualmente, profissionalização é o processo de aprendizagem e de socialização profissionais, isto é, tanto de aquisição de saberes como de interiorização de valores e atitudes, através da qual o candidato ao exercício da profissão aprende toda uma cultura e postura profissionais (MONTEIRO, 2015, p. 38 e 39).

Diante disso, a profissionalização pode ser entendida como um processo de formação inicial de uma profissão, em que se estabelece a identidade e a construção de um estatuto profissional, em que a profissão é reconhecida socialmente, dando, assim, o aumento de autonomia e valorização de uma categoria profissional. No caso da formação de professores, essa formação deve ser exclusivamente, em razão de bases legais, em instituições de ensino superior, através de cursos de licenciatura, garantindo uma formação mais qualificada a esses profissionais¹³.

¹³ No Brasil, houve um avanço dos programas de formação de professores para garantir a formação universitária aos professores da Educação Básica, como por exemplo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em atendimento a Lei nº 9394/1996 - Lei de Diretriz e Bases da Educação, mas

Nóvoa (2017 e 2019) defende que a base da Profissão Professor é a formação universitária. E é a partir desse caminho que se inicia a sua profissionalização, permitindo, assim, a construção de sua identidade profissional, que tem como uma de suas dimensões o desenvolvimento profissional.

Todavia, o autor enfatiza que a formação universitária apresenta fragilidades, pois até então, a formação promovida por essas instituições em cursos de Licenciatura valoriza uma formação mais bacharelesca, não reforçando a importância a dimensão do trabalho docente. Logo, há a necessidade de construir uma nova institucionalidade para a formação de professores e reconstruir o campo epistemológico de formação de professores. Segundo Nóvoa (2017), essa mudança no processo de profissionalização docente que dará condições de afirmação da profissão de professor e o reconhecimento público dessa profissão.

Para tanto, é imprescindível renovar o modelo de formação de professores para uma formação que valorize a dimensão profissional de ser professor, que seja fundamentada em uma matriz de formação de profissionais, reconhecendo e valorizando a especificidade do conhecimento docente.

Nóvoa (2017) destaca que

para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um ‘lugar híbrido’, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação e professores (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Esse novo lugar institucional defendido pelo autor, tem por fundamento a criação de um novo estatuto de formadores, composto por professores universitários, professores da educação básica, pela comunidade escolar, a partir da junção de várias realidades.

é uma ‘casa comum’ da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com a capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. [...] na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço

ainda há um número considerável de professores que atuam na educação básica, em especial na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que não possuem cursos de licenciatura, que a formação mínima para a atuação no magistério da Educação Básica. De acordo com os resultados do Censo da Educação Básica de 2020, dos docentes que atuam na educação infantil, 79,1% possuem nível superior e dos que atuam nos anos iniciais da do ensino fundamental, 85,3% têm graduação.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-aumento-de-escolaridade-dos-docentes> (acesso em 12/02/2022).

da profissão e a presença da profissão no espaço da formação (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Assim, a articulação entre as escolas, as universidades e as definições das políticas públicas dimensionam o propósito da formação profissional de professores da educação básica, de modo a enriquecer a formação docente, em seus distintos processos formativos e contextos de formação, que darão sentido à profissionalidade e desenvolvimento profissional dos professores.

Sobre o conceito de profissionalidade, Monteiro (2015) afirma que a profissionalidade corresponde a um “saber-fazer com uma base de conhecimento muito especializada, adquiridos através de uma formação teórica e prática mais ou menos longa”, devendo, assim, ser compreendida como “um *continuum* cujas variáveis principais são o valor do serviço que presta (sua utilidade e eticidade) e o seu estatuto (profissional e social)” (MONTEIRO, 2015, p.31 e 32).

Quanto ao que se entende por profissionalidade docente, Gimeno Sacristán (1991, p. 64) destaca que a profissionalidade docente é “afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Ou seja, o entendimento de profissionalidade docente agrupa uma série de aspectos que faz sentido a atuação do professor enquanto profissional, considerando tanto questões didático-pedagógicas quanto questões socioculturais influentes no contexto de trabalho do professor.

Segundo Roldão (2017b), a profissionalidade docente caracteriza-se como instrumento de distinção profissional. O professor é diferente de um funcionário. Esse exerce funções variadas, mas que não estão associadas a um determinado grupo, realiza tarefas instrumentais, que não requer uma formação especializada. Já o professor exerce uma profissão, em virtude de reunir características que estão assentadas em um saber específico para e no exercício da profissão.

O entendimento de que há uma especificidade do conhecimento docente é uma das formas de se compreender a importância da formação e do desenvolvimento profissional de professores. Para Roldão (2017b), essa questão exige uma reflexão de qual é a natureza distintiva desse saber, que se define como uma função especializada, ou seja, compreender a docência como profissão.

Nesse contexto, Roldão (2017b) destaca que o conhecimento profissional docente é composto por vários elementos integradores e que tem o mesmo grau de importância na formação profissional, sendo alguns desses conhecimentos, o conhecimento específico de uma disciplina e o conhecimento pedagógico.

É interessante a crítica que a autora faz em relação a dualidade entre conhecimento da disciplina de referência e conhecimento pedagógico, que, por muito tempo, se consolidou como aspecto constituinte da formação de professores, prejudicando, assim, o reconhecimento da docência como atividade profissional.

A falta de integração desses conhecimentos no processo de formação de professores, que se tornou um dos referenciais de sua profissionalização, caracterizou-se como o que a autora reporta como duplo funil, situação expressa nas etapas da escolaridade que o professor atua.

Esta dualidade, algumas vezes descrita como metáfora do *duplo funil* para expressar a evolução divergente do peso atribuído a estas duas valências do conhecimento docente, é diferenciada em direções contrárias segundo o nível etário dos estudantes com que o professor trabalha. Tal dicotomia – mais saber pedagógico para os níveis iniciais, mais saber científico conteudinal para os níveis avançados da escolaridade – corresponde em ambos os ‘funis’ a uma limitação idêntica da representação do saber docente, valorizando parcelarmente, componentes diversas, e não o conceptualizando como um todo integrador das diversas dimensões. Contribui também, e muito, para a descaracterização de um saber profissional próprio, associando o ensino, numa visão que denominamos de pré-profissional, ou à capacidade relacional de cariz semidoméstico para ensinar crianças, ou à transmissão intransitiva de conhecimento científico para aprendentes mais velhos considerados mais autônomos na resposta a esse ensino distributivo, responsabilizando-os pela sua aprendizagem. Ambas as visões descaracterizam a natureza mediadora – saber-aprendentes – que configura a matriz de exigência de um saber que dá origem a uma ação profissional socialmente necessária [...] O espelho desta limitação e indefinição do sentido que se atribui à acção profissional de ensinar está particularmente evidenciado na inexistência de exigência de formação pedagógica para os professores do ensino superior (ROLDÃO, 2017b, p. 1140) (grifos da autora).

Diante disso, constata-se que a descaracterização da profissão docente é ocasionada por um descompasso oriundo da sua formação profissional, o que de certa forma é um contrassenso. Contudo, sabemos que essa fragilidade tem marcas históricas na concepção de formação de professores, que dentre alguns aspectos, evidencia-se na denominação de professor polivalente, para aqueles que atuam nos primeiros anos da educação básica e de professor especialista, para aqueles que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino médio, bem como o destaque que se dá ao professor que atua na educação superior, como pesquisador e não como professor propriamente.

O rompimento dessa concepção fragmentada de formação de professores é que proporcionará o fortalecimento e a melhoria da formação profissional de professores e, por conseguinte, contribuirá para o reconhecimento social da docência enquanto profissão, o que Nóvoa (2017) defende como afirmação pública da profissão professor, isto é, a viabilidade do professor intervir no espaço público, de tomar posição para a construção de políticas públicas mais efetivas e coerentes das demandas educacionais.

Além disso, pode-se afirmar que há uma aproximação do que se entende por profissionalidade docente, com as ideias de Tardif (2011), ao discutir sobre os saberes docentes, na perspectiva de que os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e bem como envolvem questões de âmbito pessoal, partindo da concepção da epistemologia da prática profissional, definida como

o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas.

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser [...] esse sentido amplo reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais (grifos do autor) (TARDIF, 2011, p. 255).

Em outras palavras, a epistemologia da prática profissional tem por finalidade identificar e compreender como esses saberes são integrados nas tarefas dos profissionais, considerando seus recursos e limites de atuação em seu contexto de trabalho e como isso influencia no processo de trabalho e na identidade profissional dos professores, atrelado à própria capacidade de ação, através de sua experiência como profissional.

2.2) Formação continuada, aprendizagem profissional e desenvolvimento profissional docente

A partir dessas questões tratadas na seção anterior, é interessante refletir sobre como a formação continuada de professores reflete na compreensão de profissionalização e profissionalidade docente, tendo em vista que o professor é um profissional e um agente de mudança, ao realizar uma atividade educativa em um ambiente escolar, voltada para a formação integral dos alunos.

Nossa pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada de professores de História oferecida pelo ProfHistória, que é um curso de Mestrado Profissional na área de ensino oferecido em Rede Nacional, direcionado aos professores de História em serviço da educação básica. Nesse sentido, nosso foco de análise será a formação continuada de professores como instrumento de formação de professores em exercício de sua função como profissionais do ensino e sua relação com o desenvolvimento pessoal e profissional.

Logo, uma das questões que também tem que ser tratadas nesse estudo refere-se à formação continuada e sua influência como aspecto necessário no mundo do trabalho na contemporaneidade. É partir dos anos 1990 que se fortalece a ideia de formação continuada de profissionais, em decorrência das transformações do mundo globalizado e seus desdobramentos naquilo que chamamos de Sociedade do Conhecimento/Informação.

Como assinala Barajas-Zayas (2012, p. 11), “a educação continuada surge como necessidade da sociedade para adaptar-se aos novos modelos produtivos, econômicos, sociais e tecnológicos”. Dessa forma, o que se estabelece é a ideia de que o profissional precisa se aperfeiçoar e se atualizar constantemente, prezando por um aprendizado ao longo da vida, e a formação inicial não é mais garantia de que esse profissional está pronto para exercer seu ofício, sem mais se preocupar em ter que estudar, se qualificar, pois precisa atender as demandas do mercado.

Quando se pensa sobre a formação de professores, também é preciso considerar os aspectos associados às mudanças na sociedade e no mundo do trabalho na contemporaneidade, devendo, assim, o professor enquanto profissional do ensino ter uma educação continuada, para que se atualize e se aperfeiçoe para exercer seu ofício, diante de suas necessidades de formação, a partir dos desafios presentes em seu contexto de trabalho.

Ao defender a importância da formação continuada de professores como um dos elementos de fortalecimento da identidade docente e de seu desenvolvimento profissional, Hernández-Hernández (2016) destaca que

um docente, como qualquer outro profissional, não finaliza sua formação com título que recebe na universidade. Terminar a graduação pressupõe o início de um caminho de aprendizagem que nunca termina. Nesse sentido, ser docente pressupõe a criação e a recriação de identidades, à medida que os significados são criados e negociados no dia a dia da sala de aula, da escola e das relações (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ 2016, p. 171).

Diante disso, a formação continuada de professores não deve corresponder apenas a um momento de atualização ou capacitação, mas sim a um processo de crescimento profissional, que, por conseguinte, deve possibilitar o aprimoramento de sua prática e o fortalecimento de seu lugar como profissional.

No Brasil, a formação continuada de professores da educação básica, tendo por base a realidade das redes públicas de ensino, as experiências de formação mais comuns é a oferta de cursos de capacitação e de atualização em temas e práticas pedagógicas relacionadas à educação básica (GATTI; BARRETO, 2009) e que, muitas vezes, o resultado dessas formações tem pouco impacto na mudança e melhoria da prática docente, por predominar nesses programas de formação um caráter instrucionista.

Acerca disso, ao criticar o modelo de formação continuada pautado no treinamento, Imbernón (2010) afirma que, geralmente, os cursos de formação continuada ofertados aos professores são descontextualizado da realidade da escola e que acabam sendo mais um curso que apenas oferecem certificados para aqueles que concluem, mas sem, de fato, proporcionar uma formação efetiva, não propiciando uma aprendizagem significativa e como elemento de reflexão e ação para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor, tornando-se, assim, mais um curso sem impacto no desenvolvimento profissional dos professores.

De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador que não existe mais (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Nesse sentido, torna-se importante identificar e analisar programas de formação continuada de professores que sejam inovadores em sua concepção de formação de professores e de como contribuem para o desenvolvimento profissional, como processo de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional dos professores e mudança educativa.

Conforme enfatiza Romanowski (2007),

Os professores reivindicam formação contínua e melhores condições de trabalho. É necessário pensar e propor sistematicamente ações para promover o desenvolvimento pessoal e profissional. Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles. Os diferentes níveis e categorias de necessidades de formação envolvem as situações relativas aos alunos, ao currículo e aos próprios professores (ROMANOWSKI, 2007, p. 138 e 139).

Conforme foi sinalizado anteriormente, nosso interesse de pesquisa é a formação continuada de professores de História, considerando sua atuação profissional em prol das demandas sociais na contemporaneidade, em atendimento a justiça social, tendo, assim, o Ensino de História como um dos elementos articuladores na formação integral dos estudantes da educação básica. Desse modo, pensar na formação continuada de Professores de História como um dos elementos para a melhoria da educação básica implica pensar, também, de que forma a formação continuada de professores contribui para o desenvolvimento profissional.

Diante disso, torna-se pertinente tratar a respeito da relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional de professores caracterizada como um processo de transformação e melhoria do trabalho docente e de suas implicações para a aprendizagem aos estudantes e da própria educação básica.

A partir da relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional de professores, Imbernón (2011) defende que a formação continuada é sim um elemento importante para o desenvolvimento profissional, porém não é o único, pois o desenvolvimento profissional de professores é permeado por um processo dinâmico, a partir das experiências e das relações sociais do professor como pessoa e como profissional no espaço em que atua.

Segundo Imbernón (2011), o desenvolvimento profissional do professor pode ser definido como

qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Além disso, Imbernón (2011) associa o desenvolvimento profissional de professores com outras questões, tais como a condições de trabalho dos professores, melhoria salarial, valorização da carreira docente e níveis de participação e de tomada de decisão pelo professor, o que implica dizer que há outros fatores além da formação que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, que, por conseguinte, reforça a necessidade de implementação de políticas públicas para a melhoria da educação como um todo.

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de

peessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Oliveira-Formosinho (2009) chama atenção para o fato de que há uma relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional de professores, entretanto, desenvolvimento profissional apresenta uma especificidade. A autora defende a necessidade de diferenciar formação continuada de desenvolvimento profissional, pois, muitas vezes, os termos educação permanente, formação continuada, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional etc., são usados como se dessem conta de um mesmo sentido, como se fossem sinônimos.

Para Oliveira-Formosinho (2009, p. 225),

[formação continuada e desenvolvimento profissional] são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores* num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. Estas duas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes. O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto (grifos da autora).

Desse modo, Oliveira-Formosinho (2009) compreende que o desenvolvimento profissional de professores abrange um processo de aprendizagem, proporcionando ao professor um crescimento pessoal e profissional, ao promover melhorias, mudanças em sua prática docente, indicando, assim, o envolvimento entre esse processo de aprendizagem profissional com seu contexto de ação profissional, que é a escola.

Partindo também do entendimento que o desenvolvimento profissional de professores corresponde um processo de aprendizagem profissional, Day (2001) defende uma visão holística do desenvolvimento profissional de professores, naquilo que ele destaca como “visão alargada da aprendizagem profissional”, baseando-se nos estudos de Lieberman (1996 Apud DAY, 2001).

Para o autor, o desenvolvimento profissional de professores,

[...] inclui, por isso, quer a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de

aprendizagem ‘acelerada’, disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (DAY, 2001, p. 18).

Em outras palavras, a visão holística de desenvolvimento profissional de professores defendida por Day (2001) é constituída por momentos e situações de aprendizagem profissional diversificadas no decorrer da carreira docente, que vão dando sentido ao crescimento do professor enquanto pessoa e profissional.

Além disso, como forma de reforçar a ideia de que o desenvolvimento profissional apresenta um carácter holístico, Day(2001) destaca alguns fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional como processo de desenvolvimento profissional de professores, que são: *História de vida; Aprendizagem profissional (biografia do professor); Fases da carreira, Aprendizagem profissional da cultura da escola; Qualidade de aprendizagem, valores, preferências, práticas de ensino; Influência externas: administração central, entidades, meios de comunicação; Apoio por parte por responsáveis pela direção da escola, colegas ou outras entidades; Qualidade das atividades de aprendizagem profissional e Eficácia da aprendizagem* (DAY, 2001, p 20).

Já Roldão (2017a), ao discutir sobre o conceito de desenvolvimento profissional de professores, apresenta uma percepção bem interessante, enfatizando a ideia de *continuum* profissional, em que se evidencia na articulação entre os processos de formação inicial e continuada de professores como mecanismos da profissionalização do professor, fundamentado na perspectiva da aprendizagem profissional e de aperfeiçoamento ao longo da carreira docente.

De acordo com a autora, os programas de formação continuada de professores devem ser estruturados numa lógica de aperfeiçoamento da prática, a partir da relação com as questões teóricas que envolvem o trabalho docente, que, por sua vez, se constituem em novas aprendizagens profissionais, mas esses novos conhecimentos só são mais bem assimilados em decorrência dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial.

[...] se o princípio da permanente interação e mobilização de saberes em faces de situações contextuais (a prática pedagógica, nos cursos de formação inicial; e a prática em contexto de trabalho, ao longo da vida) é fundamental em toda a formação, a necessidade de adquiri-los de forma mais estruturada e geradora de quadros de referência para o pensamento e a ação deverá ser maior na formação inicial, porque sem ela a desejada reflexão terá escassos suportes. Pelo contrário, a formação de profissionais já atuantes [a formação continuada] terá de apelar crescentemente à incorporação da vivência prática, para questioná-la, bem como para articular teoricamente e reinvestir em práticas melhoradas e produtoras de novos saberes (ROLDÃO, 2017a, p. 196).

Isso significa dizer que a formação continuada de professores não representa meramente uma atividade formativa para “preencher” as lacunas de conhecimento da formação inicial de professores, e sim vista como um processo formativo de aprimoramento e crescimento profissional diante das necessidades apresentadas no contexto de trabalho do professor, influenciadas por vários fatores, tanto de ordem didático-pedagógica quanto das próprias transformações sociais e culturais da contemporaneidade. Logo, a concepção de *continuum* profissional como referência para o desenvolvimento profissional de professores é significativa na medida em que torna-se coerente um processo de melhoria do trabalho docente e a própria percepção por parte dos professores do que mudou e foi aprimorado em sua prática pedagógica.

Da mesma forma, Roldão (2017a), ao se apoiar nos estudos Schön acerca da reflexão sobre a ação e na ação na prática profissional, destaca que a concepção de desenvolvimento profissional de professores deve considerar o exercício da prática reflexiva como fundamento da profissionalidade docente, vista como, em linhas gerais, tudo aquilo que é específico para a atuação profissional do docente, como conhecimentos, saberes, atitudes.

Nóvoa (2017) também defende que o desenvolvimento profissional de professores fundamenta-se no *continuum* profissional, destacando a importância de se considerar a formação de professores como formação profissional universitária, valorizando essa instituição e seu papel social como um dos espaços de formação de profissionais e cidadãos críticos, que no caso da formação de professores, é estabelecida principalmente pelos conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e o pelo conhecimento profissional docente, este chamado por Nóvoa como 3º gênero do conhecimento docente, de modo a corresponder um sentido de integração entre o processo de profissionalização e da profissionalidade docente.

No intuito de reforçar a formação profissional de professores e sua articulação com o desenvolvimento profissional, Nóvoa (2017) elege cinco ideias-chave que direcionam para um caminho de mudança e melhoria dos processos de formação de professores, que, por sua vez, repercutirá na educação e na aprendizagem de seus alunos. São eles:

1. *Disposição pessoal (Como aprender a ser professor?);*
2. *Interposição profissional (Como aprender a sentir como professor?);*
3. *Composição pedagógica (Como aprender a agir como professor?);*
4. *Recomposição investigativa (Como aprender a conhecer como professor?);*
5. *Exposição pública (Como aprender a intervir como professor?).*

Nesse sentido, Nóvoa (2017) estabelece alguns princípios que são interessantes para constituir tanto os processos de formação inicial quanto os de formação continuada de professores, tendo em vista que a formação de professores deve primar pela qualificação de profissionais do ensino como agentes transformadores, fazendo com que se reconheçam e se fortaleçam como profissionais, a partir de sua função social e, que por conseguinte, reflitam, ajam e reivindiquem em favorecimento da educação e da sua própria atuação profissional.

André (2016), ao problematizar a importância da formação do professor pesquisador, aponta que a pesquisa é importante para o desenvolvimento profissional de professores. Contudo, é necessário fazer com que o professor aprenda sobre o que é pesquisar e fazer pesquisa, de suas etapas para a construção do conhecimento e de sua importância para a melhoria e desenvolvimento do processo educativo, para que assim se torne um professor pesquisador, tendo como ponto de apoio a reflexão crítica, diante do que vivencia em seu contexto profissional.

Sobre o papel da pesquisa para o desenvolvimento profissional de professores e a formação do professor pesquisador, André (2016) destaca que

Pode-se pesquisar e ensinar ao mesmo tempo. Posso extrair de minha ação docente algumas questões intrigantes, às quais são necessários esclarecimentos e, então, me disponho a pesquisar [...]. Caso haja possibilidade de concretizar essa proposta, cabe agora discutir como desenvolvê-la, ou seja, *como* formar o professor pesquisador. Podemos pensar tanto nos cursos de formação inicial quanto nos processos de formação continuada. Para efetivar essa proposta nos processos de formação, é preciso não só repensar a estrutura desses espaços formativos, mas, sobretudo, repensar as formas ou metodologias de formação. [...] Temos que repensar as práticas de formação, levando em conta os princípios da aprendizagem do adulto, as possibilidades do trabalho coletivo, o envolvimento ativo do sujeito na sua aprendizagem, o diálogo, as interações sociais (grifo da autora) (ANDRÉ, 2016, p. 21-22).

Isso significa dizer que a formação do professor também deve passar pelo processo de aprender a pesquisar, mesmo que o ensino seja o instrumento central da ação docente, pois tornar-se professor pesquisador envolve tanto o reconhecimento da necessidade de mudança, de descobertas no seu fazer docente, quanto um processo de crescimento profissional. E a formação do professor pesquisador deve ser fundamentada em práticas que considere o professor como sujeito que aprende, considerando, assim, as características da aprendizagem

para adultos, o que é definido como processo andragógico¹⁴, sendo assim, o professor como aprendiz e agindo de forma ativa em seu próprio processo de aprendizagem.

Quanto à discussão sobre o conceito de andragogia, suas principais correntes teóricas fundamentam-se nas seguintes ideias: a Aprendizagem autodirecionada, de Malcolm Knowles, a Aprendizagem centrada no aluno, de Carl Rogers, a Pedagogia crítica, de Paulo Freire, e a Aprendizagem experiencial, de David Kolb. Cada um desses autores defende que a educação de adultos requer concepção, conceitos e métodos específicos, respeitando as experiências e a autonomia do estudante adulto no desenvolvimento da aprendizagem (DEAQUINO, 2007).

2.3) Desenvolvimento profissional de professores

Após a apresentação e discussão de como tem sido entendida a ideia de desenvolvimento profissional de professores e sua relação com a formação continuada por alguns pesquisadores do campo da formação de professores, e também no propósito de aprofundar a discussão sobre esse conceito, vamos tratar agora das questões defendidas por Marcelo García (1999) na obra *Formação de Professores: para uma mudança educativa, sobre desenvolvimento profissional de professores*, por considerar a pertinência de suas ideias sobre desenvolvimento profissional de professores, que se relacionam as seguintes dimensões: escola, currículo, ensino e profissionalidade docente.

Segundo Marcelo García (1999), o conceito de o desenvolvimento profissional de professores implica em um processo de mudança educativa, em favorecimento ao contexto de atuação do professor e no que está inserido nesse contexto, articulando-se, assim, em quatro dimensões: desenvolvimento da escola, desenvolvimento e inovação curricular, desenvolvimento do ensino e desenvolvimento da profissionalidade dos professores.

Para o autor, essas dimensões são importantes para a compreensão do conceito de desenvolvimento profissional dos professores, pois são elas que fundamentam a formação profissional de professores, visto que a escola é o local de trabalho do professor, sendo assim, seu contexto de ação, o currículo, é o campo de intervenção do professor, o ensino é a tarefa central do professor, e a profissionalidade docente é o que o define como profissional do ensino,

¹⁴ A andragogia, em linhas gerais, refere-se a aprendizagem de adultos, inserida como campo de estudo na área educacional. (DEAQUINO, 2007).

ao reunir conhecimentos teóricos e práticos, para realizar sua atividade profissional, bem como se estabelecer e fortalecer sua função social como profissional.

Além disso, Marcelo García (1999) defende também que o desenvolvimento profissional de professores envolve uma relação de evolução e continuidade, o que é definido por *continuum* profissional, rompendo com a dicotomia entre formação inicial e formação continuada de professores, e esse processo deve ser amparado para a mudança, tanto no que diz respeito à resolução de problemas escolares quanto ao aprimoramento de práticas pedagógicas por parte professor.

O conceito de **desenvolvimento profissional dos professores** pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Essa abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (grifo do autor) (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

Desse modo, pode-se afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores só faz sentido a partir da interligação entre mudança e melhoria em seu contexto de trabalho e seu aperfeiçoamento profissional. Em outras palavras, de acordo com a percepção de Marcelo García (1999), para se desenvolver-se profissionalmente, o professor, através de um processo de formação ou autoformação, promove mudanças que repercutem favoravelmente na escola e na aprendizagem dos estudantes, que, por sua vez, resulta no crescimento pessoal e profissional.

A partir dessa perspectiva, Marcelo García (1999), tendo por base os estudos de Howey (1985, Apud MARCELO GARCÍA, 1999), aponta que o processo de desenvolvimento profissional dos professores interage com as seguintes dimensões: desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento de práticas pedagógicas), conhecimento e compreensão de si mesmo (autorrealização de si próprio), desenvolvimento cognitivo (aquisição de conhecimento), desenvolvimento teórico (reflexão do sobre sua prática docente), desenvolvimento profissional através da investigação e desenvolvimento da carreira, assumindo novos papéis docentes.

Diante do exposto, fica assim evidente a articulação do conceito de desenvolvimento profissional dos professores com questões relacionadas aos saberes docentes, identidade profissional, processo de metacognição, reflexão crítica, pesquisa e progressão na carreira. É importante ressaltar isso, pois a partir das quatro dimensões elencadas por Marcelo García (1999): desenvolvimento da escola, desenvolvimento e inovação curricular, desenvolvimento do ensino e desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que se estrutura o

desenvolvimento profissional, viabilizado por um processo de formação. A questão que se coloca é: como, no nosso caso, um curso de formação continuada de professores de História, formalizado como um programa de Pós-graduação em Mestrado profissional, viabiliza o alcance do desenvolvimento profissional e como isso é percebido por aqueles que participaram como aprendizes desse processo de formação?

Antes de qualquer análise é necessário apresentar brevemente o que se entende por modelo de desenvolvimento profissional e como estão divididos, quais são suas características e suas possíveis implicações em processos de formação continuada de professores, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. E, considerando que as quatro dimensões de desenvolvimento profissional de professores, apontadas por Marcelo García (1999) são por extensão, as bases da Profissão Professor, cabe ressaltar que cada um desses modelos apresenta suas peculiaridades em relação ao processo de desenvolvimento profissional dos professores, mas se reconhece a interligação dos mesmos, em alguns aspectos, na intencionalidade do aperfeiçoamento da atuação docente e de mudança na prática educativa.

Conforme é apontado por Oliveira-Formosinho (2009), tendo por base os estudos de Sparks e Loucks-Horsley (1990 Apud Oliveira-Formosinho, 2009, p. 237), modelo de desenvolvimento profissional trata-se de

um desenho para aprender que incorpora um conjunto de pressupostos acerca de em primeiro lugar, a origem dos conhecimentos sobre as práticas de ensino e, em segundo lugar, sobre os processos como os professores adquirem e desenvolvem esses conhecimentos (OLIVEIRA-FOMOSINHO, 2009, p. 237).

Em outras palavras, entende-se que os modelos de desenvolvimento profissional de professores correspondem a abordagens curriculares, em razão de definir a organização do processo de desenvolvimento profissional através de momentos formais ou não formais.

No que diz respeito propriamente aos modelos de desenvolvimento profissional, Marcelo García (1999), apoiando-se também nos estudos de Sparks e Loucks-Horsley (1990, Apud MARCELO GARCÍA, 1999), diz que há cinco modelos de desenvolvimento profissional, assim denominados: 1) cursos de formação; 2) autônomo; 3) baseados na reflexão, apoio profissional e supervisão; 4) desenvolvimento curricular e formação em centros; e 5) investigação.

Abaixo, vejamos brevemente como cada um desses modelos de desenvolvimento profissional se caracteriza:

Os cursos de formação, também conhecidos como cursos de treinamento, de capacitação ou de atualização, são, por assim dizer, a referência mais comum quando se trata de formação continuada de professores. Apresenta características bem definidas em comparação as demais modalidades de formação, que consiste na presença de um professor que é considerado um especialista da área ou tema do curso, sendo ele o responsável pelo planejamento e a realização do curso, selecionando conteúdos, definindo atividades, visando que os cursistas adquiram conhecimentos e competências.

Algumas das vantagens dos cursos de formação é que os professores podem escolher qual curso querem fazer e também pode ser um momento de aprendizado, ao proporcionar-lhes reflexão sobre a prática, atualização sobre determinado assunto, suscitando o interesse de aprofundar o estudo a partir daquilo que foi apresentado e discutido no curso. Já as críticas mais comuns em relação a esse modelo, relacionam-se ao

seu carácter excessivamente teórico, à pouca flexibilidade no momento de adaptar os conteúdos aos participantes, ao facto de se tratarem de atividades individuais, e portanto, com escassas possibilidades de ter impacto na escola, assim como ao facto de ignorar o conhecimento prático dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 179).

Em razão desses fatores, os cursos de formação é uma modalidade de formação que geralmente recebe bastante crítica, ao se estruturar, na maioria das vezes, de forma descontextualizada da realidade dos professores e de suas experiências e de suas necessidades, priorizando apenas as questões teóricas sobre algum tema ou problema escolar ou no âmbito do ensino. Em relação a isso, Marcelo García (1999) afirma que em virtude da pouca atenção que os cursos de formação dão a dimensão prática, “os professores dificilmente aplicam ou incluem no seu repertório docente novas competências, ainda que estas tenham sido desenvolvidas adequadamente durante os cursos” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 180).

No modelo de desenvolvimento profissional autônomo se caracteriza da seguinte forma: o professor ao se ver insatisfeito com os cursos de formação continuada que são oferecidos aos professores, que como mencionado anteriormente, em sua maioria são descontextualizados da realidade escolar, procura traçar um próprio caminho de formação continuada, através de leituras, estudos, cursos livres, de especialização e outras experiências de formação, que culminam em seu desenvolvimento pessoal e profissional, através de suas escolhas pessoais, definindo um planejamento de estudo para o seu aperfeiçoamento profissional.

Quanto ao desenvolvimento profissional de professores baseado na reflexão é encarado como uma estratégia de desenvolvimento profissional, tendo como ideia central promover experiências formativas, que impactam na reflexão de seu agir docente, através da análise, questionamentos e avaliação, fazendo, assim, que o professor reflita sobre sua prática e, a partir disso, possa implementar mudanças para se desenvolver como pessoa e profissional. Uma das propostas inseridas nesse modelo inclui a análise de biografias profissionais de professores, no intuito que os professores discutam e reflitam como é sua realidade de trabalho, por qual(is) motivos escolheram a carreira do magistério, como foi o percurso formativo que tiveram, como agem em sala de aula, como ensinam e o que querem fazer de agora em diante.

Nesse modelo de desenvolvimento profissional há também a modalidade de formação fundamentada na reflexão sobre a ação, através de apoio profissional envolvendo atividades de Coaching ou também o que se entende por Mentoria. Sobre o termo Coaching, Marcelo García (1999) assinala que esse termo é utilizado referindo-se ao apoio e assessoria de profissionais no ambiente de trabalho do professor, fornecendo-lhe orientações, conselhos, críticas construtivas e pontos para reflexões sobre sua prática em sala de aula.

Já supervisão clínica é definida como uma estratégia reflexiva, baseando-se no planejamento, observação e análise intelectual intensiva da ação docente, tendo o intuito de possibilitar ao professor uma análise racional do ensino, visando, assim, o seu aperfeiçoamento. Observa-se que esse processo de formação como uma das dimensões do desenvolvimento profissional de professores através da reflexão sobre a ação corresponde a uma das atribuições do Coordenador Pedagógico nas escolas, voltado para a formação continuada dos professores, ao auxiliá-lo no planejamento de ensino, no acompanhamento e observação das aulas e, depois, oferecendo-lhe um feedback da mesma, no sentido de analisar em conjunto e de maneira construtiva o que pode ser aprimorado (PINTO, 2011).

Quanto ao desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro, nesse modelo de desenvolvimento profissional dos professores estão incluídas as atividades relacionadas ao desenvolvimento curricular, programas e projetos desenvolvidos por um professor ou por um grupo de professores, visando a melhoria da escola, a partir da resolução de problemas escolares, prezando, assim, pela autonomia da escola na resolução de seus próprios problemas.

A partir dessa percepção, nesse modelo de desenvolvimento profissional são sustentados os princípios andragógicos, ao reconhecer que os professores como sujeitos adultos

são motivados a aprender para resolver algum problema quando isso está relacionado as suas necessidades pessoais ou profissionais. Ou seja, os professores na condição de aprendizes adultos, estão conscientes da necessidade de aprender algo novo, assumindo, assim, o compromisso com a sua aprendizagem, para o melhor desempenho de suas atividades laborais.

Já o modelo de desenvolvimento profissional através da investigação tem como referência a investigação-ação, que, por sua vez, se fundamenta na ideia da reflexão sobre a prática docente, dialogando, assim, com os estudos de Schön sobre reflexão na ação. Na perspectiva da investigação-ação, entende-se que “o professor é concebido como uma pessoa capaz de refletir sobre sua própria atividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 183).

Marcelo García (1999) destaca que nesse modelo de desenvolvimento profissional é defendido a necessidade da formação do professor pesquisador como novo papel docente, diante da complexidade da tarefa de ensinar, exigindo, assim, o aprimoramento da prática, a partir da reflexão. Assim, para que o professor possa desempenhar seu papel como pesquisador, é “necessário que a formação de professores contemple no seu currículo o objetivo de formar profissionais que reflitam sobre sua própria prática, dotados de conhecimentos e competências que permitam concretizar esta função de indagação” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 184).

Diante dessas questões, pode-se afirmar que a investigação-ação como proposta de formação de professores tem como objetivo central proporcionar o desenvolvimento profissional dos professores, em razão de provocar um aprofundamento da capacidade de análise crítica pelo professor sobre sua prática e de seu contexto de trabalho, atrelando-se a isso uma maior qualificação de sua profissionalização, que, por conseguinte, terá um impacto positivo em sua profissionalidade, ao reunir melhores condições de conduzir uma prática reflexiva, integrando a pesquisa nesse processo de pensamento e ação.

Após a apresentação sobre os modelos de desenvolvimento profissional de professores como processo formativo, a partir da formação continuada de professores, é importante ressaltar que essas questões nos auxilia na compreensão de como cada modelo de desenvolvimento profissional tem seu potencial para a mudança educativa e, por conseguinte, para o desenvolvimento profissional do professor, reconhecendo que não há um modelo de maior grau para o melhor alcance do desenvolvimento profissional, pois todos têm suas vantagens e desvantagens, dependendo da forma que foram planejados e implementados como processos formativos.

O que é preciso ter como referência é como cada um desses modelos, a partir de suas principais características, podem contribuir para o aperfeiçoamento profissional do professor e como isso é percebido pelos professores, como uma das dimensões do processo de desenvolvimento profissional.

Assim, cabe ressaltar o cuidado em não rotular de forma positiva ou negativa os modelos de desenvolvimento profissional dos professores, pois “qualquer modelo de desenvolvimento profissional pode responder a **interesses** técnicos, práticos ou críticos” (grifos do autor). (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 191).

Da mesma forma, deve-se considerar, como afirma Roldão (2017a)

Os modelos de formação haverão assim de funcionar como teorizações de referência utilizadas e mobilizadas na formação, segundo uma lógica contextual e adaptativa. Não parece hoje – nem adequado – privilegiar um modelo de formação, frente à complexidade de questões que se colocam à formação de professores, num tempo de acentuada mudança que impacta a natureza e as exigências do serviço prestado pelo profissional do ensino e pela instituição educativa. Importa, pois, discutir os pressupostos e desideratos que deverão configurar a formação docente (ROLDÃO, 2017a, p. 193).

No que diz respeito ao nosso objeto de estudo, é importante enfatizar isso em razão do cuidado em não enquadrar o ProfHistória em um modelo único de desenvolvimento profissional. Numa visão mais global, o ProfHistória pode ser associado ao modelo de desenvolvimento profissional baseado na investigação, por seu um curso de Pós-graduação *strictu-sensu*, que, via de regra, está voltado para a formação de pesquisadores, mas privilegia-se também uma formação em nível de mestrado profissional, para a resolução de problemas ou proposição de ideias para a implementação de projetos educativos, em questões relacionadas ao contexto de trabalho do professor e que, muitas vezes, corresponde à realidade escolar de outros professores, podendo ser assim compreendido como uma formação em serviço ou centrada na escola, mesmo que o espaço dessa formação seja realizado fora da escola, isto é, em uma universidade, que, tradicionalmente, é um dos principais espaços de formação de professores.

O ProfHistória apresenta, também, as características do modelo de desenvolvimento profissional através de curso de formação, pois é estruturado como um curso com a oferta de disciplinas obrigatórias e optativas, que são ministradas por professores especialistas da área do ensino de História e, a partir do momento que o professor em formação, deve iniciar sua pesquisa, a partir de um tema de interesse e das questões relacionadas a sua vivência em sala de aula e na escola, para o desenvolvimento e escrita de sua dissertação de mestrado e a

elaboração do produto educacional, ele tem o acompanhamento de um professor orientador, que assume o papel de formador de pesquisadores, corroborando com a importância da formação do professor pesquisador.

E, também podemos associar com o modelo de desenvolvimento profissional autônomo, na medida em que participar do ProfHistória na condição mestrando em ensino de História, partiu da escolha do Professor em realizar esse curso de Pós-graduação, tendo que inicialmente se preparar para participar do processo seletivo para ser aprovado e, ao se tornar aluno do curso, teve que se organizar nos estudos, buscando equilibrar sua rotina de trabalho e de casa, para obter essa formação, que partiu de uma motivação.

Em outras palavras, compreende-se que o ProfHistória apesar de se “enquadrar” no modelo de desenvolvimento profissional através da investigação, agrega as características de outros modelos de desenvolvimento profissional, orientando-se, assim, numa combinação de modelos de desenvolvimento profissional. Por conseguinte, defendemos a ideia de que o ProfHistória, assim como outras situações de aprendizagem profissional voltadas para a melhoria da prática docente, devem ser definidas como contexto de desenvolvimento profissional, conforme sustentado por Day (2001).

A partir disso, quais são as implicações dessa combinação de modelo de desenvolvimento profissional, ou melhor, como o contexto de desenvolvimento profissional inerente ao ProfHistória, são percebidos pelos professores de História egressos como processo de aprendizagem profissional?

Diante disso, nossa intenção de pesquisa é analisar e compreender, a partir das falas dos professores egressos do ProfHistória, suas percepções acerca da formação realizada e de que maneira essa formação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, considerando a integração das dimensões que integra a Profissão Professor, já elencadas acima: escola, currículo, ensino e profissionalidade, reconhecendo, assim, o ProfHistória como um contexto de desenvolvimento profissional.

No próximo capítulo será apresentado e discutido o surgimento dos cursos de mestrados profissionais em ensino em rede nacional como uma das ações de políticas públicas para a formação docente, destacando o papel da Capes nesse processo e a inserção do ProfHistória nesse contexto.

3) MESTRADOS PROFISSIONAIS EM REDE NACIONAL COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo tem por objetivo analisar sobre a criação e o crescimento dos cursos de Mestrados Profissionais em Ensino, no decorrer dos anos 2010 e que são ofertados em Rede Nacional, situando como uma das ações de políticas públicas para a formação de professores, a partir da inserção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na formulação de políticas no desenvolvimento de programas direcionados à formação inicial e continuada de professores da educação básica, com a publicação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 e, dentro desse contexto, como esses cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* na modalidade Mestrado profissional, que são direcionados aos professores em exercício da educação básica, integra-se a um processo formativo de atualização e aperfeiçoamento da docência, tendo como foco o ProfHistória, por ser nosso objeto de estudo.

A fim de compreender a inserção da Capes na formulação de políticas públicas para a formação de professores da educação básica, é pertinente contextualizar brevemente o histórico dessa instituição no desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil e no aperfeiçoamento de profissionais de nível superior, a partir de sua criação no início dos anos 1950 e de seu envolvimento no incentivo para o crescimento na produção científica nacional.

3.1) O papel da Capes como agência de fomento à pós-graduação e sua influência na implementação de políticas públicas em educação

A Capes, que no ano de 2023 completou 72 anos, teve sua origem com a publicação do Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, que institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, subordinada ao então Ministério da Educação e Cultura.

De acordo com Gouvêa (2012), a partir de 1961, com a publicação do Decreto nº 50.737, de 7 de junho de 1961, que organiza a Companhia Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, que a Capes se consolida como órgão público, ao ser subordinada à Presidência da República. E, tendo em vista as características do contexto histórico social do Brasil nos 1950 e 1960, diante da necessidade do desenvolvimento nacional e econômico, através do aperfeiçoamento, treinamento de profissionais de nível superior e do incentivo dos estudos de

pós-graduação e da produção científica nacional que contribuirá para a Capes se tornar referência no fomento e na qualidade dos cursos de Pós-graduação no Brasil e na produção científica brasileira.

Nesse mesmo contexto, a publicação do Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965, pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), conhecido como Parecer Newton Sucupira, apresenta a definição, a origem e concepção de cursos de Pós-graduação, dentre outros aspectos, dada a necessidade de sua oferta e crescimento no Brasil como formação científica avançada aos profissionais graduados, de forma a favorecer o desenvolvimento científico, social e econômico do país, distinguindo, também, os cursos de pós-graduação Lato Sensu (cursos de aperfeiçoamento e de especialização) e cursos de pós-graduação Stricto Sensu (cursos de Mestrado e Doutorado) e já indica o mestrado profissional como uma das modalidades de curso de Pós-graduação Stricto Sensu, sendo que os cursos de mestrados profissionais serão ofertados de forma efetiva no Brasil, a partir da década de 1990.

De acordo com Almeida e Guimarães (2013), o Parecer Newton Sucupira que definirá as primeiras normas regulamentadoras do Programa Nacional de Pós-graduação (PNPG) que foi implementado no decorrer da década de 1960, o que colaborou para a organização e o crescimento dos cursos de Pós-graduação no Brasil.

Assim, o referido parecer como um ato administrativo do Conselho Federal de Educação permitiu que

centros de pesquisa já bem estabelecidos e cientificamente ativos oferecessem cursos de pós-graduação. Aquela época, muitos jovens doutores retornavam ao Brasil de seus estudos no exterior, especialmente de universidades norte-americanas e europeias. Havia também um bom número de cientistas estrangeiros trabalhando em conjunto com universidades e centros de pesquisa brasileiros. O Ato estabeleceu as regras e procedimentos para funcionamento do PNPG, permitindo que tanto universidades quanto centros de pesquisa apresentassem à Capes suas propostas de cursos de mestrado e doutorado (ALMEIDA E GUIMARÃES, 2013, p. 65).

Assim, a partir da década de 1960, o PNPG foi crescendo no Brasil, em que a Capes tem uma atuação intensa nesse processo, ao estabelecer uma avaliação efetiva na aprovação de novos cursos de Pós-graduação e no seu acompanhamento.

Na década de 1990, a Capes aprova a regulamentação da oferta de cursos de Mestrado profissional, que inicialmente era denominado como Mestrado profissionalizante, como uma nova modalidade de curso de Pós-graduação Stricto Sensu, dando um sentido de flexibilização da Pós-graduação no Brasil, expressa com a publicação da Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995 que depois foi substituída pela Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998.

Essa iniciativa teve por objetivo a formação de profissionais pós-graduados, que mesmo atuando em outros espaços, que não sejam universidades e centros de pesquisa, ampliem conhecimentos e estejam aptos para realizar estudos, a partir de técnicas e instrumentos de pesquisa científica, de modo a resolverem questões, problemas, desenvolver novas tecnologias ou implementar projetos inovadores em seu contexto de trabalho.

Diante disso, a Capes passa a defender uma nova perspectiva de formação de pesquisadores, que até então estava concentrada nos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* de Mestrado acadêmico e Doutorado. De acordo com a Portaria CAPES nº 80/1998, a oferta de cursos de Mestrados profissionais é uma medida necessária em razão da

necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística (Portaria CAPES nº 80/1998).

Esse primeiro momento de criação e implementação dos cursos de Mestrados profissionais no Brasil foi alvo de críticas por alguns pesquisadores, ao supor que seriam cursos que descaracterizariam o propósito de formação de pesquisadores, que já eram atendidos em primeiro nível, pelos cursos de Mestrado acadêmico.

Severino (2006) mostra-se contrário à criação de cursos de Mestrado Profissional, alegando que isso geraria uma ambiguidade, pois o mestrado acadêmico tem também como intuito o aprimoramento de habilidades técnicas, a partir da formação inicial de pesquisadores, diante da construção do conhecimento através da pesquisa.

Para o autor, o equívoco seria colocar a distinção entre mestrado acadêmico e mestrado profissional, em que o primeiro não se preocuparia com o aperfeiçoamento de profissionais que estão no mercado de trabalho, e sim apenas na formação de pesquisadores para a realização de pesquisas acadêmicas, enquanto o segundo já teria uma abordagem mais exclusiva de aprimoramento da prática profissional, através da pesquisa aplicada.

Quando se fala de pesquisa em situações de formação pós-graduada está se falando da construção de conhecimento de qualquer natureza, seja fundamental ou aplicado. [...] É preciso ficar bem claro que a formação pós-graduada *stricto sensu* visa aprofundar a formação não apenas científica, no sentido acadêmico, mas também profissional, no sentido de aprofundar os conhecimentos tecnológicos aplicados (SEVERINO, 2006, p. 14).

Por outro lado, Ribeiro (2006) parte de outra perspectiva sobre a oferta de cursos de mestrado profissional e de sua importância como curso de pós-graduação, ao enfatizar que

Todos os mestrados avaliados pela Capes, sejam eles acadêmicos ou profissionais, compartilham duas características principais pelo menos: primeira, eles passam por um crivo de rigor que atesta sua qualidade; segunda (e de alguma forma ligada à primeira), eles promovem uma mudança no perfil do aluno, um salto qualitativo em sua formação (RIBEIRO, 2006, p. 314).

Nessa mesma ótica, Fischer (2006, p. 24) destaca que o mestrado profissional é uma “rota alternativa de formação”, isto é, outra possibilidade de formação pós-graduada *stricto sensu*, que deve ser fundamentada no mesmo padrão de qualidade e rigor dos cursos de mestrado acadêmico, alinhando uma formação para o ensino e pesquisa, orientada para a aplicação da pesquisa em contexto de trabalho por profissionais pesquisadores.

Em se tratando, especificamente, dos mestrados profissionais em ensino, Moreira (2004) defende sua importância para a formação profissional de professores em exercício, de modo a ser um curso de pós-graduação *stricto sensu*, oportunizando uma formação continuada e, por conseguinte, o aperfeiçoamento de professores que atuam na educação básica, em relação a sua área específica de ensino e as questões didático-pedagógicas relacionadas ao seu objeto de ensino.

Segundo Moreira (2004, p. 131 e 132), as contribuições dos cursos de mestrados profissionais em ensino, dentre outros aspectos, correspondem:

- a formação de professores dos ensinos fundamental e médio que possam, tanto no âmbito de seus locais de trabalho quanto no horizonte de suas regiões, atuar como iniciadores e líderes nos processos de formação de grupos de trabalhos e estudos, compostos por professores [e também ser uma formação que contribua] necessariamente, a melhorar a qualificação do professor enquanto docente, em sua prática pedagógica;
- A formação de profissionais que possam atuar de forma adequada em: desenvolvimento e implementação curricular, coordenação e orientação – inclusive de grupos de trabalho formados por professores –, e nos diversos processos de avaliação próprios do sistema escolar.

Nesse sentido, o curso de Mestrado Profissional em Ensino é uma modalidade de curso de pós-graduação pertinente como proposta formativa de professores pesquisadores, ao atender de forma mais coerente e articulada as especificidades do trabalho docente na educação básica.

Partindo da mesma perspectiva sobre a relevância dos cursos de Mestrados Profissionais em Ensino na formação continuada de professores, Bonfim, Vieira, Deccache-Maia (2018) rebatem algumas críticas em relação aos cursos de Mestrados profissionais (MP), dentre elas, que a finalidade do Mestrado Profissional em Ensino se concentraria numa proposta formativa de educação em serviço, estando mais voltado para os interesses das reformas educativas, propostos pelos órgãos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, pautados na ideia de eficácia e

eficiência da educação e qualidade do ensino, com viés neoliberal, e ressaltam que esses cursos são uma realidade como percurso formativo de professores com foco no aperfeiçoamento profissional e, portanto, são cursos de pós-graduação *Strictu Sensu*, inerente à finalidade de formação de pesquisadores, assim como são os cursos de mestrados acadêmicos.

De acordo com Bonfim, Vieira, Deccache-Maia (2018), o ponto central de análise é compreender a importância dos Mestrados profissionais em Ensino e como esses programas favorecem à formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores. Nesse aspecto, reforçam sua defesa, na forma de questionamento, indicando que o fato de o Mestrado profissional em Ensino, ao ter como foco de pesquisa a reflexão do trabalho docente diante de sua realidade e desafios profissionais, não se contrapõe à uma formação de pesquisadores.

Não podemos esquecer que a pós-graduação, seja MP ou MA [mestrado profissional ou Mestrado Acadêmico], oportuniza encontros com os pares e rica troca de experiências em realidades diversas[...]. Ter uma política de formação continuada mais próxima do chão da escola se contrapõe à formação *stricto sensu*? (BONFIM; VIEIRA; DECCACHE-MAIA, 2018, p. 252).

Nesse aspecto, o que deve ser considerado é que o Mestrado Acadêmico e o Mestrado Profissional não são cursos “concorrentes” e também não devem ser tratados dentro de uma hierarquização de cursos de mestrados. São apenas duas modalidades de cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* existentes atualmente no Sistema de Pós-graduação brasileiro, com suas especificidades quanto ao foco diferenciado em sua concepção e organização curricular, mas tendo como ponto em comum a formação de profissionais pesquisadores, independente da área de atuação.

Dito isso, após essa breve discussão sobre os cursos de mestrado profissional, cabe agora apresentar como esse curso é definido pela Capes: “uma modalidade de Pós-graduação *Stricto Sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho”¹⁵.

Conforme a Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017, os objetivos dos cursos de Mestrado Profissional são:

¹⁵ Mestrado Profissional: o que é? Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e> Acesso em 15 de set. 2023.

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III-promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e

IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

Em outras palavras, os mestrados profissionais são cursos de pós-graduação direcionados aos profissionais de diferentes áreas do conhecimento, de modo que realizem uma pesquisa direcionada para a resolução de problemas ou para implementação de projetos inovadores em seu contexto de trabalho, proporcionando uma formação em nível de pós-graduação e o aperfeiçoamento profissional integrado ao desenvolvimento de uma pesquisa aplicada.

Sendo assim, a diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional é que enquanto o Mestrado Acadêmico, tradicionalmente, voltado para a formação de pesquisadores e a formação para a docência universitária, em que o mestrando desenvolve uma pesquisa que será defendida através de uma dissertação, o Mestrado Profissional também tem por objetivo a formação de pesquisadores, com o desenvolvimento de uma dissertação, só que apresenta um diferencial que além da realização da pesquisa, tem a elaboração do produto como um dos processos desta formação, para auxiliar na resolução de um desafio profissional, diante daquilo que o pesquisador(a) como profissional de uma determinada área pretende implementar ou desenvolver em seu contexto de trabalho.

E, para indicar alguns dos aspectos comuns entre as duas modalidades de curso, temos o tempo de duração do curso, que, geralmente, são de 24 meses (2 anos) e os egressos dos dois cursos recebem a mesma titulação acadêmica: Mestre.

No que concerne aos cursos de Mestrado Profissional em Ensino, em especial ao que são oferecidos em Rede Nacional, que tem como público-alvo professores da educação básica em exercício, a oferta desses cursos tem aumentado nos últimos 10(dez) anos em decorrência

do incentivo da Capes na oferta de Mestrado Profissional em rede nacional, a partir da implementação do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), desde 2011, com a publicação Portaria Capes nº 209, de 21 de outubro de 2011, que aprova o Regulamento do PROEB.

Nesse contexto, para atender a criação e a oferta nacional de cursos mestrados profissionais em ensino, a área do conhecimento Ensino foi criada antes da aprovação do ProEB, com a publicação da Portaria MEC/CAPES nº 83, de 6 de junho de 2011.

É importante destacar a criação da área do conhecimento Ensino em razão da expansão dos Programas de pós-graduação no Brasil, concentrando pesquisas sobre a área “Ensino de”, como campo de investigação, o que demonstra a especialidade e como campo de estudo estratégico para conhecer determinados aspectos da realidade, visando estabelecer mudanças na educação básica e superior.

A Área de Ensino integra a Grande Área Multidisciplinar, tendo sido uma das quatro áreas criadas em 6 de junho de 2011, por meio da Portaria CAPES nº 83/2011 [...]. A Área de Ensino é, portanto, essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido. Desse modo, busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais [...], a pesquisa em Ensino é estratégica na medida em que é um dos componentes necessários para promover mudanças na Educação Básica e no Ensino Superior (Capes - Documento de área – Ensino área 46, 2019, p. 3)¹⁶.

No que diz respeito ao campo do Ensino de História, por ser nosso foco da pesquisa, sabemos que essa área de estudo teve seu início nos anos 1980, no processo de redemocratização política no Brasil, em que se estabeleceu um diálogo maior entre a História e a Educação, a partir das questões sobre o Ensino de História na educação básica, em decorrência da implementação de reformas curriculares de vários estados brasileiros, em crítica ao ensino de História tradicional, caracterizado na memorização de fatos e datas históricas, sem reflexão crítica sobre o passado e sua relação com o presente. Assim, o crescimento e consolidação da área de ensino de História tem origem nesse contexto, e tratar da importância da criação da área de conhecimento Ensino pela Capes é, por extensão, reconhecer essa área como campo de investigação, no mesmo sentido que é ressaltado por Monteiro et al. (2014, p. 10) de “fazer pesquisa em Ensino de História”.

¹⁶ Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em dez 2023.

Mesmo sabendo que a Capes é responsável pela avaliação e acompanhamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e que os mestrados profissionais estão nesse bojo de responsabilidade da Capes para que sejam cursos de qualidade, o mais interessante, atrelado ao nosso propósito de pesquisa, é compreender como a Capes passou a ser inserida como um dos órgãos responsáveis pela formação de professores da educação básica.

Nesse sentido, é importante enfatizar a consolidação da Capes como agência de fomento à pesquisa e sua nova missão instituída em 2007, com a aprovação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que é a formação de professores, sendo visto aqui como um órgão instituidor de políticas públicas educacionais. Para tanto, é preciso apresentar qual é o nosso entendimento sobre a relação da Capes com a formação de professores da Educação Básica, a partir da definição de Políticas Públicas e como se dá sua implementação.

Segundo Secchi (2016, p. 2), o conceito de políticas públicas define-se como “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” e possui dois elementos fundamentais: “a intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante”, vinculando-se, assim, ao enfrentamento de um problema público.

Complementando a definição de políticas públicas apontada acima, Santos (2012) afirma que Políticas Públicas define-se como “ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou partes dela” (SANTOS, 2012, p. 5), caracterizando-se em uma intencionalidade, em que é necessário compreender o contexto político, histórico, social e econômico em que foram elaboradas.

A partir desse entendimento, uma política pública se estabelece como um processo de tomada de decisões no âmbito governamental que, de acordo com Queiroz (2012), caracteriza-se da seguinte forma:

uma política pública envolve conteúdos, instrumentos e aspectos institucionais. Os conteúdos são os objetivos expressos nas políticas públicas. Os instrumentos são os meios para se alcançar os objetivos enunciados e os aspectos institucionais dizem respeito aos procedimentos institucionais necessários, incluindo modificações nas próprias instituições (QUEIROZ, 2012, p. 96).

O período da nossa análise a respeito da formulação e implementação de políticas públicas de Formação Docente corresponde ao segundo Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) e o primeiro ano governo Dilma Rousseff (2011-2014). Em 2009, foi aprovada

a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Decreto nº 6755/2009), que estava relacionada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, por sua vez, correspondia um dos planos estratégicos do Governo Federal estabelecido no Plano Plurianual 2008-2011^{17 18}, que se fundamentou no propósito de Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade.

A competitividade econômica, a equidade social e o desempenho cidadão são simultaneamente impactados pela educação. A educação de qualidade representa, portanto, um objetivo estratégico sem o qual o projeto de desenvolvimento nacional em curso não se viabiliza. Para isso, como parte da agenda estratégica, o Governo Federal coloca em execução o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reúne um conjunto de iniciativas articuladas sob uma abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica. Investir na melhoria da qualidade da educação básica passa por investimentos na educação profissional e na educação superior, pois, os diferentes níveis de ensino estão ligados, direta ou indiretamente. Significa mobilizar a sociedade para a importância da educação envolvendo pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola (BRASIL, MP, 2007, p.16).

Assim, o PDE que teve como foco melhorar a qualidade da educação básica, induz a necessidade do governo federal em instituir uma Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, caracterizada na valorização e qualificação dos professores e dos profissionais da educação, como uma das ações para a concretização dos objetivos estratégicos do PPA, sendo que o PDE foi defendido pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, não como plano de governo ou partido, e sim como Plano de Estado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O quadro abaixo apresenta um rol de leis e atos normativos aprovados, entre 2007 e 2011, que vão configurar a formulação e implementação de políticas públicas em educação, dando destaque aquelas voltadas para formação de professores da educação básica e a inserção da Capes nesse contexto, como instituição influente no planejamento e execução dessas políticas públicas.

¹⁷ PPA 2008-2011 (Lei nº 11.653, de 7 de abril de 2008).

¹⁸ O Plano Plurianual (PPA) consiste no “principal instrumento de planejamento orçamentário de médio prazo do Governo Federal [...]. Ele define as diretrizes, os objetivos e as metas da administração pública federal, contemplando as despesas de capital (como, por exemplo, os investimentos) e outras delas decorrentes, além daquelas relativas aos programas de duração continuada. O PPA é estabelecido por lei, com vigência de quatro anos. Ele se inicia no segundo ano de mandato de um presidente e se prolonga até o final do primeiro ano do mandato de seu sucessor” <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/plano-plurianual> Acesso em 01 nov. 2023.

Quadro 4 – Marcos legais associados a implementação de políticas públicas para a Formação de Professores da Educação básica (2007-2011).

Dispositivo legal	Descrição	Comentários
Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.	Esse decreto direciona as ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como foco a ideia de melhoria da qualidade da educação básica no Brasil
Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Novas atribuições da Capes: fomento à formação de professores da educação básica; Criação de novo Conselho na estrutura organizacional da Capes: Conselho Técnico-Científico da Educação Básica
Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009¹⁹	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação	Aprovação da Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a atuação na CAPES no

¹⁹ Revogado pelo Decreto nº 8752, de 09 de maio de 2016.

	Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.	fomento de programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica
Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009	Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação	O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica foi instituído pelo Ministério da Educação por intermédio da Capes e com a colaboração das secretarias de educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e com as instituições públicas de educação superior para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica.
Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009²⁰.	Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES	A aprovação dessa portaria estabelece de forma mais completa e atualizada a regulamentação da oferta dos cursos de mestrados profissionais como modalidade de curso de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>

²⁰ Revogada pela Portaria nº 388, de 23 de março de 2017.

<p>Portaria MEC/CAPES nº 83, de 6 de junho de 2011</p>	<p>Criação das áreas de conhecimento Biodiversidade, Ciências Ambientais, Ensino, Nutrição</p>	<p>Com a criação dessas áreas de conhecimento, isso contribui para seu fortalecimento como campo de estudo/pesquisa específico (especialidade); Maior legitimidade para os programas de pós-graduação na área de ensino. Considera que isso também colaborará para o crescimento da oferta de cursos de Mestrados profissionais em ensino</p>
<p>Portaria MEC nº 1328, de 23 de setembro de 2011</p>	<p>Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública</p>	<p>Criação do PROEB como Programa de Formação continuada de Professores da Educação Básica, com a oferta de cursos de Mestrados profissionais em Rede Nacional, como uma das ações vinculada à Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.</p>
<p>Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011</p>	<p>Aprovação do Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)</p>	<p>Aprovação do PROEB vem ao encontro de uma proposta de formação continuada de professores em nível de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>, com relação direta ao seu objeto de ensino na educação básica.</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

Complementando a ideia apresentada no parágrafo anterior, o quadro reúne as principais leis, decretos e portarias que deram sustentação e amparo legal à Capes, por intermédio do seu vínculo com o Ministério da Educação, na formação e gestão de políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, de modo que a Capes passa a ter a responsabilidade em implementar essas políticas públicas como um processo de desenvolvimento social pelo campo educacional.

Como se deu esse envolvimento da Capes na formação de professores da educação básica? O que precisou ser modificado e reorganizado para que a Capes tivesse condições de realizar essa nova missão institucional? Com a aprovação da Lei nº 11.502/2007, a Capes, além do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior, passou a ter mais um outro, o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, visto a necessidade da Capes em ter um novo Conselho específico para tratar da educação básica, com essa nova missão em fomentar a formação inicial e continuada de professores da educação básica, em colaboração com os Estados, Municípios, Distrito Federal e com as instituições públicas de educação superior.

Nesse mesmo contexto, foi criado também a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), em 2008, que, inicialmente, recebeu o nome de Diretoria de Educação Básica presencial. Atualmente, a Capes apresenta em sua estrutura organizacional 7(sete) diretorias, sendo a DEB responsável pelas ações de Formação inicial e continuada de professores da educação básica. Enquanto setor na estrutura organizacional da Capes, a DEB está organizada da seguinte forma: Diretoria, Assessoria, Coordenação-Geral de Fomento e Avaliação de Programas (CGFAP) e Coordenação-Geral de Formação de Docentes e Valorização das Licenciaturas (CGDOC)²¹.

A imagem abaixo apresenta as bases educacionais da DEB.

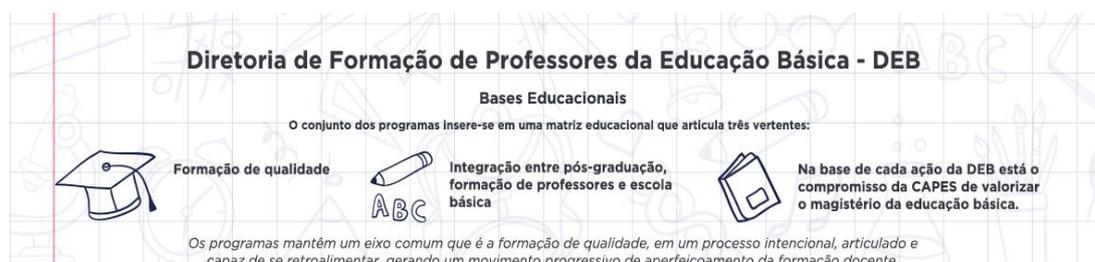


Imagem extraída do website da Capes²²

²¹ <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura>

²² <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica> Acesso em 20 de ago. 2023.

Dessa forma, ao passar a atuar na formação de professores da educação básica, é anunciada uma Nova Capes, que “definiu como uma das estratégias de fomento a articulação entre os programas de pós-graduação, os cursos de formação e as escolas da rede pública de educação básica” (NEVES, 2012, p. 362).

Em complemento a afirmação acima, Silva Neto et al (2016) destacam

as novas competências atribuídas à Capes, a partir de 2009 favoreceram o surgimento de diversas políticas voltadas para a formação e professores, tanto inicial quanto continuada. Com isso, a fundação passa a lançar diversos programas nesse sentido, para os quais oferece, ainda, o subsídio financeiro (SILVA NETO et al, 2016, p. 151).

Nesse mesmo aspecto, tendo como lógica a construção de uma política pública para formação docente, situada nos Governos Lula (2003-2010), Araújo, Brzenzinski e Sá (2020) afirmam que como a Política Nacional de Formação de Professores instituída pelo Decreto 6775/2009 representou um “plano estratégico de formação de professores, a ser desenvolvido por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação” (p. 10), em que a criação da DEB/Capes foi um dos instrumentos legais para a execução dessas políticas.

Sobre a influência da Capes na formulação e implementação de políticas públicas educacionais, Santos (2012) assinala que a Capes como agência de fomento à pesquisa, através do desenvolvimento dos Programas de Pós-graduação no país, é uma das instituições influentes no campo da política educacional brasileira, visto que se constitui a partir de critérios de elegibilidade de pesquisa, dando apoio a projetos de pesquisas que são pautados em critérios como titulação, experiência em pesquisa e produção acadêmica do pesquisador e da relevância da pesquisa para o desenvolvimento social e econômico; e, atrelado a isso, seu envolvimento com o aperfeiçoamento de profissionais de nível superior, desde a sua criação.

Em outras palavras, a Capes, assim como outras agências de fomento à pesquisa, dentre elas, CNPq, a FINEP e as agências e fundações estaduais de amparo à pesquisa representam alguns dos atores no processo de implementação de políticas públicas ao formular propostas, fomentar e gerir ações em atendimento ao avanço científico, que, por sua vez, colaboram para a resolução de problemas públicos, no sentido de definir, implementar, gerir e avaliar programas e projetos relacionados a sua área de atuação, contribuindo no alcance de benefícios para a sociedade quanto aos objetivos que são sustentados por essas instituições públicas.

No que diz respeito, especificamente, à atuação da Capes na formulação de políticas públicas de formação docente, como a implementação de programas, dentre eles, os que estão

em vigor, atualmente, o PIBID, PARFOR, Residência Pedagógica e o PROEB, cabe ressaltar o papel de destaque que a Capes tem enquanto órgão público vinculado ao Ministério da Educação na experiência e na efetivação bem sucedida de ações voltadas para o desenvolvimento científico no Brasil, dentre elas, na qualidade dos programas de pós-graduação do país. Conseqüentemente, a atuação da Capes na formação de professores da educação básica tem se dado através de programas, que tem sido os principais instrumentos para concretizar na implementação de políticas públicas de formação docente.

O PROEB, como mencionado acima, é um desses programas voltados para a formação continuada de professores através da oferta de cursos de mestrado profissional em ensino. A partir de 2021, PROEB com os Programas de Mestrados Profissionais em Ensino, conhecidos como PROF, conta com 12 (doze) cursos de Mestrados Profissionais em Rede Nacional, contemplando as áreas de conhecimento da educação básica, além da oferta do ProfEI, que é o Mestrado profissional em Educação Inclusiva, atendendo uma das modalidades da educação, que é a Educação Especial.

De acordo com o Relatório de Gestão da Capes 2020,

Em 2020, os onze programas do ProEB mantiveram suas atividades[...], nas áreas de Matemática (ProfMat), Física (MNPEF), Letras (Profletras), Artes (ProfArtes), História (ProfHistória), Biologia, (ProfBio), Química (ProfQui), Filosofia (ProfFilo), Educação Física (ProEF), Sociologia (ProfSocio), e Inclusão (Profei). Além disso, foi aprovado o curso de mestrado profissional em Geografia, cuja primeira oferta será realizada em 2021, completando, assim, as 12 áreas previstas na Base Nacional Curricular Comum (CAPES, 2020, p. 51).

O PROEB é definido como um Programa de Mestrado Profissional voltado para a qualificação de professores da rede pública da educação básica, visto assim como uma formação continuada de professores em nível de pós-graduação *stricto sensu*, que tem como propósito central a melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

Partindo do propósito da melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas de educação básica, o PROEB fundamenta-se nos seguintes aspectos:

- *promove a formação continuada de professores das redes públicas de educação, no nível de pós-graduação stricto sensu, nas áreas da Educação Básica Brasileira;*
- *Institui uma rede nacional para oferta de programas de mestrados profissionais promovidos por instituições de ensino superior públicas brasileiras de notória tradição na área de formação de professores;*

- *Valoriza as experiências advindas da prática do professor ao mesmo tempo que colabora, através dos trabalhos realizados para o desenvolvimento de materiais e estratégias didáticas que ensejam a melhoria do desempenho de aprendizagem dos alunos;*
- *Cria uma rede de reflexão sobre a realidade do Ensino Básico Público Brasileiro apontando perspectivas de mudanças e respostas aos problemas do cotidiano da escola e da sociedade;* (grifos nossos)

(www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb .

Acesso em 07 ago. 2023).

Nessa perspectiva, o PROEB é um programa que articula formação continuada docente, a criação de rede nacional para oferta de cursos de mestrados profissionais nas áreas de ensino da educação básica, a valorização da experiência e prática pedagógica do professor como profissional do ensino e a criação de uma rede de reflexão sobre o ensino na educação básica, dando um direcionamento a diferentes frentes de ação para a implementação de uma política pública no campo educacional.

A seguir, será tratado mais especificamente sobre o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), que é um dos cursos ofertados em rede nacional, através do gerenciamento do PROEB.

3.2) O ProfHistória no PROEB: organização e proposta formativa

De acordo com Ferreira (2016), é a partir de 2008 que surge a ideia de criação de um curso de Mestrado profissional na área de História voltado para a formação continuada de professores da educação básica, quando passou a ser um ponto de discussão pelo Fórum dos Coordenadores de Pós-graduação em História, mesmo que inicialmente houvesse uma resistência entre os representantes por compreenderem que os cursos de pós-graduação em História deveriam se restringir à pesquisa científica produzida na área e não no que diz respeito à produção de materiais didáticos e na formação continuada de professores de História da educação básica.

De todo modo, apesar da falta de consenso sobre o assunto no Fórum dos Coordenadores de Pós-graduação em História, organizou-se de um Grupo de Trabalho para a formação de um curso de Mestrado Profissional em Ensino de História e, em 2012, duas iniciativas pioneiras foram importantes nesse propósito, com a criação do Mestrado Profissional em História da

Universidade Federal do Rio Grande e o Mestrado Profissional em Ensino de História: Fontes e Linguagens, da Universidade Federal de Caxias do Sul.

A criação do ProfHistória tem início nesse momento por um grupo de professores do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que, em seguida, reuniu professores de outras universidades do estado do Rio de Janeiro e de Professores de outras universidades da região Norte, Nordeste e Sul do país, na intenção inicial de organizar uma rede regional da oferta do curso; porém, como a Capes estabelecia que para aprovação da proposta de criação de curso deveria ser concebida sua oferta em rede nacional, isto é, com representação de várias universidades das diferentes regiões do país, houve a adesão de outras universidades de outros estados brasileiros, ampliando, assim, o grupo de professores envolvidos na elaboração do projeto do curso.

Ferreira (2016) explica como se deu o processo de construção da proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História, que deu origem ao ProfHistória, como programa de mestrado profissional em rede nacional e seu diferencial como curso de formação continuada de professores de História, diante dos desafios de ensinar História na contemporaneidade, a partir da relação entre ensino escolar e a História como área de conhecimento e disciplina de referência.

Assim, de dezembro de 2012 a março de 2013, um grupo de professores dedicou-se à formatação do projeto. Mas como seria esse mestrado? Seria mais um curso de atualização de conteúdo focado no fornecimento de informações factuais e interpretações relativas a esses eventos e temáticas? Apesar de algumas diferenças, um ponto foi consensual desde o início entre o grupo de professores participantes: o curso deveria ter a teoria da história e a historiografia como foco central. Isso queria dizer que o mais importante era trabalhar com o processo de construção do conhecimento histórico e com a premissa de que todas as temáticas abordadas deveriam estar relacionadas com sua prática na sala de aula.

[E continua]

Partindo dessa perspectiva foram definidos objetivos para a capacitação de docentes em nível de Mestrado Profissional, tais como: qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente *on-line* e *off-line*; desenvolver com os mestrandos/docentes estratégias para estimular a capacidade de verificação da fidedignidade das informações históricas, levando em consideração sua origem, o momento e o contexto de sua produção; oferecer subsídios para o reconhecimento do potencial patrimonial dos espaços urbanos e rurais para o ensino de História na Educação Básica; fornecer instrumental para que os mestrandos/docentes possam conduzir o processo de avaliação crítica da realidade em suas múltiplas facetas (FERREIRA, 2016, p. 40-41).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a criação e entrada do ProfHistória no PROEB já no segundo ano da implementação do Programa caracteriza-se em um movimento de docentes de cursos de pós-graduação em História de universidades brasileiras que se mobilizaram para o planejamento e criação de um curso de Mestrado profissional em Ensino de História, tendo como público-alvo professores de História em exercício na Educação Básica, na intenção de oferecer uma formação continuada docente qualificada para a docência em História e, nesse percurso formativo, proporcionar a formação de professores/as-pesquisadores/as e a obtenção de uma titulação acadêmica de Mestre/a em Ensino de História.

Com a criação do PROEB, em 2011, os primeiros cursos de Mestrados Profissionais em Ensino ofertados em rede nacional para professores em exercício na educação básica foram o Mestrado Profissional em Matemática (ProfMat) e o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Quanto ao ProfHistória, em 2013, dois anos após da criação do PROEB, a proposta de criação de um Mestrado Profissional em Ensino de História foi submetida à Capes, sendo aceita nesse mesmo ano. E, em março de 2014, foi publicado o primeiro edital do processo seletivo de estudantes para o ProfHistória, com a oferta de 152(cento e cinquenta e duas) vagas, distribuídas entre 12(doze) universidades brasileiras, iniciando a 1ª turma do programa nesse mesmo ano.

Para ingressar no ProfHistória, o candidato/a deve participar do processo seletivo, denominado Exame Nacional de Acesso, tendo como pré-requisito ser portador(a) de diploma de curso superior em Licenciatura e atuar como professor(a) de História na educação básica. O processo seletivo consiste na realização de uma prova objetiva, com 20(vinte) questões e 1(uma) questão discursiva. Os candidatos, que obtiverem no mínimo 70% de acertos das questões da prova objetiva e obter no mínimo nota 7,0 (sete) na prova discursiva, são classificados e aprovados dentro do número de vagas, considerando, também na classificação, o corresponde a quatro vezes o número de vaga da instituição escolhida.

A partir da publicação do 1º edital em 2014, referente ao Exame Nacional de Acesso, os processos seletivos entre 2014 e 2020, para ingresso no ProfHistória, quanto aos editais/Exame Nacional de Acesso e formação de turmas, números de vagas e número de instituições que ofertam o curso, temos os seguintes dados²³:

²³ Esses dados foram extraídos dos editais publicados entre os anos de 2014 e 2019 referente ao Exame Nacional de Acesso ao ProfHistória.

Quadro 5- Turmas do ProfHistória (2014-2020)

TURMAS DO PRFOHISTÓRIA	VAGAS OFERTADAS	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES ASSOCIADAS²⁴
2014-2016 (Exame Nacional de Acesso 2014; Edital publicado em 2014)	152	12
2016-2018 (Exame Nacional de Acesso 2016; Edital 2016)	423	27
2018-2020 (Exame Nacional de Acesso 2018; Edital publicado em 2017)	467	27
2019-2021 (Exame Nacional de Acesso 2019; Edital publicado em 2018)	482	27
2020-2022 (Exame Nacional de Acesso 2020; Edital publicado em 2019)	560	39

O Regimento geral do ProfHistória é o documento normativo da rede nacional do Programa, estabelecendo assim normas, procedimentos, critérios acerca do funcionamento administrativo e das orientações no âmbito acadêmico da oferta do curso. O Programa é coordenado pela Comissão Acadêmica Nacional (CAN), sendo presidida pelo Coordenador

²⁴ Conforme estabelecido no Regimento geral do ProfHistória, Art. 2, § 2º “Denomina-se Instituição Associada a Instituição de Ensino Superior que integra a rede nacional do ProfHistória.

Nacional e pelas Comissões Acadêmicas Locais (CAL), com a atuação do coordenador de curso de cada instituição associada.

O Regimento geral está organizado em 11 capítulos, a saber:

Capítulo I – Finalidades

Capítulo II – Funcionamento do Programa

Capítulo III – Da oferta de vagas e do processo de seleção do corpo discente

Capítulo IV – Da Matrícula, trancamento, desligamento e transferência

Capítulo V – Estrutura curricular

Capítulo VI – Da concessão e manutenção de bolsas

Capítulo VII – Da concessão do título

Capítulo VIII – Do corpo docente

Capítulo IX – Credenciamento e descredenciamento de docentes do programa

Capítulo X – Dos critérios para inclusão e exclusão de instituições associadas

Capítulo XI – Disposições gerais e transitórias

Considerando que o foco da pesquisa é o processo de desenvolvimento profissional de professores egressos do ProfHistória, nossa atenção será voltada à apresentação e análise da proposta formativa do ProfHistória como curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, tratando, assim, da matriz curricular do curso, composta por linhas de pesquisa, disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, disciplinas de livre escolha, atividades acadêmicas e a dissertação. Cabe ressaltar que partimos do entendimento de currículo como um percurso, um processo de formação, ou seja, um “projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc”. (GIMENTO SACRISTÁN, 2000, p. 14).

O ProfHistória, como a maioria dos cursos de mestrado tem dois anos de duração, sendo dividido em 4(quatro) semestres. A carga horária total do curso é de 420 horas. O quadro abaixo apresenta a estrutura curricular do ProfHistória:

Quadro 6 – Estrutura curricular do ProfHistória

1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre
– Teoria da História (disciplina obrigatória, 60h) – História do Ensino de História (disciplina obrigatória, 60h) – Optativa de escolha condicionada (60h)	– Optativa de escolha condicionada (60h) – Seminário de Pesquisa (45h)	– Seminário Tutorial (45h) – Eletiva de livre escolha (45h) - Exame de Qualificação	– Dissertação (45h)

Fonte: <http://site.profhistoria.com.br/estrutura-do-curso/>

O curso foi estruturado na definição de 3(três) linhas de pesquisa: I-Saberes históricos no espaço escolar; II- Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão; e III- Saberes históricos em diferentes espaços de memória, com a oferta de 2(duas) disciplinas obrigatórias, uma específica do campo da História e a outra específica do campo do Ensino de História, (duas) disciplinas optativas, que devem ser escolhida pelo mestrando de acordo com a linha de pesquisa que está vinculado, (duas) atividades acadêmicas denominadas Seminários de Pesquisa e Seminário Tutorial, que têm por objetivo o estudo e a formação para a pesquisa, 1 (uma) disciplina de livre escolha, que pode ser cursada em outro programa de pós-graduação, permitindo uma flexibilidade e enriquecimento curricular na formação do mestrando, em poder cursar uma disciplina de interesse próprio, sem necessidade de vínculo com a linha de pesquisa ou com aquelas que somente são ofertadas no âmbito do ProfHistória. E a dissertação, que está dividida em duas etapas: exame de qualificação e defesa da dissertação.

Diante disso, temos abaixo o quadro resumo da matriz curricular do ProfHistória

Quadro 7 – Quadro resumo da Matriz Curricular do ProfHistória

Componentes Curriculares	Carga horária
Disciplinas obrigatórias	120 horas
Disciplinas optativas	120 horas

(relacionada a escolha da linha de pesquisa)	
Disciplina Eletiva (Livre escolha)	45 h
Seminários	90h
Dissertação	45h
Carga horária total	420 horas

A partir da análise dos objetivos das linhas de pesquisa²⁵ e das ementas disciplinas optativas, disponibilizadas no site do ProfHistória²⁶ (Anexo), foi feita a seguinte associação, organizada no quadro abaixo:

Quadro 8- Linhas de pesquisas e disciplinas optativas do ProfHistória

LINHAS DE PESQUISA DO PROFHISTÓRIA	DISCIPLINAS OPTATIVAS ASSOCIADAS À LINHA DE PESQUISA
<p>I-Saberes históricos no espaço escolar</p> <p>Objetivos: A Linha de Pesquisa desenvolve pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola. O foco recai sobre as condições de formação do estudante e do professor e o exercício do ensino de História na escola, pensada como lugar de produção e transmissão de conteúdos, que atende a formas de organização e de classificação do conhecimento histórico por meio do currículo. Esse último é compreendido como</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo de História: memória e produção de identidade/diferença; - Didática da História: trajetória, desafios e perspectivas; - Ensino d(e) História Indígena; - Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira; - Ensino de História e a questão das temporalidades; - História como diferença: História e Cultura Indígena; - Metodologia no Ensino de História: o pesquisador-professor e o professor-pesquisador;

²⁵ Linhas de Pesquisa do ProfHistória. Disponível em <http://site.profhistoria.com.br/linhas-de-pesquisa/>

²⁶ Catálogo de disciplinas do ProfHistória. Disponível em http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/03/617ad1909728f_CATA%CC%81LOGODEDISCIPLINAS2021-FORMATADO.pdf Acesso em 20 out. 2022.

<p>conhecimento historicamente constituído, uma forma de regulação social e disciplinar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O Ensino de História e as Relações de Gênero - História e Educação em Direitos Humanos - Aprendizagem em História e Formação Histórica - Avaliação no Ensino de História: para que, o que e como avaliar? - Ensino de História e Educação para as relações étnico-raciais - Ensino de História e teorias de aprendizagem - Ensino de História e processos emancipatórios em espaços escolares e não escolares de educação
<p>II- Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão</p> <p>Objetivos: A Linha de Pesquisa desenvolve estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da Internet, mapas, fotografias etc. A partir da problematização do uso da linguagem, o objetivo é produzir materiais destinados ao uso educativo, considerando também as possibilidades de difusão científica da História.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Historiografia e Ensino de História; - História do Impresso; - História e História Pública; - Narrativa, Imagem e a construção do Fato Histórico; - Produção de Material didático e o universo virtual; - Seminário Especial Linguagens e Narrativas Históricas: produção e difusão; - Tecnologias da Informação e Comunicação e Ensino de História; - Mito e Ensino de História; - Ensino de História: História oral e narrativa; - Usos do Biográfico no ensino e na aprendizagem de História; - Ensino de História e cinema

	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino de História e imagens - História intelectual de Mulheres Negras
<p style="text-align: center;">III- Saberes históricos em diferentes espaços de memória</p> <p>Objetivos: A Linha de Pesquisa desenvolve investigações sobre a produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar, considerando lugares distintos como os museus, o teatro, os centros culturais e o espaço urbano em geral. Identificando a história como prática sociocultural de referência, o foco recai sobre as variadas formas de representação e usos do passado no espaço público, com características distintas daquelas observadas na escola, a saber: o turismo de caráter histórico, os monumentos, as festas cívicas, as exposições, entre outras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cidade, Patrimônio Urbano e Ensino de História; - Educação Patrimonial e Ensino de História; - História Local: usos e potencialidades pedagógicas

Fonte: Elaboração própria

A partir dessa organização de disciplinas optativas por linhas de pesquisa, observa-se uma desproporção entre o número de disciplinas vinculadas às linhas 1 e 2, que tem, respectivamente, 14(quatorze) e 13 (treze)disciplinas, com as disciplinas da Linha 3, que são apenas 3(três). Também não sabemos se há uma variedade na oferta das disciplinas optativas de cada linha de pesquisa pelas universidades que oferecem o curso, permitindo mais opções de escolha pelo mestrando.

De todo modo, o que podemos afirmar na organização apresentada no quadro 8 é que as linhas de pesquisa e suas respectivas disciplinas optativas corresponde a uma proposta curricular integradora e articulada com as problemáticas do conhecimento histórico e com ensino de História na educação básica, mostrando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Em outras palavras, os componentes curriculares do ProfHistória, bem como as linhas de pesquisa: *I-Saberes históricos no espaço escolar*, *II- Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão* e *III-Saberes históricos em diferentes espaços de memória* que são, por

extensão, os eixos formativos do curso, constituem a composição do desenho curricular de um curso de formação continuada de professores de História da educação básica, fundamentando-se na perspectiva do aperfeiçoamento do ofício docente, ao contribuir com a discussão e o aprofundamento de abordagens, temáticas e procedimentos para o ensino e a aprendizagem em História. Logo, apresenta consonância com as necessidades e interesses dos professores de História, em relação às demandas educativas do ensino de História na atualidade, visando também proporcionar “capacitação para dar respostas adequadas, comprometidas e atualizada aos fatos, problemas e necessidades da complexa realidade socioeducacional, às ações da vida pessoal e profissional” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 25).

Por conseguinte, a proposta formativa do ProfHistória caracteriza-se como um curso de formação continuada que tem por objetivo central a atualização e o aprimoramento profissional de professores de História, através da formação para a pesquisa. Torna-se interesse pautar que o ProfHistória dialoga com o sentido de desenvolvimento profissional docente, por possibilitar um diferencial na carreira do docente que atua na educação básica, através da formação em nível de mestrado, tendo um papel importante na formação permanente do professor.

De acordo com Lacerda e Andre (2020),

Desenvolver pesquisas articuladas à prática docente torna-se o ponto central desses mestrados e a efetivação de aprendizagem para estudantes-professores e também para a universidade, tornando-se um instrumento de desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos. Os sujeitos da instituição de ensino superior aprendem com os saberes dos professores no cotidiano da escola, ajudando-os na integração de teoria e prática, e os estudantes-professores aprendem a direcionar a prática com o olhar de investigadores (LACERDA e ANDRE, 2020, p. 50).

Da mesma forma, Azevedo (2021) ao discutir sobre a relação do ProfHistória com o crescimento das pesquisas na área de Ensino de História ressalta que até a criação do Programa, em 2013, a maior parte das dissertações e teses de Ensino de História eram produzidas nos Programas de Pós-graduação na área da Educação. E, tendo em vista que o ProfHistória ao ter como público-alvo Professores de História da Educação Básica, além de fortalecer o campo de Ensino de História, como o aumento das pesquisas nessa área, caracteriza-se como um curso de Pós-graduação diferencial pela valorização e lugar de destaque do que é pesquisado sobre a História e o Ensino de História, a partir de uma abordagem desafiante por ter um diálogo mais

direto com as necessidades e desafios da educação básica, pelo fato do pesquisador(a) ser um Professor/Professora de História que leciona para estudantes da educação básica.

Para a autora, o ProfHistória fortalece e revoluciona as produções acadêmicas do campo do Ensino de História, em razão de gerar um movimento de inquietação e de vontade de mudança pelo professor/mestrando através da pesquisa em Ensino de História, diante de suas experiências profissionais, descobertas e de seu cotidiano como Professor/Professora de História da educação básica.

O lugar de fala do pesquisador/aluno é o que muitos têm nomeado de ‘chão da escola’, esta materialidade cria um duplo desassossego – ele faz o professor orientador ser convocado a dialogar com a Educação Básica, e faz reverberar a vozes que durante muito tempo foram silenciadas na academia, e na pesquisa em História.

Os professores/alunos também são profundamente desafiados, muitos retornam a academia depois de mais de duas décadas de exercício da profissão, e ocupam o lugar de aluno e pesquisador do Ensino de História. O duplo olhar que o mestrado profissional proporciona, em geral provoca questionamentos sobre a realidade que eles trabalham. A sala de aula deixa de ser o lugar de uma cultura tradicional, com profundas marcas do patriarcado racista e passa a ser o espaço de reflexão. Reflexão que tem gerado centenas de trabalhos que potencializam um ensino mais engajado e potencialmente revolucionário (AZEVEDO, 2012, p. 42).

Assim, como elemento-chave da tese, partimos do princípio de que as principais contribuições dos mestrados profissionais na área de ensino para os professores da educação básica, como curso de formação continuada em nível de pós-graduação, sustentam-se no processo de desenvolvimento profissional aos egressos que é proporcionado pelo aperfeiçoamento de suas atividades docentes, bem como o fortalecimento do lugar como professor pesquisador, através da reflexão sobre sua prática em sala de aula, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem com os alunos, além da valorização do profissional docente com uma formação continuada adequada e articulada com seu contexto de trabalho, que é a escola.

No próximo capítulo, apresentaremos como foi desenvolvida a pesquisa, a partir da metodologia adotada, indicando os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados e o aporte teórico-metodológico para a análise e interpretação de dados.

4) O PROFHISTÓRIA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Neste capítulo será apresentado como foi realizada a pesquisa, no sentido de apresentar como a planejei e a realizei, caracterizando, assim, um dos meus percursos formativos no curso de Doutorado em Educação, no que diz respeito às escolhas metodológicas, os critérios utilizados, os ajustes realizados nas etapas de pesquisa diante dessa caminhada de realização da tese.

Sendo assim, este capítulo dividido em duas partes, tratará da metodologia, da escolha das técnicas e instrumentos para a coleta de dados, etapas da coleta e da análise de interpretação dos dados, ao considerar o que é enfatizado por Lopes e Menezes (2018) nessa caminhada da pesquisa de doutorado: o processo de pesquisa perpassa pelos “procedimentos e a atividade de investigação (aprendizagem e uso rigoroso e adequado de métodos de recolha e análise de dados, assim como domínio de todos os passos do processo de investigação)” (p.116).

4.1) A construção da matriz de investigação

Essa seção tem por objetivo apresentar como foi definida e desenvolvida a pesquisa, justificando a opção metodológica com base nos objetivos da investigação. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo o uso do Estudo de Caso como método de pesquisa, por considerar que o ProfHistória é um caso particular de Formação Continuada de Professores de História, devendo ser analisado em profundidade e com rigor, mas sem desconsiderar toda forma de generalização com outros casos análogos (LAVILLE; DIONNE, 1999; SEVERINO, 2007).

Sobre a definição do Estudo de Caso como método de pesquisa, Yin (2015, p. 18) destaca que o Estudo de caso corresponde a um método abrangente tendo como algumas de suas características de investigação, a existência de “múltiplas fontes de evidência, com dados precisando convergir de maneira triangular” e “beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados”.

Já em relação à opção pelo Estudo de Caso em pesquisa educacional, André (2013) destaca que

os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-las do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Dando prosseguimento, tendo em vista que a triangulação dos dados corresponde à “interpretação do fenômeno observado a partir de vários ângulos e utilização de diferentes fontes de dados comparados entre si” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p.113) e, como mencionado acima, esse procedimento enriquece a investigação em Estudos de Caso, será detalhado a seguir, o planejamento da utilização das técnicas e instrumentos de coleta de dados selecionados, visando a atender os objetivos da pesquisa.

Acerca da construção da matriz de investigação, partimos do entendimento de que uma matriz de investigação corresponde a um planejamento de como será realizada a pesquisa, a fim de auxiliar o pesquisador(a) na coleta, análise e interpretação dos dados, buscando, assim, uma base para a triangulação interpretativa dos dados, de forma integrada e articulada com os objetivos da pesquisa; em outras palavras, “uma matriz de investigação não é mais do que uma esquematização de um plano que permite orientar os investigadores no terreno e garantir que a informação relevante não deixa de ser recolhida” (Spaulding 2008, *Apud* BORRALHO, FIALHO, CID, 2015, p. 58-59).

Diante disso, a matriz de investigação da nossa pesquisa foi estruturada a partir dos seguintes elementos: 1-Referencial teórico (autores do campo da educação que estudam sobre formação de professores e desenvolvimento profissional de professores); 2-Análise documental (documentos normativos e documentos curriculares do ProfHistória: currículo e proposta formativa do ProfHistória); 3-Aplicação do questionário online com os egressos do ProfHistória; 4-Organização e realização do grupo focal online com egressos(as) do ProfHistória; e 5-Análise e interpretação dos dados.

No que se refere à análise documental, apresentada no capítulo 3, concentrou-se nas seguintes dimensões: 1) a criação do ProfHistória como Mestrado Profissional na área de ensino em Rede Nacional e a implementação de seu plano formativo, com a análise de legislações e documentos institucionais: Portarias publicadas pela CAPES relacionadas ao curso de mestrado profissional na área de ensino, Regulamento do ProfHistória, Editais e 2) a composição do plano

formativo - Desenho Curricular do ProfHistória, partindo para a análise de documentos curriculares, como o Plano de Curso, Matriz curricular e ementas das disciplinas obrigatórias.

A escolha pelo *corpus* documental justifica-se pelo fato de ser um conjunto de documentos que reúnem informações acerca dos aspectos normativos e institucionais que definem e instauram a implementação de uma política pública para a formação de professores da Educação Básica e dos aspectos curriculares que fundamentam a concretização de uma proposta formativa em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* para professores de História em exercício.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os professores de História egressos do ProfHistória, independente da universidade que realizaram o curso, em razão de ser um Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional, e a intenção da pesquisa é compreender o processo de desenvolvimento profissional desses professores, em decorrência da experiência formativa obtida, através de um processo de aprendizagem profissional, em um curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, na modalidade de mestrado profissional.

Cabe ressaltar que para iniciar a coleta de dados com os egressos do ProfHistória, o projeto de tese foi submetido, através da Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos, sendo aprovado em novembro/2022, pelo Comitê de Ética da Universidade Iguazu e recebeu o CAAE: 64170022.8.0000.8044 e número do Parecer 5.769.862.

Após aprovação pelo Comitê de Ética, foi estabelecida como a estratégia inicial para conseguir ter acesso a esses sujeitos, o envio por correio eletrônico de uma Carta de Apresentação para cada secretaria do ProfHistória das universidades participantes, totalizando 39(trinta e nove) universidades na ocasião do envio do e-mail²⁷, no intuito de apresentar os objetivos da pesquisa, informando, também, que haveria o sigilo das informações coletadas e a garantia da preservação da identidade e da privacidade das coordenações de curso e do egresso(a) do ProfHistória, para que, a partir disso, encaminhassem aos egressos o link do questionário online para a coleta de dados iniciais, aos interessados em responder e participar da pesquisa.

²⁷ Os endereços de email foram obtidos nas Página do Profhistória – Nacional <http://site.profhistoria.com.br/universidades-participantes/>. O email foi encaminhado para as secretarias das coordenações do ProfHistória em Janeiro 2023.

4.1.1-Aplicação do questionário com professoras (os)egressas(os) do ProfHistória

O questionário online, com o uso da Ferramenta Google Forms²⁸, foi aplicado para análise inicial dos dados, com a existência de perguntas abertas e fechadas, buscando identificar um perfil dos professoras(es) egressas(os) sobre suas aspirações para participar do curso, atrelando a isso com sua experiência profissional e fase de carreira docente, além da percepção dos egressos em relação a sua experiência formativa no ProfHistória e como o curso contribuiu para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Desse modo, a elaboração do questionário²⁹ foi organizado tendo por base os seguintes eixos/seções:

- 1) **Identificação do(a) professora(o) egressa(o)** (tempo de experiência docente, Idade, universidade que cursou o ProfHistória, Ano de conclusão, formação acadêmica (outras graduações, cursos de especialização, curso de mestrado acadêmico e/ou doutorado), estado que mora e que trabalha, sexo, atuação profissional em escola pública e/ou privada);
- 2) **Motivações para cursar o ProfHistória** (aperfeiçoamento profissional, elevação de nível de formação acadêmica, aumento de salário/progressão no cargo; possibilidades de novas oportunidades de emprego/cargo após a conclusão do curso);
- 3) **Tema da dissertação e produto educacional elaborado/desenvolvido** (diálogo com as questões atuais do Ensino de História);
- 4) **Contribuições do ProfHistória em sua formação e desenvolvimento profissional**

O questionário online ficou disponível (aberto) para que os egressos respondessem durante 45 (quarenta e cinco) dias, considerando que foi enviado no início do mês de janeiro de 2023 e, levando em conta que nesse período corresponde as férias dos professores, foi estabelecido um prazo maior para quem quisesse participar da pesquisa e responder ao questionário e, também, na tentativa de abranger maior número de respondentes.

²⁸ Conforme assinalam Mathias e Sakai (2013, p. 1), algumas das vantagens para a utilização do Google Forms na elaboração de questionários são: “a possibilidade de acesso em qualquer lugar ou horário; [...] o fato de ser gratuito; a facilidade de uso, pois não requer conhecimentos de programação e interface amigável”.

²⁹ Em anexo a composição do questionário online aplicado aos egressos do ProfHistória.

Quanto ao número de universidades participantes que oferecem o ProfHistória por região do Brasil, conforme anunciado anteriormente, no momento da aplicação do questionário, totalizava 39 universidades. Temos a seguinte distribuição apresentada na figura abaixo:

Figura 1 – Mapa de distribuição da oferta do ProfHistória por regiões do Brasil

OFERTA DO PROFHISTÓRIA POR REGIÕES DO BRASIL

Universidades participantes



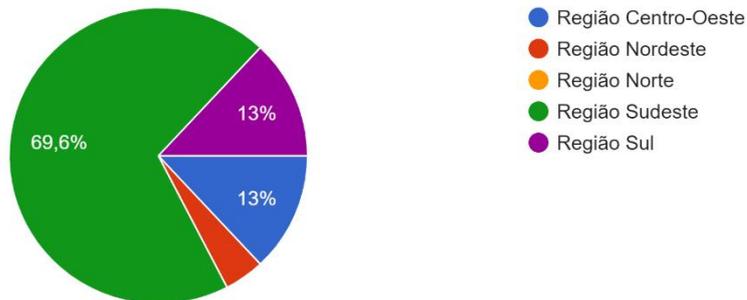
Fonte: Elaboração própria

A seguir serão apresentados alguns gráficos que foram gerados a partir das respostas dos egressos(as) que responderam ao questionário, procurando, assim, apresentar o perfil dos professores egressos e das professoras egressas do ProfHistória que participaram desta etapa da pesquisa.

Durante o período que o questionário ficou aberto foram recebidas 46 (quarenta e seis) respostas de egressos do ProfHistória e, dentro desse quantitativo de resposta, tivemos a participação de egressos de 11 (onze) universidades que oferecem o curso, localizadas nas quatro das cinco regiões do país, não tendo apenas a participação de egresso de universidade que oferece o curso e que se localiza na Região Norte do Brasil.

Gráfico 2 – Localização das Universidades que os egressos* concluíram o ProfHistória.

Em qual região do Brasil localiza-se a Universidade que concluiu o ProfHistória?
46 respostas



Fonte: Questionário online – Pesquisa sobre o ProfHistória (2023)

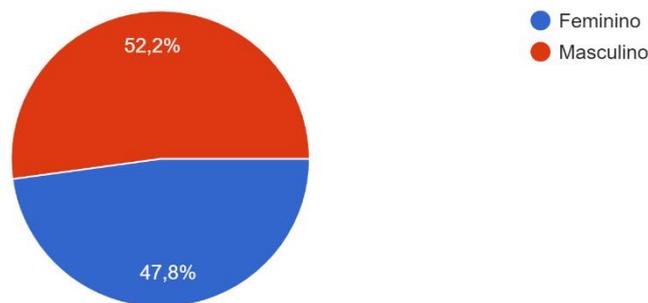
* Obs: Egressos que responderam ao questionário

As universidades localizadas na região Sudeste tiveram o maior percentual de respostas (69,6%), isto é, 32(trinta e dois) participantes; tivemos a participação dos egressos da UERJ, UNIFESP, UFF, UFRJ e UFRRJ. Já a região Sul e a região Centro-Oeste tiveram o mesmo percentual (13%), com 6(seis) participantes cada, representadas, respectivamente, pela UFSM e UFSC, e pela UFMT e UEMS. E da região Nordeste, com 2(dois) participantes, sendo 1(um) egresso da UERN e 1(um) egresso da UESPI, totalizando 4,3%.

Em relação à pergunta sobre o sexo, 24(vinte e quatro) participantes (52,2%) responderam sexo masculino e 22(vinte e dois) participantes (47,8%), do sexo feminino, tendo um certo equilíbrio na proporção de pessoas do sexo masculino e do sexo feminino.

Gráfico 3 – Sexo dos Egressos *

Qual é o sexo atribuído em seu nascimento?
46 respostas



Fonte: Questionário online – Pesquisa sobre o ProfHistória (2023)

* Obs: Egressos que responderam ao questionário

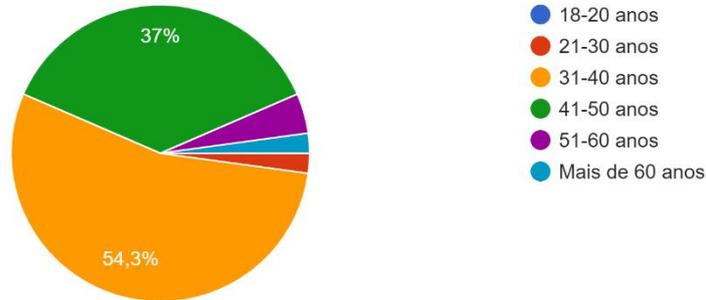
Quanto à faixa etária dos egressos, 25 (vinte e cinco) participantes, que corresponde a 54,3% têm entre 31-40 anos e, em segundo lugar, ficou a faixa etária entre 41-50 anos, com 37%, isto é, 17 (dezesete) dos respondentes; e entre 51-60 anos, ficou com 4,3%, com o quantitativo de 2(dois) egressos. As faixas etárias de 21-30 anos e mais de 60 anos ficaram apenas com 2,2% cada, que corresponde a 2(dois) egressos que responderam ao questionário, ou seja, 1(um) de cada faixa etária.

Gráfico 4 – Faixa etária dos egressos*³⁰

³⁰ Esclarecemos que na formulação das opções de resposta foi incluído equivocadamente a faixa etária de 18 a 20 anos, tendo em vista que essa faixa etária não condiz com o público-alvo da pesquisa, levando-se em conta que para ser egresso do ProfHistória, minimamente a pessoa deve ter 5 anos de formação em nível superior, entre a graduação e o mestrado, considerando também que o ingresso em um curso de graduação ocorre após a conclusão do Ensino médio, em que no geral a pessoa está entre 17 e 18 anos. Todavia, ressaltamos que não houve marcação dessa faixa por nenhum dos respondentes, aparecendo no gráfico somente por ter sido uma das opções de responder a pergunta sobre a idade

Qual é a sua idade?

46 respostas



Fonte: Questionário online – Pesquisa sobre o ProfHistória (2023)

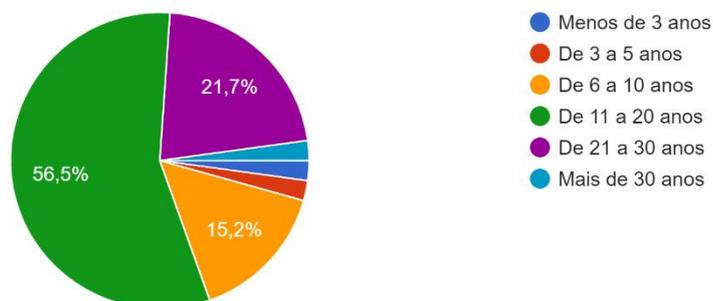
* Obs: Egressos que responderam ao questionário

No que diz respeito ao tempo de experiência como professor ou professora de História na educação básica, 26 (vinte e seis) egressos (56,5%) possuem experiência docente entre 11 a 20 anos, 10 (dez) egressos (21,7%) de 21 a 30 anos, 7 (sete) egressos (15,2%) de 6 a 10 anos. E, entre os períodos de menos de 3 anos, de 3 a 5 anos e mais de 30 anos ficaram com 2,2% cada, que corresponde a 1 (um) egresso para cada período de experiência docente.

Gráfico 5 – Tempo de experiência docente dos egressos*

Quantos anos de experiência possui como Professor(a) de História na educação básica?

46 respostas



Fonte: Questionário online – Pesquisa sobre o ProfHistória (2023)

* Obs: Egressos que responderam ao questionário

Os professores egressos que responderam ao questionário em sua maioria atuam na rede pública de ensino, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Rede de Ensino de atuação dos egressos*

Ao ingressar no ProfHistória atuava como Professor(a) de História em que rede de ensino?
46 respostas



Fonte: Questionário online – Pesquisa sobre o ProfHistória

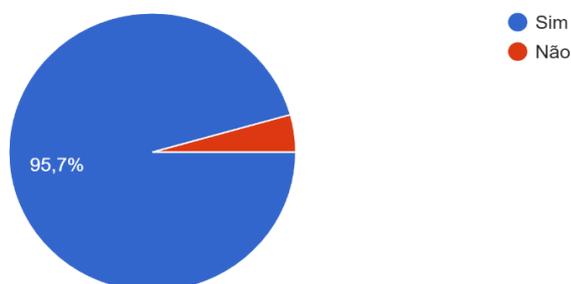
* Obs: Egressos que responderam ao questionário

Sobre a formação inicial em Licenciatura em História, 44(quarenta e quatro), isto é 95,7% dos egressos possuíam essa formação ao ingressarem no ProfHistória e 2(dois) egressos (2,2%) em outras Licenciatura, como Pedagogia ou Geografia, predominando o curso de Licenciatura em História como formação inicial desses egressos, o que também dá sentido à questão da importância de ter professores com formação específica na disciplina em que lecionam na educação básica.

Gráfico 7 – Curso de Licenciatura dos egressos*

Ao ingressar no ProfHistória possuía formação em Licenciatura em História?

46 respostas



Fonte: Questionário online – Pesquisa sobre o ProfHistória

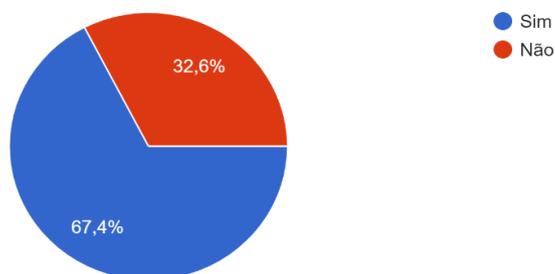
* Obs: Egressos que responderam ao questionário

Em se tratando de terem concluído cursos de pós-graduação *lato sensu* na área da História e/ou Educação, 67,4% dos egressos responderam que sim e 32,6% responderam que não possuíam cursos de especialização ao ingressarem no ProfHistória. Sobre esse percentual, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, conhecidos como cursos de especialização, tem por objetivo a capacitação e atualização profissional e, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018, que estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, não é mais necessário a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como era obrigatório na resolução anterior (Resolução CNE/CES nº 1/2007). Atualmente, esses cursos estão bastante popularizados e são oferecidos em maior quantidade pelas instituições de educação superior privadas, sendo assim mais comum o número maior de profissionais de nível superior com essa formação, independente da área de atuação.

Gráfico 8 – Egressos* que possuíam cursos de Pós-Graduação Lato Sensu na área de História e Educação antes de ingressarem no ProfHistória

Ao ingressar no ProfHistória já possuía algum(ns) curso(s) de Pós-graduação Lato sensu (Cursos de Especialização) na área de História e/ou Educação?

46 respostas



Fonte: Questionário online – Pesquisa sobre o ProfHistória (2023)

* Obs: Egressos que responderam ao questionário

Gráfico 9 – Quantidade de cursos de Pós-graduação Lato Sensu que os egressos* possuíam antes de ingressar no ProfHistória

Caso tenha respondido Sim na pergunta anterior, informe quanto(s) cursos de pós-graduação lato-sensu (cursos de especialização) já tinha concluído quando ingressou no ProfHistória.

46 respostas

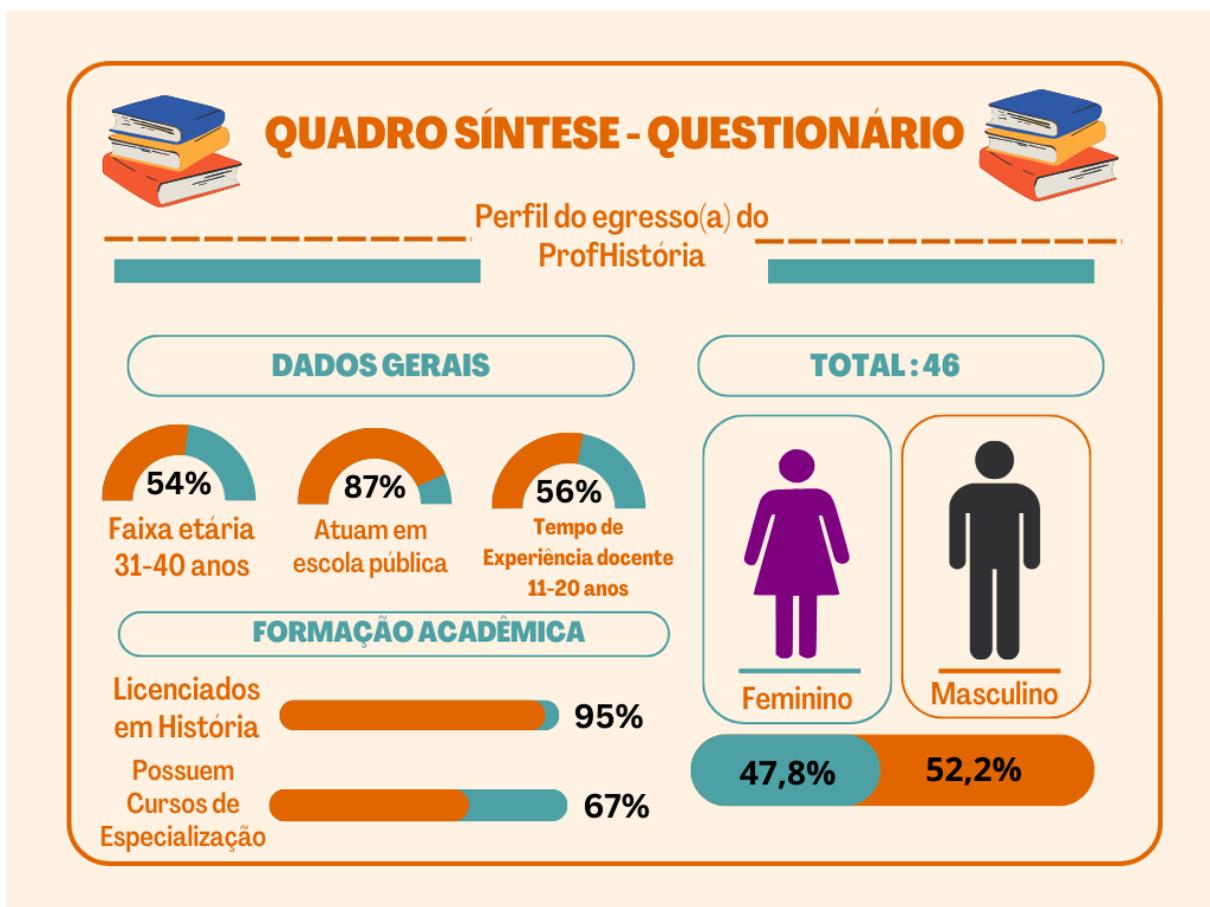


Fonte: Questionário online – Pesquisa sobre o ProfHistória (2023)

* Obs: Egressos que responderam ao questionário

Como forma de síntese dos dados quantitativos apresentados quanto ao perfil dos egressos que responderam ao questionário, em que alguns deles estão com percentual aproximado, temos as seguintes informações.

Figura 2 – Quadro síntese do Questionário sobre os egressos do ProfHistória



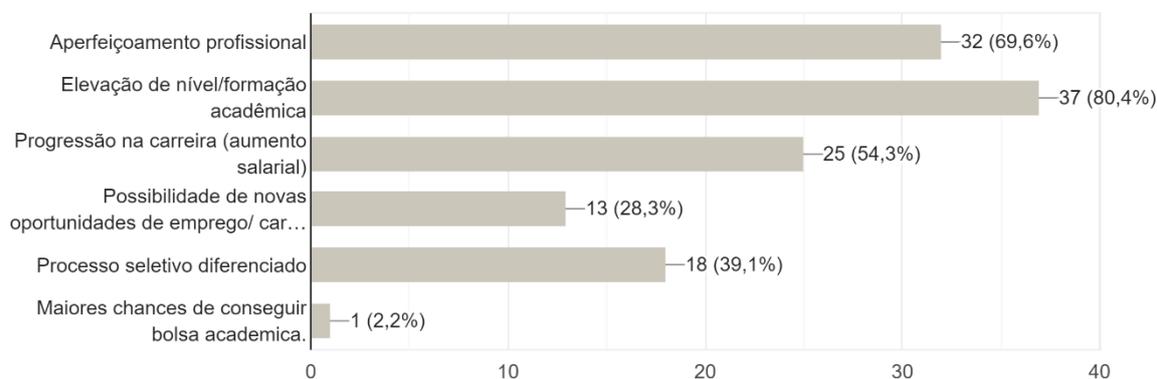
Fonte: Elaboração própria

Na segunda seção do questionário intitulada: **Motivações para cursar o ProfHistória**, uma das perguntas teve por objetivo identificar as motivações para cursar o ProfHistória. Apresentamos 5(cinco) opções (Aperfeiçoamento profissional; Progressão na carreira - aumento salarial; processo seletivo diferenciado; elevação de nível/formação acadêmica e possibilidade de novas oportunidades de emprego/cargo/função após a conclusão do curso), dando a orientação para indicar até 3(três) motivos e a possibilidade do(a) egresso(a) registrar por escrito outro motivo que não foi mencionado nas opções.

Gráfico 10 – Motivações dos egressos* para cursar o ProfHistória

Indique os principais motivos que te levaram a cursar o ProfHistória? (Indique até 3 (três) motivos)

46 respostas



Fonte: Questionário online – Pesquisa sobre o ProfHistória (2023)

* Obs: Egressos que responderam ao questionário

De acordo com as repostas, em 1º lugar, sendo indicado por 37(trinta e sete) egressos, a Elevação do nível/formação acadêmica foi um dos principais motivos para cursarem o ProfHistória, e em segundo lugar, escolhido por 32 egressos, o Aperfeiçoamento profissional. Já em 3º lugar, a Progressão na carreira (aumento salarial) e em 4º e 5º lugar, respectivamente, foi um processo seletivo diferenciado, com 18 respostas; e a possibilidade de novas oportunidades de emprego após a conclusão do curso, com 13 respostas. Apenas 1(um) egresso indicou outro motivo - que foi “Maiores chances de conseguir bolsa acadêmica”.

Observa-se que nessas indicações pelos egressos, da opção que teve maior número de marcação/escolha com um dos motivos para a realização de um curso de Mestrado, (80,4%) refere-se à intenção em elevar o nível de formação acadêmica, obtendo o título de Mestre, e, a seguir, o interesse em se aperfeiçoar profissionalmente com a formação em nível de mestrado. Esses dois aspectos estão interligados, visto que representam um processo de crescimento profissional, de avançar na carreira, com uma formação mais qualificada, que, por sua vez, aproxima-se, dá possibilidade de uma progressão salarial, que foi o motivo que ficou em 3º lugar na escolha pelos egressos em cursos o ProfHistória.

Assim, complementado a análise e interpretação dos dados coletados com a aplicação do questionário online das perguntas fechadas, orientando-se nos gráficos apresentados acima, acerca da questão do tempo de experiência docente, a maior parte dos egressos estão inseridos, tendo por base o estudo de Huberman (2013) sobre o ciclo de vida profissional dos professores,

na fase da Diversificação ou Questionamentos, que corresponde a 7-25 anos de experiência na carreira docente.

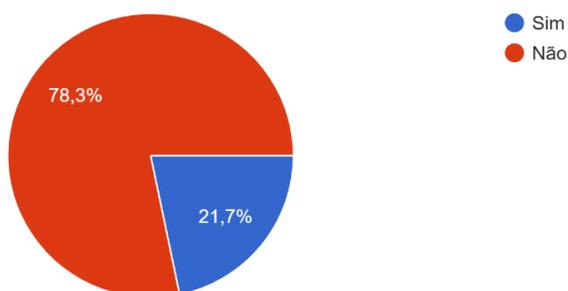
Essa fase caracteriza-se em um momento profissional de motivação, inquietação do que pode ser melhorado ou de questionamento, interessando, assim, por novos conhecimentos e vontade de aprimorar seu trabalho em sala de aula, diante de se reconhecer como Professor ou Professora experiente e atuante, estando em busca de novos desafios profissionais. Nesse sentido, fazer um curso de Pós-graduação *stricto sensu* é uma decisão interessante e importante para o aprimoramento de sua prática e o fortalecimento de seu lugar como profissional.

Desse modo, a realização de um curso de Mestrado, que, por sua vez, concentra-se no aprimoramento de seu exercício profissional como professor ou professora de História, promovendo, também, a formação de professores-pesquisadores, dá todo sentido em escolher e ter cursado o ProfHistória pelos egressos. Isso se evidencia, também, quando a maioria dos egressos responderam que os principais motivos para cursar o ProfHistória foram a elevação da formação acadêmica, isto é, adquirir a titulação de Mestre em Ensino de História e o aperfeiçoamento profissional que essa formação proporciona, bem como progressão na carreira, que acarreta no aumento salarial e também nas possibilidades em assumir novos cargos ou funções em seu próprio contexto de trabalho.

No que diz respeito se houve novas oportunidades e/ou novos interesses de atuação profissional na educação após a conclusão do ProfHistória, foram formuladas duas perguntas:

Gráfico 11 – Resposta dos egressos se assumiram ou não novos cargos após a conclusão do Mestrado

Após a conclusão do ProfHistória, você assumiu novos cargos/funções na área da educação?
46 respostas



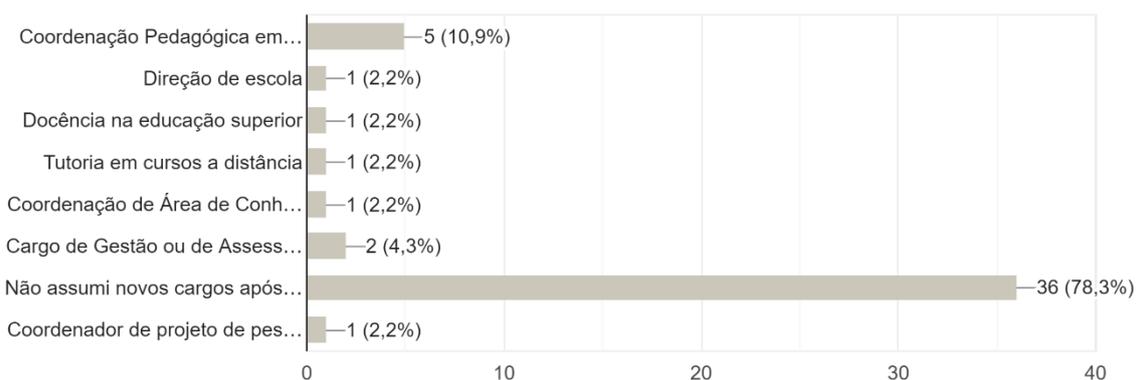
Fonte: Questionário online – Pesquisa sobre o ProfHistória (2023)

* Obs: Egressos que responderam ao questionário

Gráfico 12 – Novos cargos assumidos pelos egressos* após a conclusão do ProfHistória

Se marcou Sim na pergunta anterior, indique qual(is) cargos ou funções na área da educação conquistou após a conclusão do ProfHistória.

46 respostas



Fonte: Questionário online – Pesquisa sobre o ProfHistória (2023)

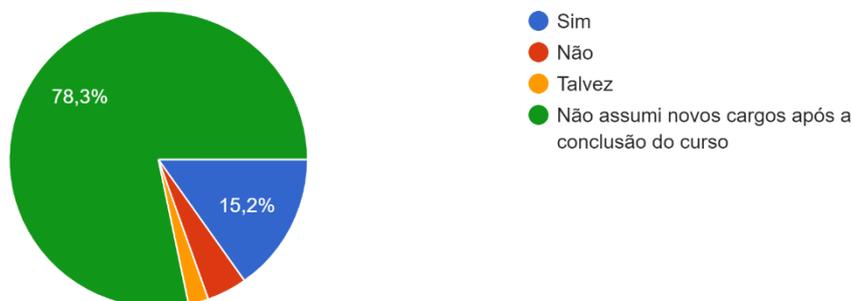
* Obs: Egressos que responderam ao questionário

Essas duas perguntas são pertinentes e foram formuladas no sentido de identificar se os egressos continuam atuando na educação básica, considerando que o PROEB é um programa de formação continuada de professores da educação básica, visando o aperfeiçoamento da prática pedagógica, mas, também, em poder identificar se o fato de ter concluído um curso de Mestrado tenha contribuído para novas oportunidades em docência, gestão educacional e de assessoria pedagógica na própria educação básica ou na educação superior ou em modalidades de ensino.

Gráfico 13 – Resposta dos egressos* se o novo cargo assumido foi em razão de ter concluído o mestrado

Caso tenha assumido novo cargo ou função após a conclusão do ProfHistória, você acredita que a obtenção da titulação acadêmica em nível de mest...s que favoreceu essa conquista ou oportunidade?

46 respostas



Fonte: Questionário online – Pesquisa sobre o ProfHistória (2023)

* Obs: Egressos que responderam ao questionário

Observa-se que dos 7(sete) egressos (15,2%) que marcaram que assumiram novos cargos, que no gráfico anterior corresponde à marcação de ter assumido cargo de coordenação pedagógica em escola (10,9%) e cargo de Gestão ou de Assessoria em Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação ou órgãos públicos relacionados à Educação, responderam que acreditam ter a formação em Mestrado pelo ProfHistória favoreceu na conquista de novos cargos. Isso relaciona-se com que Marcelo Garcia (1999) aponta como desenvolvimento da carreira, isto é, interesses, possibilidades e encorajamento para assumir novos desafios correspondentes a sua atuação como profissional.

- Perguntas abertas

As duas últimas perguntas foram perguntas abertas, em que os egressos teriam que comentar qual foi o tema da pesquisa e o produto educacional elaborado e de que forma a escolha do tema e o desenvolvimento da pesquisa foi importante para sua prática docente; e sobre a última pergunta, que comentassem quais foram as contribuições do ProfHistória no processo de desenvolvimento profissional e sobre sua prática docente após a conclusão do curso.

A partir da análise das respostas das perguntas abertas, os temas mais frequentes escolhidos pelos egressos e egressas para o desenvolvimento da dissertação e do produto educacional foram Ensino de História Local e Regional, Ensino de História e Educação

Patrimonial, Ensino de História e Educação Antirracista, Ensino de História e Temática Indígena, Ensino de História e Temática Africana e Afro-brasileira, Ensino de História e Jogos Digitais, Ensino de História, Currículo e Identidades, Ensino de História e Literatura e Ensino de História e o Negacionismo e Revisionismo histórico.

Dois egressos responderam que o tema de suas dissertações, a partir da perspectiva do ensino de história e sua relação com a educação especial e inclusiva, que suas pesquisas de mestrado foram o sobre o Ensino de História para estudantes surdos. Outros três egressos indicaram que trataram em sua dissertação sobre as especificidades do ensino de história em diferentes etapas ou modalidades da educação básica, como ensino de História na Educação Infantil, Ensino de História no 6º ano do ensino fundamental e o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além desses temas, Ensino de História e relações de Gênero, Ensino de História e Imagem, Ensino de História e Cinema, e Ensino de História e educação popular também foram temas de dissertação indicados pelos egressos.

É importante apresentar e discutir sobre a escolha desses temas, em razão de evidenciar a conexão entre ensino de história e questões atuais, dada a relação do Ensino de História enquanto campo de estudo e prática educativa, com as demandas sociais na contemporaneidade e o trabalho e compromisso profissional da professora e do professor de História nesse processo formativo dos estudantes na educação básica.

Da mesma forma, a escolha do tema da dissertação e como referencial para a definição e a elaboração do produto educacional, como um dos propósitos dos cursos de mestrados profissionais em ensino, compreende um exercício de reflexão sobre a prática profissional e a realização de uma pesquisa, de modo a aprimorar, favorecer e inovar a prática pedagógica como professor, com amplo diálogo e articulação com seu ofício e contexto de trabalho, que, por sua vez, dão sustentação para contribuir com o ensino de História significativo e em defesa dos valores democráticos e progressistas de emancipação social na formação dos estudantes da educação básica.

Acerca disso, Guimarães (2016) defende o papel dos professores de história como cidadãos educadores, a partir de seu compromisso social e político com a educação e como isso se associa com a necessidade de formação permanente, ressaltando que

o professor de história, como cidadão educador, tem um papel estratégico, pois tem o poder de participar diretamente da formação política e de consciência histórica dos jovens. Portanto, formar professores de História exige refletir sobre o passado presente e sobre o presente futuro, pensar sobre

as intencionalidades educativas da história, o valor da educação e do ensino de história para a formação de cidadãos na sociedade do século XXI (GUIMARÃES, 2016, p. 91).

O ProfHistória reflete muito essa concepção dos Professores de História como cidadãos educadores e a produção científica de seus egressos é fruto de um processo que fortalece o diálogo da universidade e com a educação básica, através do trabalho docente na sala de aula, tendo em vista também que a pesquisa em ensino de História é realizada por aquele que está vivenciando e conduzindo a prática pedagógica em História com estudantes na escola.

Na maioria das respostas não foi dado o detalhamento ou a descrição do produto educacional elaborado, os egressos concentraram mais em comentar sobre o tema da dissertação, esclarecendo os motivos da escolha do tema, definidos em decorrência de algumas inquietações do que observava em sala de aula e no cotidiano escolar, da necessidade de aprofundamento do tema de interesse pessoal para melhor desenvolvimento da prática docente, realizar inovações no processo didático, ou, então, em realizar uma pesquisa que fizesse sentido para a realidade escolar.

Tratando, especificamente, de alguns temas indicados pelos egressos como Ensino de História Local e Regional, Ensino de História e Temática africana e Afro-brasileira e Ensino de História e Temática Indígena, sobre esses dois últimos foi recorrente a explicação que a escolha do tema foi em decorrência de que há uma lacuna, invisibilidade, silenciamento ou preconceito sobre a temática africana e indígena na escola.

Abaixo, seguem algumas falas dos egressos que elucidam esses aspectos, ao justificarem e apresentarem seus temas da dissertação no ProfHistória.

A discussão sobre identidades racial e local, a partir do currículo - a abordagem em material didático dado pela rede, a descrição nos componentes curriculares, bem como as lacunas em torno da temática. A pesquisa e seu projeto consistiram na discussão desse tema em sala de aula, com o auxílio de vídeos e músicas, em aulas que tinham como tema a vinda da família real portuguesa (para discutir identidade local e as problemáticas sociais e históricas da cidade a partir da visão do "Rio de Janeiro para turistas" e o "Rio de Janeiro real") e o início do processo de colonização (para discutir legados negros e indígenas, seus apagamentos e estereótipos que persistem na sociedade brasileira). Minha escolha foi a partir do território que a escola se situa, que é a região mais carente da cidade do Rio de Janeiro, de bairros que concentram os piores IDH's da cidade. A escola atende alunos do "Complexo da Pedreira", que abrange diversas favelas com população majoritariamente negra e parda, e está localizada em um território em que mais aulas foram suspensas por conta de operações policiais e confrontos entre facções criminosas no período entre 2016 e 2018. Logo, acreditei ser importante discutir como o "ser negro" e o "ser favelado" é visto

negativamente pelos alunos - mesmo sendo negros e/ou favelados - e buscar, através das aulas e atividades, discutir isso (Prof.egresso 25)³¹.

Meu tema foi sobre a invisibilidade indígena nas práticas docentes das escolas municipais de São Paulo. Escolhi esse tema por ter trabalhado na rede municipal e morar próxima à TI [Terra Indígena] Jaraguá, no município de São Paulo, e pensar sobre a relação entre as crianças da TI e as demais crianças do bairro na escola regular (Profª.egressa 36).

Produção de presença no ensino de história e cultura indígena - Escolhi esse tema devido à precariedade das abordagens de história e cultura indígena na educação básica. Na pesquisa tabulei as abordagens à negros, brancos e indígenas na coleção de livros didáticos mais consumida nos últimos PNLDS. O intuito foi demonstrar como se produz presença étnico-racial a partir do livro didático na educação básica e repensar este material. A pesquisa foi importante para a minha prática docente pois passei a utilizar o material de maneira mais crítica pensando muito mais no que os silenciamentos e ausências nos livros informam acerca do tipo de sociedade em que vivemos (Profª.egressa 37).

Ensino de História indígena Kaiowá e Guarani - o motivo foi combater através da educação o preconceito criado em torno dos povos indígenas na região onde moro. (Prof.egresso 44).

É importante destacar que os motivos apontados pelos professores egressos do ProfHistória se complementam com a afirmação de Pereira e Monteiro (2013) sobre o papel do Ensino de História em relação ao reconhecimento e valorização da História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas.

Compreender a formação de nossa sociedade como construção plural, na qual todas as matrizes culturais e étnico-raciais foram e são igualmente importantes, ao mesmo tempo em que compreendemos as diversas culturas como advindas de processos históricos, é fundamental para o ensino de História em nosso país. [...] E, para que isso seja possível, é preciso que as histórias da África, dos africanos e das populações negras e indígenas no Brasil, em toda a sua complexidade, sejam pesquisadas e trabalhadas por professores e alunos nas salas de aulas de História (PEREIRA; MONTEIRO, 2013, p. 11).

Já no que diz respeito ao Ensino de história Local e Regional e Educação Patrimonial os motivos se concentram na necessidade e no interesse em realizar uma pesquisa que dialogasse com a escola e com a construção de identidades sociais, a partir da localidade e

³¹ Os professores egressos do ProfHistória que responderam ao questionário online foram identificados por número, iniciando-se com o registro de número 2 até o número 47, conforme a ordem de resposta apresentada no questionário elaborado no Google Forms, preservando o anonimato.

região em que a escola está localizada, bem como os aspectos para valorização da História Local e Regional e do Patrimônio Cultural e de seu reconhecimento pelos estudantes.

Foi sobre a História Regional, o processo de Divisão do estado de Mato Grosso e a formação de Mato Grosso do Sul. A escolha do tema foi devido ao conteúdo Divisão do Estado de Mato Grosso, estar no referencial curricular do Ensino Médio do estado de MS. Por estar no referencial deve ser trabalhado em sala com a turma de terceiro ano do Ensino Médio. Todavia, não havia nas escolas da minha cidade, nenhum material sobre o conteúdo. Pensando na dificuldade do professor em encontrar material, pois isso toma um tempo (procurar na internet, garimpar os textos referentes ao tema) e sabendo do pouco tempo que os professores possuem, devido a carga horária de trabalho, que é enorme, resolvemos montar um material didático com o conteúdo para ser utilizado como um apoio nas aulas. O material se concretizou em um livro didático, com textos, atividades, questões de vestibular, curiosidades, entre outros, podendo ser utilizado em sala da maneira que o professor achar necessário, como já dito, um apoio nas aulas. (Prof^a.egressa 9).

Nessa fala, a Professora egressa apresenta a dificuldade que teve em conseguir os textos e materiais para o desenvolvimento da pesquisa e como esse passo a passo do trabalho de pesquisa contribuiu para a elaboração de um livro didático de História regional, para que assim pudesse ser utilizado por outros professores de História em suas aulas.

Sobre a dificuldade de acesso a textos e outras fontes para a realização de uma pesquisa histórica de abordagem local ou regional, Martins (2009) enfatiza que

Não se trata de tarefa fácil [...] Na maioria dos municípios e estados são raros os estudos históricos de boa qualidade sobre aspectos das trajetórias locais e regionais. Quando existem, há dificuldades de acessá-los. Mas os professores não podem desanimar. Precisam ampliar suas leituras, prestar mais atenção às especificidades locais e regionais, visitar museus e arquivos existentes nas áreas onde residem, acumular informações diversas sobre suas localidades, municípios, regiões e estados, procurar saber o que se está pesquisando nas universidades mais próximas (MARTINS, 2009, p. 145-146).

Outro Professor egresso do ProfHistória destacou que desenvolveu uma pesquisa direcionada à Educação Patrimonial por perceber que os alunos não se reconheciam como sujeitos históricos por viverem na periferia (subúrbio do Rio de Janeiro).

Educação Patrimonial: o tema foi escolhido porque percebi que alunas e alunos com os quais eu trabalhava não viam em seus locais de vivência algo digno de História. A visão dos jovens era de que a escola acontecia nas áreas centrais da cidade e não nos subúrbios do Rio de Janeiro. (Prof.egresso 18).

O Negacionismo e Revisionismo Histórico, dados seus desdobramentos oriundos de questões ideológicas conduzidas por grupos conservadores no campo político e social no Brasil nos últimos 5 anos, foram apresentados por alguns dos professores egressos como motivo para o desenvolvimento da dissertação no ProfHistória, relacionando isso com o Ensino de História e de que modo o Professor de História pode esclarecer aos seus alunos como esses discursos são construídos de forma equivocada e mal-intencionado, buscando atender interesses de grupos específicos e que são contrários à democracia.

Nesse aspecto, cabe apresentar o que se entende por negacionismo e revisionismo histórico e como isso tem afetado a prática em sala de aula pelos professores de História, em especial nesses últimos anos.

O negacionismo poderia ser definido como a negação *a priori* de um processo, evento ou fato histórico estabelecido pela comunidade de historiadores como efetivamente ocorrido no passado, em que pese várias possibilidades de interpretação validadas pelo debate historiográfico. Em outras palavras, o negacionista rejeita o conhecimento histórico estabelecido em bases científicas e metodológica reconhecidas, em nome de uma suposta ‘verdade ocultada’ pelas instituições acadêmicas, científicas e escolares, por causa de supostos ‘interesses políticos ligados ao sistema’.

[...]

O conceito de *revisionismo* pode englobar um fenômeno mais complexo do que o *negacionismo* puro e simples. O sentido mais amplo dessa palavra pode incluir o legítimo e necessário trabalho da historiografia, que é o de buscar novas perspectivas e novas fontes para ampliar o conhecimento sobre o passado. Por outro lado, pode incluir a estratégia de muitos autores politicamente interessados que partem de uma perspectiva ideológica sobre o passado, simulam um método crítico e direcionam a conclusão das suas reflexões para questionar a consciência crítica da História como parte da luta pela democratização geral da sociedade (NAPOLITANO, 2021. p. 99). (grifos do autor).

Nesse contexto, dois professores egressos comentaram que a escolha do referido tem foi em razão de

Meu tema foi o discurso revisionista do Brasil Paralelo. Escolhi esse tema por conta de problemas relacionados a jovens alunos que desqualificam o aprendizado escolar por conta de já virem com discursos fajutos através desses grupos revisionistas. Trabalhar com isso traz a oportunidade, a mim e a colegas que entrarem em contato com a pesquisa, para que encontrem melhores condições de lidarem com o revisionismo em sala de aula (Prof.egresso 46).

Tema: Diante do mundo digital: ensinar e aprender história em tempos de Pós-verdade. O tema decorreu de uma necessidade de buscar compreender como

tem se desenvolvido os canais e perfis de Internet voltado para o ensino de história. No decorrer da pesquisa procurou-se avaliar o papel de canais negacionistas e revisionistas no contexto das redes sociais e assim, estabelecer uma reflexão sobre as estratégias que um professor de história pode desenvolver em conjunto com seus alunos de modo a valorizar uma educação plural junto à valores democráticos (Prof.egresso 17).

Os jogos como recurso didático no ensino de História foi tema escolhidos por alguns dos egressos, em especial por tratar da dimensão lúdica e pedagógica através do ensino de História e de seu potencial para motivar e despertar o interesse dos estudantes, com sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

O tema/produto desenvolvido foi um jogo de tabuleiro moderno com o objetivo de provocar uma experiência imersiva com o ensino de História. Ele teve como mote demonstrar como a elaboração de jogos pode ser efetuada sem uma formação específica na área, ou seja, professores podem fazê-la, além de potencializar uma aprendizagem significativa no ensino de História mediante um enlace entre conteúdos programáticos já estudados e oportunizar aos estudantes o reconhecimento de si como sujeitos históricos ao colocarem-se como "participes" (no jogo) da Greve Geral de 1917 de São Paulo (Prof.egresso 15).

Agora passando para a segunda pergunta aberta colocada no questionário online para que os egressos respondessem acerca da contribuição do ProfHistória no processo de desenvolvimento profissional docente, as respostas concentraram-se na identificação de que ter participado do curso favoreceu no aprimoramento profissional, com a aquisição de novos conhecimentos, no reconhecimento de que o curso proporcionou uma melhoria da prática docente e no reconhecimento como Professor de História-pesquisador/Professora de História-pesquisadora.

Abaixo serão apresentadas as falas dos egressos relatando sobre sua experiência formativa no ProfHistória e identificando elementos importantes de como isso se expressa nas dimensões do desenvolvimento profissional de professores: a escola, ensino, currículo e a profissionalidade docente.

Na maioria dos relatos é mencionado pelos egressos que o ProfHistória contribuiu para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, que o curso foi enriquecedor por proporcionar uma formação com os pares, em razão da troca de experiências em relação ao trabalho docente e ao ensino de História com os estudantes da educação básica, pela oportunidade de ter retomado aos estudos após muitos anos do término da graduação em História, de se sentir revigorado e valorizado profissionalmente pelos conhecimentos adquiridos e pelas novas oportunidades na

carreira, assim como pelo reconhecimento como Professora-pesquisadora e professor-pesquisado de História.

A melhoria da prática pedagógica é anunciada como um processo de aprendizagem profissional.

Acredito que o PROFHISTORIA melhora substancialmente a prática em sala de aula, tanto pelo aporte teórico recebido ao longo do curso, quanto pelo compartilhamento de experiências entre os colegas que atuam na educação básica em diferentes redes e contextos (Prof. egresso 2).

Apreendi muito com o curso, aperfeiçoei meus conhecimentos, contribuí muito para a prática profissional. Modifiquei algumas práticas, que observamos no decorrer do curso, que não estavam alcançando o resultado desejado, melhorando a metodologia do ensino” (Prof egresso 9).

Minha prática melhorou muito. O processo da pesquisa me exigiu uma maior escuta dos alunos e uma leitura ainda mais aprofundada da região da cidade onde está a escola. E isso tem colaborado para que, ano após ano, as aulas sejam mais carregadas de sentido para os alunos (Prof.egresso 25).

No que tange ao reconhecimento enquanto Professora-Pesquisadora/Professor-pesquisador e à compreensão do ensino de história como campo de pesquisa e suas especificidades no processo formativo de estudantes da educação básica, os egressos relataram que:

Sou uma nova pessoa depois da experiência no ProfHistória: como ser humano, como cidadã, como profissional e como professora. Todos os debates enriqueceram minha vida e abriram novos horizontes! Em sala de aula me tornei uma eterna crítica de mim mesma, além de assídua pesquisadora (Prof.^a egressa 8).

Minha graduação em História, na UERJ, não foi realizada na Faculdade de Formação de Professores. Cursei Bacharelado em História no IFCH e realizei a complementação na Faculdade de Educação da UERJ, para obter a licenciatura em História. no ProfHistória tive acesso a toda uma bibliografia relacionada aos temas da História do Ensino de História, Currículo de História, Didática da História, formação de professores, que enriqueceram muito minha formação. Assumi plenamente a condição de professor-pesquisador e passei a ter muito claro a especificidade da História escolar, o que melhorou muito minha prática pedagógica. Após o ProfHistória deixei de pensar o ensino de História na educação básica como uma adaptação do conhecimento histórico acadêmico para os estudantes da educação básica. Passei a produzir conhecimento em Ensino de História voltado para estudantes da educação básica de escolas públicas localizadas na Cidade do Rio de Janeiro (Prof. egresso 40).

Já esses dois egressos destacaram em suas falas que o ProfHistória lhe proporcionou um empoderamento profissional.

O ProfHistória me mostrou que o que eu fazia em sala era relevante e que poderia servir para trocar com outros colegas. A noção de que o professor em sala de aula também produz conhecimento. Deu-me empoderamento como professor-historiador (Professor egresso n.18).

O PROFHISTORIA me fez ver a profissão com outros olhos. A partir dele repensei minhas aulas. Como ingressei nele logo em que assumi minha matrícula, o mestrado me possibilitou o contato com professores de outras redes e com diversos pensamentos, me dando novos contornos para minha formação docente. Nele via, na maioria das aulas, que nossas experiências eram vistas e valorizadas. Com ele repensei algumas das minhas falas de sala de aula, revi meu olhar sobre o aluno e me empoderei enquanto professora, inclusive pleiteando e "batendo de frente" com a direção quando cerceavam minha liberdade de atuação. A partir do mestrado encontrei novas formas de trabalhar com a lei 10639 sem que fosse apenas em um projeto em novembro para apresentar à secretaria de educação, mas a partir de pontuações mais recorrentes em todo o ano letivo. Inclusive, me propus mais a mover projetos escolares, pois me senti mais segura no que faço (Prof.^a egressa 39).

No relato da Prof.^a egressa 39 é interessante destacar como sua postura em empoderar-se foi construída na própria compreensão de um percurso formativo a partir de seu ingresso no ProfHistória e na condição de ser professora de História em início de carreira, que, através dos estudos como estudante de mestrado e da troca de experiências e apoio dos pares, foi fortalecendo sua identidade docente, adquirindo, assim, segurança e capacidade de se posicionar como profissional em seu ambiente de trabalho.

A compreensão sobre o empoderamento profissional, apontado nas falas dos professores egressos, associam-se com um processo de tomada de consciência, de assertividade, de protesto e reconhecimento de seu lugar como profissionais e agentes sociais transformadores, diante daquilo que presencia e lhe é passado em seu contexto de trabalho e, também, no que diz respeito a novas atitudes em sua área profissional, que nesse caso é a educação.

Berth (2018), ao discutir sobre o conceito de empoderamento, afirma que é um conceito complexo e que deve ser compreendido numa perspectiva de ação emancipatória pelos grupos sociais, que, ao longo da história, foram oprimidos, silenciados ou invisibilizados pela ordem dominante. Nesse sentido, “o empoderamento refere-se a princípios, como capacidade de indivíduos e grupos agirem para garantir seu próprio bem-estar ou seu direito de participar de tomada de decisões que lhes diz respeito” (CÁLVES, Apud BERTH, 2018, p. 25).

Também foi destacado o diferencial do ProfHistória como curso de Mestrado Profissional voltado para a formação continuada de Professores da Educação Básica.

O maior ganho do curso é permitir que o projeto se estabeleça no processo. Isso dá a oportunidade de pensarmos nossa prática. A produção do artefato pedagógico também contribui para o autoconhecimento do professor enquanto pesquisador tbem (Prof.^a egressa n.4).

O ProfHistória foi um ponto de virada na minha carreira. Diferente do que sabemos sobre os outros mestrados profissionais, de outras áreas do conhecimento todas a disciplinas do curso, até mesmo as mais teóricas eram 100% focadas na realidade da sala de aula. Hoje, trabalhando no município de Piraf desenvolvo um trabalho paralelo onde levo atividades de educação antirracista através da música para estudantes e professores em outras escolas. Isso têm se tornado numa experiência de formação continuada que só foi possível após a vivência com o ProfHistória (Prof. egresso n.6).

O ProfHistória, além de todo o conhecimento possibilitado pela pesquisa que desenvolvi, me trouxe maior segurança para as atividades desenvolvidas em sala de aula e para os processos de ensino e aprendizagem que passei a coordenar. De alguma forma perceber a importância dos conhecimentos produzidos junto aos meus alunos - e o reconhecimento destes junto à academia - legitimou o trabalho que eu já vinha desenvolvendo e que foi aperfeiçoado e melhor lapidado pela bagagem de saberes que o ProfHistória nos proporciona. A minha prática hoje está carregada de um processo consciente do pensar e do fazer docente, quer dizer, o que antes era quase que automático, hoje toma forma de maneira muito mais planejada, é resultado de um processo de reflexão bem mais profundo (Prof.^a egressa 14).

Observa-se que o diferencial do ProfHistória é caracterizado como uma formação continuada que faz sentido para o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula, contribuindo para uma prática reflexiva e pautada na pesquisa, como processos de ação profissional docente.

A relação do ProfHistória com o processo de desenvolvimento profissional, em que a formação continuada não corresponde a um momento de suprir lacunas da formação inicial, mas como uma continuidade e evolução do ofício docente, naquilo que Garcia (1999) denomina como *continuum* profissional, aparece nos seguintes relatos:

As experiências formativas contribuíram no sentido de continuidade do processo formativo inicial, após um tempo considerável de afastamento da universidade, devido o foco no trabalho e a ampliação das possibilidades metodológicas e temáticas de ensino de História. Além de inserir a prática de ensino na academia e vice-versa. Aproximar do mundo acadêmico amplia as possibilidades no processo de ensino e de aprendizagem, tanto dos estudantes, quanto o meu desenvolvimento pessoal enquanto profissional da educação (Prof.^a egressa 22).

As experiências formativas no programa do ProfHistória, teve como centralidade as contribuições no meu desenvolvimento profissional, a atualização e ressignificação das perspectivas teóricas na produção do conhecimento sobre outras epistemologias.

[...] Dentro desta ótica, a ampliação de leituras de autores e autoras da base das perspectivas da decolonialidade, da epistemologias do Sul e, principalmente o estudo de autores e autoras negros que estudaram(am) as questões étnico-raciais no contexto do Brasil, Caribe, Estados Unidos e do continente africano, esse enegrecer das minhas referências durante o cursar as disciplinas (créditos) do mestrado profissional em ensino de História, foi um estímulo para abordar minha temática de pesquisa que foi sobre o Ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira, a experiência do profHistória me possibilitou após de 15 anos de finalizado a graduação em licenciatura plena em História e já com mais de 16 anos de experiência em lecionar a disciplina de História na Educação básica ter o oportunidade de cursar pela primeira vez durante a minha formação educacional a disciplina sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira, uma das disciplinas optativas oferecida no programa do ProfHistória/2019 da UFMT.

[E continua]

Acredito que estas reflexões foram centrais no fortalecimento do meu desenvolvimento profissional, fato muito relevante na escolha do mestrado a cursar voltado para a formação na área em que atuo: o ensino de História. Assim, a relação teoria e prática voltado para o ensino, me motivou muito a cursar este mestrado profissional, esperando um consórcio nacional em Ensino de História para doutoramento (Prof.^a egressa 24).

No relato da Prof.^a egressa 24 observa-se que, além de ter apontado o fato de ter retomado à universidade para fazer o curso de Mestrado, após anos de conclusão do curso de graduação, foi também apresentado como se deu essa formação em nível de pós-graduação, com aquisição de novos conhecimentos teóricos, melhoria de sua prática pedagógica e de que forma isso contribuiu para o seu processo de desenvolvimento profissional, ao se reconhecer como professora-pesquisadora. E, nesse processo de continuidade de aperfeiçoamento profissional docente, indicando o interesse em prosseguir nessa caminhada formativa como pesquisadora do campo do Ensino de História, na intenção de fazer o doutorado profissional em Ensino de História que, na ocasião da aplicação do questionário online, estava em andamento pela Coordenação geral do Programa a elaboração de uma proposta para a criação do curso de Doutorado em Ensino de História.

Nessa mesma ideia do *continuum* profissional, uma egressa dar um destaque sobre a oportunidade de iniciar um curso de Mestrado após 20 anos de formada e da importância do ProfHistória como programa de aperfeiçoamento docente.

Tive uma experiência muito positiva com o ProfHistória. Já havia me formado há 20 anos e, portanto, estava muito tempo longe da universidade mergulhada apenas no mundo da educação básica. Os estudos, as pesquisas e as produções realizados no

âmbito do ProfHistória trouxeram novos conhecimentos e práticas que hoje venho aplicando na sala de aula. Vale ressaltar a importância de nós, professores da educação básica, termos a oportunidade de nos aperfeiçoarmos e nos qualificarmos profissionalmente (Prof.^a. egressa 45).

A troca de experiência com os pares sobre a prática pedagógica foi também um dos aspectos visto como significativo pelos egressos do ProfHistória, partindo, assim, do que Imbernón (2007, p. 73) enfatiza como um dos princípios da formação permanente de professores: “aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas ou membros da comunidade”.

O fato de ter dividido o curso com uma turma de professores atuantes, grande parte deles negros como eu e interessados em temáticas que envolvem o povo negro, sua trajetória e história de resistência foi MUITO enriquecedor. Além de tudo o que li para poder escrever a dissertação. Sinto que mais do que melhor profissional sai mais negro desse processo, ou seja, mais consciente da ininterrupta resistência que sempre travamos contra uma sociedade extremamente racista da importância de uma educação antirracista (Prof. egresso 16).

O sentido maior da formação que o ProfHistória - Unifesp me possibilitou foi a mediação entre a teoria e a prática enriquecidas pelos debates com os colegas de profissão. A ampliação das temáticas e abordagens originadas das questões reais vividas pelos professores. Em relação direta ao trabalho na escola, o enriquecimento possibilitado pela formação no mestrado ampliou a visão do ensino de história, sobretudo pelo viés crítico (Prof. egresso 31).

Outro ponto interessante que foi apresentado por quatro professoras egressas do ProfHistória diz respeito ao processo de aumento da autoestima, retomada do interesse e ânimo em lecionar História e de passar a se valorizar como profissional.

Acredito que o Profhistória agregou no sentido, de refletir sobre a prática pedagógica, teorizar questões que já eram colocadas em prática e já estavam automatizadas. Além de ser um momento de compartilhar práticas outras com os colegas, que também são professores de História e é um fôlego novo (Prof.^a.egressa 3).

O mestrado auxiliou muito, reascendeu o desejo de estar em sala de aula e buscar novas possibilidades de ensino, além de direcionar o olhar para outras possibilidades de ensino e aprendizagem (Prof.^a.egressa 12).

Uma dessas egressas comenta que ter cursado o ProfHistória lhe ajudou a vencer um quadro depressivo que estava passando já por algum tempo, dando, assim, um novo sentido para sua vida e carreira.

O ProfHistória me possibilitou retomar os estudos. Durante meus primeiros 4 anos de magistério na rede municipal eu estive, simultaneamente, muito focada nos estudos do marxismo e também da educação popular e de outras áreas da educação. Mas a parte do pensar ensino de História propriamente não era minha prioridade. Também foram anos de aprendizado da prática. Eu já tinha lecionado para as 4 séries do ensino fundamental II e também para EJA, já tinha tentado muita coisa e vivido muitas frustrações, já tinha pensado em desistir da carreira e já tinha vivido períodos de afastamento por motivo de saúde mental.

[E continua]

O período em que ingressei no mestrado, especificamente, também foi um período em que eu havia começado a manifestar sintomas de ansiedade e depressão (não por causa do mestrado, foi um pouco antes). Então entrar no Prof também foi criar uma via nova na minha vida que possibilitou desviar o foco dos sofrimentos psíquicos que estava vivendo. Foi um fator de motivação, de novidade, de autovalorização. Eu nunca havia prestado outros processos seletivos para mestrado porque tinha medo justamente porque eu estava fora da academia. [...]

Então o Prof. meu ajudou a recuperar a autoconfiança. Foi um espaço onde a sala de aula e nós que lá estamos fomos reconhecidos dentro da academia, por docentes que inclusive já trabalharam na educação básica. Ali pude me inteirar do que estava sendo discutido na academia em relação ao Ensino de História, e isso me ajudou a repensar minhas estratégias docentes. Repensei minha relação com o material didático; Tive pela primeira vez uma disciplina sobre educação étnico-racial, pois não tive na graduação. E ela também me fez repensar, estudar e mudar minhas abordagens sobre o tema. As trocas com os colegas de turma também foram parte essencial do aprendizado. Hoje me sinto uma profissional muito mais qualificada, estudo mais, tenho mais elementos para embasar minha prática e também espero conseguir voltar para o doutorado em algum momento (Prof.^a egressa 47).

O desenvolvimento da carreira é tratado por duas egressas como um dos resultados do ProfHistória em suas vidas, por conta de novas oportunidades por ter concluído o Mestrado e por novos direcionamentos e posturas como profissionais qualificadas.

O curso foi extremamente importante para a minha elevação de carreira, visto que obtive novas oportunidades a partir da especialização (Prof.^a egressa 35).

Eu já havia sido coordenadora pedagógica antes do ProfHistoria, porém, após o curso, voltei para a função e posso dizer que o curso me permitiu trabalhar com a formação continuada de professores de maneira mais esclarecida e refletida. Me proporcionou um maior repertório bibliográfico, mais segurança e fundamentação na fala em ambientes formativos. Também auxiliou no desenvolvimento de projetos pedagógicos étnico-raciais (Prof.^a egressa 37).

Nesse mesmo contexto de desenvolvimento da carreira, um dos egressos destacou que o ProfHistória possibilitou além do aperfeiçoamento profissional, uma melhoria em sua vida financeira, por conquistar um novo emprego como docente universitário e dos benefícios adicionais adquiridos nesse novo cargo.

O mestrado possibilitou sem dúvida a consolidação da minha formação metodológica. Ganhei muita segurança e autonomia no meu fazer em sala de aula. Aliado a isso, devo destacar que, o ProfHistória me possibilitou ter hoje um trabalho estável em uma universidade privada com benefícios como plano de saúde (nunca tive antes disso). Com essa guinada de carreira eu até financiei um apartamento e sai do aluguel. Pra mim foi fundamental. Trabalho hoje com disciplinas de Ensino de História nos cursos de história e pedagogia. Trabalhar com formação de professores foi a grande realização que o programa me deu. O profHistoria mudou minha vida material e intelectual. Devo muito ao programa. (Prof. egresso 27).

Diante disso, observa-se que na visão dos egressos e das egressas, o ProfHistória é um curso de mestrado profissional de qualidade e inovador, que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino de História na educação básica, atendendo assim seu propósito formativo como curso de formação continuada de professores em nível de pós-graduação, como um das ações de políticas públicas para a formação docente proposta pelo PROEB, visto que favorece a reflexão e melhoria da prática docente, fazendo com que se reconheçam como professores-pesquisadores, fatores que correspondem ao processo de desenvolvimento profissional de professores, por provocar uma mudança e melhoria de sua prática pedagógica e do fortalecimento de seu papel social e profissional como professor(a) de História.

A identificação das temáticas que surgiram nas respostas dos egressos em relação as contribuições do ProfHistória no processo de desenvolvimento profissional de professores de História foram consideradas para dar um direcionamento na organização e realização do grupo focal online com os egressos do ProfHistória. Assim, após a aplicação e análise das respostas do questionário, alguns dos egressos(as) foram convidados para participarem de um grupo focal.

4.1.2- Organização do Grupo focal com as(os) professoras(es) egressas(os) do ProfHistória

Inicialmente, cabe ressaltar que a escolha da aplicação do questionário online e da realização do grupo focal online foi decidida em decorrência das potencialidades que a cibercultura e os recursos tecnológicos digitais e a internet têm possibilitado a realização dessas ações e atividades de pesquisa e, também pelo fato que a realização do grupo focal online facilitaria, além da participação de professores egressos residentes no estado do Rio de Janeiro, a participação de professores egressos do ProfHistória de outros estados do país, por não exigir a presença física para a realização do encontro, tendo apenas que utilizar um aparelho como notebook, computador ou smartphone e com acesso à internet.

Sobre uma das vantagens do grupo focal online, Abreu, Baldanza e Gondim (2009) ressaltam que

O grupo focal *on-line* é um método de coleta de informações semelhante ao grupo focal presencial. Sua principal característica, não obstante, é a de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física dos participantes para que haja interação e conseqüente comunicação entre eles. Essa diferenciação é apontada como uma das principais vantagens dos grupos focais on-line (ABREU, BALDANZA e GONDIM, 2009, p. 10).

Partindo da definição de Powell e Single (1996 Apud GATTI, 2005, p.7), que um grupo focal é “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”, o grupo focal foi escolhido como uma das técnicas para coleta de dados, em virtude de possibilitar reunir um grupo de pessoas com uma experiência coletiva em comum, no nosso caso, são professores egressos, diante da experiência formativa ao ingressarem e concluírem o ProfHistória.

Nesse sentido, a realização do Grupo focal online ocorreu após aplicação e análise dos dados coletados no questionário, no intuito de aprofundar as questões respondidas no questionário, ampliando, assim, o campo de análise sobre o processo de desenvolvimento profissional dos professores egressos participantes da pesquisa.

No mês de maio/2023 foi enviado um e-mail a 12 (doze) professores egressos do ProfHistória que responderam ao questionário, convidando-os para participar do grupo focal, caso tivessem interesse e disponibilidade. Tivemos o retorno mais rápido de alguns e outros não responderam.

Fizemos um novo envio do convite via e-mail para outros egressos, para garantir um número mínimo de participantes e, assim, conseguimos formar um grupo com 8(oito) participantes, sendo que a composição do grupo seria de no mínimo 6(seis) até 10(dez) participantes. Com a aceitação do convite, foi solicitado aos egressos a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi enviado em anexo por e-mail. Após isso, foi criado o grupo no WhatsApp, adicionando os participantes.

Levando em consideração os professores que aceitaram participar do grupo focal, foi possível formar um grupo seguindo alguns critérios de heterogeneidade, de modo a enriquecer o debate entre os participantes, pois como característica homogênea do grupo, todos os participantes são professores egressos do ProfHistória. As características que atenderam certa heterogeneidade na composição do grupo foram: professores egressos de diferentes universidades, de faixa etária e com diferente tempo de experiência como Professor(a) de História e buscando um equilíbrio na composição do grupo, de pessoas do sexo masculino e do sexo feminino.

Assim, foi realizado um grupo focal online assíncrono com os professores egressos do ProfHistória, com o uso do aplicativo WhatsApp, que é um aplicativo que possibilita, além da troca de mensagens por texto, “oferece suporte ao envio e recebimento de uma variedade de mídias: texto, fotos, vídeos, documentos e localização, assim como chamadas de voz”³². Inicialmente estava prevista a realização do grupo focal online de forma síncrona, com o uso do Google Meet³³. Contudo, isso não foi possível, pois não conseguimos fechar uma data e horário comum para todos os participantes para a realização do evento de forma síncrona.

Diante disso, fizemos essa adequação que atendeu de forma satisfatória essa etapa da coleta de dados, tendo em vista que a realização do grupo focal online assíncrono foi a forma mais viável, com o uso do WhatsApp através de discussões assíncronas por texto, em razão de possibilitar melhores condições dos participantes em organizar seu tempo, diante dos compromissos de profissionais e pessoais de cada um.

No âmbito dos procedimentos para a análise e interpretação dos dados, a realização do grupo focal com o uso do WhatsApp, facilita no sentido da não necessidade em ter que

³² Sobre o Whatsapp. Disponível em <https://www.whatsapp.com/about>

³³ O Google Meet é uma ferramenta de videoconferência, em que há o recurso de gravação de áudio e imagem.

transcrever as falas dos participantes, visto que é possível exportar a conversa gerada no grupo na íntegra e salvá-la como arquivo em extensão de formato de texto (.txt).

Acerca das vantagens do grupo focal online assíncrono com o uso do WhatsApp para a coleta de dados em uma pesquisa, Veloso (2020, p. 4) destaca “a facilidade em transcrever os dados, porquanto, em discussões por texto, o pesquisador terá toda conversa transcrita à medida que encerrar o grupo”. Contudo, a realização de grupo focais online há algumas desvantagens, como a inviabilidade de identificar dados não verbais, como expressões faciais, gestos que podem ser importantes em determinados contextos de pesquisa, para análise e interpretação de dados.

O grupo focal teve duração de 3(três) semanas, tendo um prazo, em média, de 48 horas para que os participantes respondessem as perguntas, antes de ser lançada a próxima pela pesquisadora/moderadora do grupo. Como orientações para participar do grupo, foi informado que as mensagens só poderiam por texto escrito/digitado e também era possível a utilização de algum Emoji³⁴, caso preferissem, para expressar junto com o texto escrito algum sentimento ou ideia. Para tanto, foi divulgada uma lista dos principais emoji e de seus respectivos significados. Contudo, os participantes das discussões do grupo focal online não utilizaram esse recurso visual nas mensagens em nenhum momento.

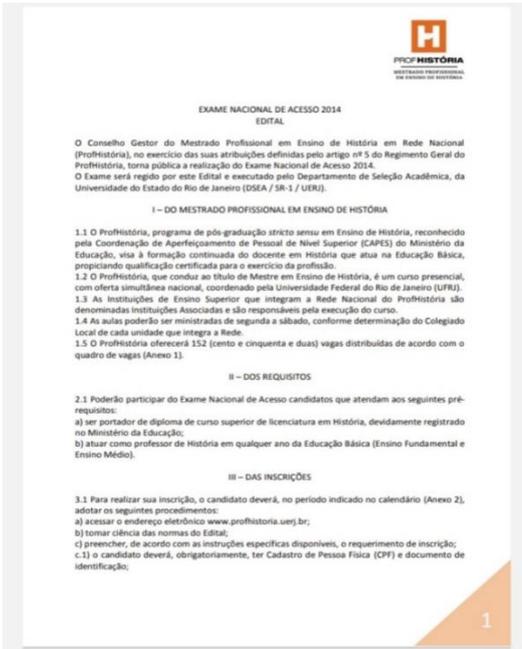
Tendo por base os objetivos da pesquisa e as questões acerca do conceito de Desenvolvimento Profissional de Professores, discutidos no referencial teórico e análise das respostas do questionário, o roteiro do Grupo focal online teve a seguinte estruturação:

Quadro 9 – Roteiro do grupo focal online³⁵

BLOCOS	OBJETIVOS DO BLOCO	PERGUNTAS E RECURSOS APRESENTADOS AOS PARTICIPANTES
Bloco 1 - Apresentação	- Apresentação da pesquisadora/Moderadora	

³⁴ Como afirma Adriano Padilha (20XX), “Os emojis e emoticons são representações gráficas usadas para transmitir uma ideia, uma emoção ou um sentimento. Esses símbolos são muito populares em comunicações online, como redes sociais, SMS e aplicativos de comunicação instantânea, como o *WhatsApp*”. In: **O significado dos Emojis e Emoticons**. Disponível em <https://www.significados.com.br/emojis-emoticons/> Acesso 11 jun.2023.

³⁵ Organização do roteiro do Grupo focal foi adaptado de um exemplo de modelo de Guia de Entrevista disponibilizado na seguinte obra: AMADO, João (coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

	<p>do grupo focal e dos participantes</p> <p>- Orientações de como será realizado o grupo focal e a forma de participação nas discussões</p>	
<p>Bloco 2 - A escolha pelo ProfHistória (Desejo de mudança)</p>	<p>- Obter dados sobre motivos e os interesses dos participantes em cursar um Mestrado profissional em Ensino de História.</p> <p>(pontos-chave)</p> <p>Decisões; Motivação; Interesses; características do processo seletivo</p>	<p>Essa é a foto da 1ª página do Edital do 1º Exame Nacional de Acesso 2014 do ProfHistória, oferecendo 152 vagas distribuídas pelas universidades conveniadas da rede nacional naquele momento inicial do programa.</p>  <p>Essa é a foto da 1ª página do Edital do 1º Exame Nacional de Acesso 2014 do ProfHistória, oferecendo 152 vagas distribuídas pelas universidades conveniadas da rede nacional naquele momento inicial do programa.</p> <p>Cada um de vocês tem uma história para contar de como foi esse processo de se candidatar e de ser aprovado no mestrado. Como souberam do ProfHistória? Por que escolheram cursar um mestrado profissional e não um mestrado acadêmico?</p>

<p>Bloco 3 - Percurso formativo (<i>continuum</i> profissional)</p>	<p>Obter dados sobre os principais aspectos apontados pelos egressos de seu percurso formativo no ProfHistória como curso de Formação continuada de professores em nível de pós-graduação.</p> <p>(pontos-chave) Dificuldades e superações; Experiências de aprendizagem; estratégias metacognitivas; articulação entre formação inicial e continuada</p>	<p>(Pergunta 1) Ser estudante trabalhador(a) exige uma organização do tempo para lidar com a rotina do trabalho, dos estudos e da casa. Comente como foi seu percurso formativo no ProfHistória. Quais foram as principais dificuldades e desafios? Quais foram as estratégias utilizadas por vocês para dar conta das leituras e das demais atividades relacionadas ao curso?</p> <p>(Pergunta 2) Agora tratando especificamente sobre as experiências de aprendizagem como estudante - mestrando(a) do ProfHistória e como Profissional - Professor(a) de História da Educação Básica.</p> <p>Quais foram as principais experiências de aprendizagem durante o curso? Comente como foi seu processo de aprendizagem no decorrer do curso, a partir da participação e do acompanhamento das aulas, das disciplinas cursadas, conversas e discussões sobre temas da área da História, do Ensino de História ou de outros assuntos relacionados a sua atuação profissional com os professores e colegas do curso ou então de outras situações que contribuíram em novas aprendizagens, durante sua formação no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História.</p>
<p>Bloco 4 – Desafio profissional (atendimento de demandas educativas através do Ensino de História)</p>	<p>- Obter dados sobre os motivos pela escolha do tema da pesquisa para o desenvolvimento da dissertação e da elaboração do Produto educacional e sua relação com os desafios</p>	<p>Agora vamos tratar de um momento bem significativo na trajetória acadêmica durante a formação no ProfHistória. Estou me referindo ao processo da elaboração da dissertação e do produto educacional.</p> <p>Sobre essa questão, segue abaixo uma afirmação extraída do site do ProfHistória:</p>

	<p>atuais do Ensino de História na educação básica</p> <p>(pontos-chave)</p> <p>a escolha do tema de pesquisa; escrita e elaboração da dissertação e do produto educacional</p>	<p>A pesquisa a partir da prática</p> <p><i>“O Mestrado Profissional em Ensino de História pressupõe que o professor-pesquisador estará atento para a realidade de sua comunidade escolar e produzirá sua pesquisa a partir do cotidiano em sala de aula”.</i></p> <p>(http://site.profhistoria.com.br/ Acesso em 29 de jun. 2023)</p> <p>Essa afirmação faz algum sentido para vocês? Como foi o processo de pesquisar, de escrever e defender uma dissertação de mestrado e como se deu essa construção do professor-pesquisador(a) no campo do Ensino de História?</p>
<p>Bloco 5 –</p> <p>Resultados profissionais</p> <p>(Mudança educativa e profissional)</p>	<p>- Obter dados sobre as percepções das egressas e dos egressos quanto à contribuição do ProfHistória em seu desenvolvimento profissional docente</p> <p>(pontos-chave)</p> <p>O que o ProfHistória te proporcionou? Dimensões do desenvolvimento profissional de professores: escola, ensino, currículo e profissionalidade docente</p>	<p>Quais foram as contribuições do ProfHistória em sua vida pessoal e profissional? Ao ter concluído o curso, houve mudanças em sua prática pedagógica como Professor(a) de História? Quais?</p>
<p>Bloco 6</p> <p>Validação de dados pelos professores</p>	<p>- Apresentar palavras e ideias-chave como uma das formas de validação de dados da pesquisa acerca da compreensão do</p>	<p>Para finalizar o grupo focal, vou colocar algumas palavras e ideias-chave que, diante do relato de vocês e dos que responderam anteriormente o questionário online, se associam ao processo de desenvolvimento profissional docente, a partir da experiência formativa no ProfHistória.</p>

egressos do ProfHistória	processo de desenvolvimento profissional de professores pelas egressas e os egressos do ProfHistória	<p>Sendo assim, peço que leiam e respondam se estão de acordo, se querem retirar ou acrescentar alguma ideia-chave ou palavra-chave.</p> <p>O ProfHistória e o processo de desenvolvimento profissional docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Melhoria da prática docente • Aprendizagem • Desenvolvimento pessoal e profissional • Aperfeiçoamento profissional e acadêmico • Resiliência • Amadurecimento intelectual • Experiências formativas significativas • Formação humana • Formação profissional • Elevação da autoestima • Progressão na carreira • Empoderamento como Professora-Historiadora/ Professor-Historiador • Consolidação da formação como Professora pesquisadora/ professor pesquisador • Maior segurança e autonomia em sala de aula / lecionar História <p>Concordam? Querem acrescentar ou excluir algo?³⁶</p>
Bloco 7 Agradecimentos (finalização do grupo focal)	Mensagem informando finalização do grupo focal e de agradecimento pela participação e disponibilidade em participar da pesquisa	

³⁶ Houve uma pequena alteração dessa lista, com a exclusão de uma palavras-chaves, a partir da indicação dos participantes do grupo focal que será apresentada e discutida na próxima seção.

Cada bloco foi definido de forma integrada à compreensão de processo de desenvolvimento profissional de professores, tendo por base as questões discutidas no referencial teórico e, atrelando-se à compreensão da proposta formativa do ProfHistória, que foi analisada no capítulo 3. Quanto à apresentação de pontos-chave, esses representam indicadores que serão combinados, para a definição de categorias de análise temática, a partir da análise dos dados do grupo focal.

Em outras palavras, o roteiro do grupo focal foi organizado de forma a compreender as etapas do processo de desenvolvimento profissional das egressas e egressos do ProfHistória, caracterizadas como experiências formativas, durante o curso de Mestrado profissional, que preza pelo aperfeiçoamento profissional do docente da educação básica, tratando desde suas motivações em cursar o Mestrado até a sua conclusão e as contribuições do ProfHistória na atuação profissional dos professores egressos.

4.2) ProfHistória: por uma docência em História propositiva e significativa

Após a realização do grupo focal, iniciou-se o processo de análise e interpretação dos dados, etapa que permitiu identificar se os objetivos da pesquisa foram alcançados ou até que ponto, a partir do problema da pesquisa, recorrendo-se à técnica da Análise de Conteúdo. De acordo com Laville e Dionne (2008), a análise de conteúdo tem por princípio esclarecer os elementos e as diferentes características contidas nos conteúdos das mensagens, de modo a extrair sua significação.

Os principais processos da técnica de Análise de Conteúdo são: Codificação, Categorização e Inferência. Na fase inicial da pesquisa, isto é, antes da etapa da coleta de dados, foram elencadas categorias de análise a priori, baseando-se no referencial teórico. Essas categorias a priori foram: I-Desenvolvimento profissional e o desenvolvimento didático-pedagógico na escola e II-Desenvolvimento profissional e a profissionalidade docente.

As categorias de análise são “rubricas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 219). Partimos, então, dessa definição, ao ter como objetivo analisar as falas dos professores egressos do

ProfHistória, acerca de suas percepções quanto ao seu processo de desenvolvimento profissional.

Em relação à criação de um sistema categórico a priori (provisório), Laville e Dionne (2008) definem como modelo misto, por apresentar como um procedimento mais adequado na construção de uma grade de análise a partir da técnica da análise de conteúdo. O modelo misto tem como primeiro momento a definição de categorias *a priori*, originadas a partir do conhecimento e do quadro teórico do pesquisador e depois com a pré-análise e análise dos dados, as categorias definidas inicialmente passam por um processo de revisão crítica, podendo, assim, gerar “novas categorias ou, então, a ampliação ou subdivisão de categorias existentes e a definição de novos critérios de pertinência” (LAVILLE; DIONNE, 2008, p. 222).

E, como destacam Lüdke e André (2022),

a construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai se modificando ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (LÜDKE; ANDRÉ, 2022, p. 50).

Nesse sentido, ao reconhecer que a construção das categorias de análise perpassa por um processo de mudança e readequações no decorrer da pesquisa, em especial, a partir da etapa da análise de dados, significa dizer que ter definido categorias a priori, reconhecendo a possibilidades de serem provisórias foi uma escolha, diante daquilo que comecei a construir como uma pesquisa de doutorado e, essa medida contribuiu para orientar o processo de pesquisa na etapa de coleta dos dados através da aplicação do questionário e do grupo focal.

Logo, toda pesquisa passa por um processo de desenvolvimento, que, por sua vez, apresenta a necessidade de mudanças e ajustes em alguns aspectos que foram definidos anteriormente. Assim, o processo de redefinição de categorias de análise, dada aqui como categorias emergentes, a partir da análise dos dados do Grupo focal, permitiu uma melhor estruturação da análise de conteúdo, que, por sua vez, culminou na definição da categorização final para a análise e interpretação dos dados.

Bardin (2015, p. 40) afirma que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Nessa perspectiva, a adoção da Análise de Conteúdo, através do sistema de categorização, visto aqui como um agrupamento de dados, isto é, com características ou dimensões comuns, se estabelece como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2021, p.63). Foi o caminho estabelecido nesta etapa da pesquisa, em virtude de além de ser um método de organização e de análise dos dados, possibilita a interpretação e problematização dos dados, conferindo-lhes significado (MOURA, *et al*, 2021).

Assim, para a realização da análise de conteúdo definiu-se como corpus de análise o texto/conteúdo gerado pelos participantes do grupo focal, que, conforme mencionado anteriormente, foi realizado em formato assíncrono, tendo a participação de 8(oito) egressos do ProfHistória. Abaixo, segue a caracterização dos participantes e, em seguida, serão apresentados e discutidos os dados, a partir da análise categorial temática.

Quadro 10 - Caracterização dos participantes do Grupo focal online

ID³⁷	Mini Bio³⁸	Sexo	Faixa etária	Tempo de experiência docente em História	Ano de Ingresso e conclusão no ProfHistória	Universidade em que cursou o ProfHistória
Professor Roberto	Licenciado em História. Especialista em História do Brasil Pós-1930. Mestre em Ensino de História. Professor de História da Rede Municipal do Rio de Janeiro e de Mesquita/RJ.	Masculino	41-50 anos	11-20 anos	- Ingresso: 2018 - Conclusão: 2020	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Professor Belchior	Bacharel e Licenciado em História e Licenciado em Pedagogia. Especialista em História Cultural em Ciência e Tecnologia. Mestre em Ensino de História. Professor de História da Rede Estadual de São Paulo e da Rede Municipal de Santo André/SP.	Masculino	41-50 anos	6-10 anos	- Ingresso: 2016 - Conclusão: 2019	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

³⁷ Todos os nomes são fictícios para preservar o anonimato que foram escolhidos pelos próprios participantes, na ocasião da finalização do Grupo focal ou pela pesquisadora, por aqueles que optaram em não indicar um nome fictício.

³⁸ Mini Biografia dos participantes, com ênfase na área profissional

Professora Elis Regina	Licenciada em História. Mestra em Ensino de História. Professora de História da Rede municipal de Seropédica/RJ e da Rede estadual do Rio de Janeiro.	Feminino	31-40 anos	11-20 anos	- Ingresso: 2014 - Conclusão: 2016	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Professor Pedro Paulo	Licenciado em História. Mestre em Ensino de História. Professor de História da Rede Municipal e Estadual do Rio de Janeiro. Escritor e Músico.	Masculino	31-40 anos	11-20 anos	- Ingresso: 2016 - Conclusão: 2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Professora Teresa	Licenciada em História. Mestra em Ensino de História. Professora de História e Diretoria de Escola da Rede Estadual de São Paulo.	Feminino	41-50 anos	21-30 anos	-Ingresso: 2016 - Conclusão: 2019	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Professor Glauber Rocha	Licenciado em História. Especialista em História do Século XX e em História Antiga e Medieval. Mestre em Ensino de História. Professor de História da Rede Estadual do Rio de	Masculino	41-50 anos	11-20 anos	-Ingresso: 2014 - Conclusão: 2017	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

	Janeiro e Historiador Consultor para produção de teledramaturgia histórica em uma rede de televisão.					
Professora Alcione	Licenciada em História e em Pedagogia. Especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Mestra em Ensino de História. Lecionou História na Rede municipal de Japeri/RJ por 7 anos. Atualmente é Professora do Ensino Fundamental I na Rede Municipal do Rio de Janeiro.	Feminino	31-40 anos	6-10 anos	- Ingresso: 2018 - Conclusão: 2020	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Professor Jackie Chan	Licenciado em História e em Pedagogia. Especialista em Ensino de História e Gestão Escolar. Mestre em Ensino de História. Professor de História da Rede municipal de Porto Leal/RJ.	Masculino	31-40 anos	6-10 anos	-Ingresso: 2019 - Conclusão: 2021	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

As categorias de análise foram redefinidas baseando-se nos objetivos dos blocos temáticos do grupo focal e, sobretudo, dos dados coletados na realização do grupo focal, a partir da leitura e releitura desses dados, e que foram conduzidas através de um olhar crítico-reflexivo, buscando compreender significados das falas dos egressos quanto à experiência formativa no ProfHistória e de sua compreensão acerca do processo de desenvolvimento profissional docente.

Assim, os dados foram agrupados em 5(cinco) categorias, a saber: motivações; estratégias para permanência e conclusão do mestrado; aprendizagem e aperfeiçoamento profissional, reconhecer-se como Professor-Pesquisador/Professora-Pesquisadora e dimensões do desenvolvimento profissional docente. Abaixo, serão apresentados os aspectos que abrangem cada uma dessas categorias e a análise e interpretação dos dados que o correspondem.

- Motivações

Nessa categoria aborda-se quais foram os motivos para que os participantes do grupo focal escolhessem cursar o ProfHistória, não só pela particularidade de ser um curso de Mestrado profissional na área de ensino, mas, também, os interesses, desejos e expectativas em ingressar no mestrado, por ser um curso de nível de pós-graduação *Stricto sensu*.

Nunca tinha pensado em fazer mestrado, não achava que era para mim, porque não fui uma aluna tão aplicada na faculdade. Achei meio louca a ideia de tentar um mestrado, mas fui. Voltei a ler alguns artigos, revi provas da faculdade, bem despreziosamente. Mas acabei passando, e foi uma surpresa maravilhosa (Professora Elis Regina).

Em 2015, já trabalhando como professor pelo Estado SP e prefeitura em Santo André, vi na internet sobre esse mestrado em redes sociais e fui pesquisar. Me interessou e mandei um e-mail para Uerj e a resposta que teria um processo para 2016 e que nesse processo diferente do anterior teria universidade em SP (Unicamp e Unifesp). Para ser sincero o fato de não ter que apresentar um projeto me incentivou para fazer, que com 2 filhos na época e com dois cargos considerava difícil fazer um mestrado acadêmico. Também fiquei surpreso e feliz por ter passado. Também tem a questão da bolsa, porém em 2016 ocorreu o Golpe na presidenta Dilma e o governo "Temerário"[Governo do Michel Temer] e com isso cortes, dessa forma somente os primeiros colocados ganharam (Professor Belchior).

Eu soube do ProfHistória através de um amigo, que havia feito faculdade comigo. Nunca me imaginei cursando mestrado, pois a minha graduação foi em uma faculdade particular do interior do estado, onde o incentivo à produção acadêmica era praticamente nulo e os autores e livros de referência que usamos eram muito

ultrapassados. Porém, eu gosto de desafios e acabei indo fazer a prova com ele em 2017. Passei, mas não fui classificado. Em 2018, eu resolvi tentar a sorte novamente, desta vez eu tive mais sorte e consegui minha classificação. Eu tentei o mestrado profissional e não o acadêmico, principalmente porque não exigia o projeto para entrar, uma vez que a seleção dos alunos era feita através de prova objetiva e desenvolvimento de plano de aula, ou seja, algo bem voltado para a prática docente (Professor Jackie Chan).

Me interessei pelo fato de ser em SP, por não ser necessário um projeto para entrar e pelo fato de a seleção ser por uma prova nacional pois, na minha cabeça, o processo seletivo para mestrado era muito fechado nas universidades públicas de SP, meio que "quem conhece quem" ou "quem pode se dedicar exclusivamente ao mestrado" (nas histórias que ouvi sobre o processo de aplicação para o mestrado, especialmente na USP na década de 90, trabalhar era um critério para desclassificação de candidatos). Por fim, me inscrevi e fui aluna da primeira turma do ProfHistória da Unifesp, em 2016 (Professora Teresa).

Nessas falas há elementos em comum quanto às expectativas em participar de um processo seletivo, mesmo que, num primeiro momento, na visão desses professores, era algo bem difícil de conseguir: a aprovação de “entrar no mestrado”, por considerar que o mestrado é um curso de alto nível e que por isso não se viam capazes em conseguir, por considerarem que não foram bons alunos na graduação, por trabalharem, por não terem uma boa formação inicial no curso de Licenciatura em História, ficando surpresos em terem sido aprovados.

O destaque em relação ao processo seletivo diferenciado do ProfHistória, em que era necessário apenas a realização de uma prova objetiva e discursiva, sem a entrega de um projeto de pesquisa para ingressar no curso, é um dos aspectos que também dá sentido à motivação em cursar o ProfHistória, na perspectiva de que mais é viável tentar e conseguir ser aprovado no mestrado, por conta das características do processo seletivo ser coerente com a realidade de seu público-alvo, isto é, professores que são trabalhadores, que na sua maioria trabalham em duas ou mais escolas, além das responsabilidades no âmbito familiar, como pais e mães.

No depoimento abaixo, ingressar no ProfHistória não era a intenção inicial do professor egresso. A motivação em participar do processo seletivo foi por conta do incentivo de um amigo, também professor de História. Contudo, ter conseguido ser aprovado e passar a ter conhecimento dos objetivos do ProfHistória despertou o interesse em fazer o curso.

Meu falecido amigo e irmão João³⁹ ficou sabendo e me chamou pra participar junto com ele. Eu estava com um projeto preparado para tentar o PPGH UFF e não queria fazer a prova do PROFHISTÓRIA. Ele já vinha desenvolvendo trabalhos de pesquisa

³⁹ Nome fictício

na área de ensino já algum tempo e queria muito entrar. Eu não me escrevi e ele foi a minha casa e fez a minha inscrição à revelia, depois eu não paguei a inscrição de propósito e ele foi a minha casa, pegou e pagou o boleto, eu não iria fazer a prova e ele passou em minha casa, me levou de carro até o local da minha prova e só depois foi para dele. Fiquei chocado quando eu passei e ele não. Depois desta decepção não poderia não cursar o mestrado (Professor Glauber Rocha).

[e continua]

Como se tratava de um novo programa e uma nova modalidade estava com receio que o programa fosse só uma formação continuada tipo *lato sensu* com uma máscara de *stricto sensu*, entretanto, logo na matrícula, com a apresentação e as explicações do coordenador Alexandre Martins Vianna percebi que a ideia do Mestrado Profissional em Ensino de História era um projeto muito mais sofisticado se comparado com os programas de Pós-graduação em História que conhecia (Professor Glauber Rocha).

A desconfiança do Professor Glauber Rocha pelo ProfHistória em ser mais um curso de “formação continuada, tipo *lato sensu*, com uma máscara de *stricto sensu*” vem ao encontro da crítica que é feita por Imbernón (2010), de que muitos cursos de formação continuada de professores são cursos descontextualizados da realidade e da necessidade do trabalho docente, servindo apenas como cursos que geram certificados aos seus concluintes, sem repercussão no aperfeiçoamento docente.

As motivações em cursar o mestrado, tendo assim o ProfHistória como uma das possibilidades de fazer o mestrado, também foram expressas pelos sujeitos da pesquisa como uma vontade, um projeto em mente, na intenção de se aperfeiçoar profissionalmente.

Eu sou da segunda turma do ProfHistória da UERJ, de 2016. Eu soube do programa graças a minha esposa, que insistiu para eu fazer a prova. Ela, observando as minhas críticas e a de outras pessoas que temos convivência do ambiente acadêmico, que por vezes é tão tóxico, sentiu que era a possibilidade de eu retomar a trajetória acadêmica reunindo pesquisa e meu fazer profissional - e ainda insistiu para que eu fizesse para a UERJ, pois ela se formou em Biologia por lá, da primeira leva de cotistas formados por lá e intuiu que a UERJ me receberia bem nessa volta a academia (Professor Pedro Paulo).

Na fala do Professor Pedro Paulo é possível identificar um desejo em fazer o mestrado, em dar continuidade em sua trajetória acadêmica, mas há certo receio por parte dele em tentar, por ouvir dizer que o ambiente acadêmico, em especial, no contexto dos Programas de Pós-graduação é “por vezes tão tóxico”. Todavia, teve o aconselhamento de sua esposa em seguir adiante – uma vez que é egressa do curso de Ciências Biológicas da UERJ, por sua experiência em ter sido cotista dessa universidade, que foi a primeira instituição de ensino superior pública

em implementar sistemas de cotas nos processos seletivos de cursos de graduação⁴⁰, para que escolhesse cursar o ProfHistória na UERJ, pois lá teria um bom acolhimento, motivando-o em participar do processo seletivo.

Apesar de não ser o foco da nossa pesquisa em tratar da relação entre raça e desigualdade educacional e ações afirmativas na educação superior, é interessante essa fala, pois expressa tanto uma questão racial, quanto ao sentido de pertencimento ao espaço acadêmico, pois qualquer pessoa ao ser sujeito de direito, de se sentir-se acolhido e de se ver pertencente à academia como um dos espaços de produção do conhecimento, mobiliza toda uma rede de significação de que seguir com a trajetória acadêmica, fazendo o mestrado e/ou doutorado é possível e um direito para quem quiser fazer.

Para a Professora Alcione, fazer o mestrado já estava em seus planos desde que concluiu a graduação, mas em virtude de problemas de saúde, teve que adiar um pouco. E, na ocasião em se deparou com o desafio em ter que ensinar História a uma aluna surda, viu que cursar o ProfHistória seria oportuno naquele momento, ao alinhar seus interesses de estudo com a prática docente.

Eu sempre quis fazer mestrado. Na verdade, meu plano inicial era emendar a graduação no mestrado, mas minha saúde não permitiu. Acabou que logo após me formar fui chamada para ser temporária na prefeitura de Niterói, com Professora de Educação Especial. Foi aí que comecei a me interessar pelo assunto e me aprofundar nisso fiz Pós [especialização] em Libras e AEE. No ano seguinte entrei na prefeitura de Japeri e tive minha primeira aluna surda inclusa e percebi que minha Pós libras não servia de muita coisa, então o antigo desejo de fazer mestrado voltou, mas numa perspectiva diferente, eu já conhecia o prof [ProfHistória] e achei que ele era a melhor opção para o que eu queria pesquisar (Professora Alcione).

- Estratégias de permanência e de conclusão do mestrado

Nesta categoria são evidenciadas, através dos depoimentos dos egressos, as questões sobre os enfrentamentos, as dificuldades, desafios, os meandros, redes de apoio e as escolhas para dar continuidade e viabilizar sua conclusão do mestrado, não apenas no interesse em obter uma nova titulação acadêmica, um diploma de Mestre em Ensino de História, mas no sentido

⁴⁰ <https://www.uerj.br/inclusao-e-permanencia/sistema-de-cotas/> Acesso em 21 fev. 2024

de conquistar um objetivo de projeto pessoal que tem implicações positivas mais diretas no âmbito profissional.

Alguns dos depoimentos foram longos, mas são importantes apresentá-los e analisá-los, em razão de dar um panorama de como os professores na condição de estudantes-trabalhadores, se organizam, muitas vezes sem o amparo das redes de ensino em que estão vinculados, procurando dar conta de sua formação continuada.

Os problemas de saúde física e mental foram algumas das dificuldades relatadas pelos professores egressos, diante do cansaço com a rotina de trabalho, de estudos e da casa, cuidar da família. Além disso, problemas emocionais acarretados pela crise política e social que o Brasil enfrentou nos últimos 5 anos, com o crescimento da extrema direita, também foi visto por um dos professores egressos como uma das dificuldades que enfrentou durante a realização do ProfHistória.

Para mim foi um processo muito difícil, que inclusive me levou para o psiquiatra e para a terapia. Estava há 15 anos distante do mundo acadêmico, com dois cargos na rede estadual e um familiar muito doente (que faleceu no meio do mestrado). Me sentia sobrecarregada (e estava), questionava o tempo todo a relevância do que estava fazendo e pensei em desistir inúmeras vezes. Fazia as leituras e escrita nos fins de semana, o que inviabilizou uma vida social e só piorou minha saúde mental. Eu só consegui concluir com muita ajuda de alguns professores e dos meus colegas de curso, que seguraram a barra comigo (Professora Teresa).

Alguns colegas, assim como eu, tiveram muita dificuldade pois precisavam disponibilizar dois dias para o programa sem deixar de lecionar, preparar aula, corrigir prova, ainda cuidar da família e criar um tempo fora do espaço-tempo para escrever e produzir o produto. Nos desdobramos mais do que o necessário e eu adoeci antes da qualificação ficando trinta dias internado com problemas renais. Ainda bem que contei com muuuuuuuuuuuto apoio do meu orientador Alexander, se não fosse por ele talvez não tivesse conseguido (Professor Glauber Rocha).

[...] Muito difícil. Com dois cargos e o trabalho doméstico. Tinha 2 filhos e o terceiro nasceu durante o mestrado. Não tive muito apoio da prefeitura e do estado. Tive que assumir uma quantidade grande de faltas. Principalmente no primeiro semestre. Entrei em Agosto de 2016 no meio do período letivo. Os professores do programa foram geralmente compreensível. Deixando um prazo longo para entrega de trabalhos. Tive sorte com meu orientador que também era compreensível. Mas colegas não tiveram a mesma sorte. Também houve um desgaste emocional e psicológico. Também fiz terapia em um curto período de 2018. Descobri o que me incomodava também além da grande quantidade de aula e o mestrado. Era a onda de crescente da extrema direita liderado pela campanha do Bozonazi. Ver amigos e familiares se fundar nas redes caça níquel bolsonarista foi difícil (Professor Belchior).

Além da rotina exaustiva, um dos professores egressos relatou que teve que tomar uma decisão, pedindo demissão de um emprego, para dar conta de estudar, trabalhar, dar atenção à esposa e à família.

eu acordava todo dia às 5:00 da manhã pra ler as leituras das disciplinas do mestrado e ia dormir às 23:30. Além de tentar ler na hora do almoço, entre o deslocamento de um colégio e outro. No final de semana também lia o que podia, mas era complicado, pois também tinha que dar atenção à minha esposa e família. Porém não aguentei a batida e tive que pedir demissão do colégio particular para poder da conta de tudo, uma vez que não tinha licença remunerada para o mestrado no município onde sou concursado como professor (Professor Jackie Chan).

Da mesma forma, tanto o fato do Professor Belchior em ter que “assumir uma quantidade grande de faltas”, isto é, faltar o trabalho para conseguir ajustar os compromissos de estudos do ProfHistória, quanto ao fato da escolha do professor Jackie Chan em pedir demissão da escola privada em que lecionava “para poder da conta de tudo”, mesmo que para ambos isso de alguma forma acarretou prejuízos financeiros ou redução de renda naquele momento que cursava o mestrado, representa um desejo em concluir o curso, em conquistar aquilo que era mais importante profissionalmente como docentes naquele contexto.

Já sobre a Professora Elis Regina, a forma que encontrou para concluir as disciplinas do curso, visto que lecionada em duas escolas e dava aulas particulares, foi se adequar aos dias e horários e locais da oferta nos campi da Rede Rio do ProfHistória, mesmo que alguns casos essas disciplinas não correspondiam ao seu tema de pesquisa e interesse de estudo.

Quando entrei no mestrado eu trabalhava em Seropédica e mantinha uma escola particular, além de dar aulas particulares. Essa rotina de trabalho com os estudos foi muitas vezes caótica. Uma das disciplinas obrigatórias eu só consegui cursar no 3º período, quando abriram de forma especial esta disciplina na UERJ para todos aqueles que não conseguiram cursar no primeiro ano. No meu caso, tive que cursar algumas disciplinas que foram escolhidas apenas pelo horário e local, pois não tinham nenhuma relação com o que pesquisava. Estas foram disciplinas que realmente me cansavam demais, pois exigiam o esforço em dobro de estudar e ser avaliada por algo que nem passava perto do que eu pesquisava. Mas, apesar deste problema, também vi muita atenção de alguns professores ao tentar abarcar nossas pesquisas para as atividades das disciplinas (Professora Elis Regina).

O deslocamento foi, sem dúvida, um dos pontos centrais dos desafios dos professores egressos, não só em razão em ter que assistir as aulas do ProfHistória, para cumprir os créditos da estrutura curricular do curso, mas, também, por representar todo o esforço e dedicação em fazer o mestrado, além das questões que envolvem a concentração nos centros urbanos, a localização dos espaços formativos universitários e, nas regiões periféricas, a localização das

escolas públicas, que são os espaços em que os professores egressos do ProfHistória trabalham, e o local de sua moradia⁴¹.

A grande maioria das disciplinas que fiz foi fora da UERJ, já que o horário que algumas estavam disponíveis eram inviáveis para mim. Então, para conciliar os dias e horários das disciplinas e os dias e horários de trabalho, precisei fazer em outros polos. Tinha dias que cruzava a cidade - cheguei até mesmo a acompanhar uma disciplina na UFF, em Niterói - para adequar ao meu tempo disponível. O que, por um lado, foi desafio, pois envolvia um maior deslocamento e que era bastante cansativo, por outro lado foi interessante, pois me permitiu conhecer mais professores, mais universidades que eu nem imaginava acessar como aluno e uma maior troca de experiências com outros alunos do curso, de outros polos. Costumo dizer que, por conta desses deslocamentos, pelo menos 80% das coisas que li e das ideias que tive ao longo da minha formação foram no balançar de ônibus, trem e metrô. Dar conta do volume de leitura não era fácil e pouco era feito em casa. Os momentos em que eu estava em casa basicamente eram voltados a dar conta do desenvolvimento dos diversos trabalhos das disciplinas e da própria pesquisa - precisava também conciliar isso com os afazeres domésticos. Voltava a ler os materiais que já tinha lido durante meus deslocamentos a partir das anotações e das marcações que eu fazia (Professor Pedro Paulo).

A divulgação dos dias e horário das aulas das disciplinas do ProfHistória, deslocamentos e conflitos de dias e horários na oferta de disciplinas com os dias de trabalho e compromissos profissionais dos professores/estudantes foram aspectos apresentados por um dos professores egressos como um dos entraves iniciais do Programa com os mestrandos.

O horário do primeiro semestre foi divulgado antes do período de inscrição para a seleção deste modo pude me organizar para cursar as disciplinas de forma a que pudesse me dedicar as leituras a maior parte do tempo e as atividades presenciais nos campi da rede Rio. As dificuldades começaram quando os cronogramas de entrega de trabalhos das disciplinas se sobrepunham as rotinas extenuantes de virada de semestre letivos com os conselhos de classes, correção de provas e lançamento de notas [...]

Na virada do primeiro semestre letivo para o segundo passamos por uma grande crise - a oferta de horário. Por mais que os representantes discentes tenham alertado as coordenações da Rede Rio sobre os horários dos professores pois as redes Estadual e Municipal de Educação começam a fechar horário para o ano seguinte entre os meses de outubro e novembro a Rede Rio do ProfHistória só disponibilizou os horários quase em março do ano seguinte e muitos de nós não conseguiríamos mudar a alocação nos trabalhos depois do ano letivo iniciado. Outro problema é que os horários oferecidos se chocavam (Professor Glauber Rocha)

[...]

⁴¹ Os relatos sobre as dificuldades de deslocamento concentraram-se nas falas dos professores egressos que cursaram o ProfHistória nas universidades que oferecem o curso localizadas na região metropolitana do Rio de Janeiro. As cidades e as respectivas universidades são: Seropédica e Nova Iguaçu (cidades da região da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro) – UFRRJ; Maracanã (Bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro) e São Gonçalo – UERJ, UFF - Niterói, Urca (Bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro) – UNIRIO.

E continua

A maioria [das aulas] aconteceriam na quarta-feira em locais geograficamente distantes (Niterói, Urca, Seropédica, Maracanã, São Gonçalo) o que inviabilizaria a manutenção de muitos, pois não seria possível o deslocamento e também porque os professores do Município do Rio tinham “centro de estudo” obrigatório na prefeitura. Nós discentes da rede fizemos uma carta ao colegiado alentando que um programa profissional em ensino de História deveria se adequar as rotinas da educação básica e não o contrário e que caso os horários da Rede Rio não referissem tais necessidades seria impossível continuar no programa. A UFRRJ sempre muito sensível as necessidades dos discentes-professores estabeleceu que as quintas-feiras seriam separadas para a oferta vertical de duas disciplinas, assim, pelo menos os discentes da Rural e quem mais quisesse se inscrever nos campi de Seropédica e IM [Instituto Multidisciplinar – Campus Nova Iguaçu] teriam a garantia de horários (Professor Glauber Rocha).

Conforme apresentado no quadro 10, o Professor Glauber Rocha fez parte da 1ª turma do ProfHistória da UFRRJ, ingressando no curso em 2014. Seu relato expressa a mobilização discente em ter melhores condições em se organizarem para cumprir seus compromissos profissionais e seus os compromissos como estudante de mestrado, para que assim pudessem cursar as disciplinas em tempo hábil, evitando, também, a necessidade de deslocamentos longos. Possivelmente, as universidades que oferecem o ProfHistória, atualmente, já tenham a preocupação em divulgar antecipadamente o quadro de horário das disciplinas, para evitar transtornos quanto ao conflito de horário das disciplinas com os horários de trabalho dos professores estudantes, mostrando-se, assim, coerente com a proposta do curso quanto às especificidades de seu público-alvo.

A experiência do Professor Jackie Chan e seus desafios com os deslocamentos do interior do Estado do Rio para a região metropolitana do Rio de Janeiro para que assim conseguisse cursar as disciplinas do curso é um depoimento significativo de perseverança e compromisso com seu aperfeiçoamento profissional.

Dar aulas e fazer mestrado não é nada fácil, ainda mais quando se mora no interior do estado e tem que se locomover para outras cidades para poder assistir as aulas. Eu me inscrevi para fazer o ProfHistória na UFRRJ pois achei que conseguiria cursar todas as disciplinas no campus de Seropédica, que é o mais próximo da minha cidade (Barra Mansa/RJ), porém não foi o que ocorreu. De forma que tivemos aulas no campus da UFRRJ em Nova Iguaçu também. Como eu teria que me locomover para outra cidade para cursar o mestrado, concentrei todas as minhas aulas na rede pública (Prefeitura de Porto Real/RJ) e no particular (Escola SESI de Barra Mansa/RJ) na 2ª, 3ª e 4ª feira. Enquanto que a 5ª e a 6ª feira ficaram dedicadas às aulas do mestrado. No entanto não abriam disciplina suficientes na UFRRJ e acabei tendo que cursar duas disciplinas em outras universidades. Fiz uma disciplina na UFF (campus de Gragoatá em Niterói/RJ) nas sextas-feiras das 9:00 às 12:00 durante o primeiro semestre e outra na

UNIRIO (Museu Histórico Nacional) nas sextas-feiras das 14:00 às 17:00 durante o segundo semestre de 2019. (Professor Jackie Chan)

E continua

No primeiro semestre eu ia de carona para aulas na UFRRJ de Nova Iguaçu e fazia aula de manhã e de tarde, ao fim do dia pegava um ônibus até a estação do trem e de lá ia para Central do Brasil. Chegando na Central eu ia a pé até um hostel passar a noite pra ir no dia seguinte ia a pé até a praça XV pegar a barca e andava mais um pouco a pé até chegar ao campus Gragoatá (UFF). Após as aulas fazia o mesmo percurso até a praça XV onde pegava o VLT pra Novo Rio e lá pegava uma carona no “Blá-blá car”⁴² ou um ônibus [...]. No segundo semestre eu pegava carona de ida e volta pro campus da UFRRJ em Seropédica. No dia seguinte eu ia pra Rodoviária de Volta Redonda/RJ (cidade vizinha à Barra Mansa/RJ) pra pegar uma carona no “blá-blá car” em direção ao centro do Rio, ficava próximo a rodoviária Novo Rio de onde pegava um VLT até a praça XV e de lá ia andando até o Museu Histórico Nacional. Na saída eu ia de novo em direção à Rodoviária onde eu pegava novamente uma carona ou, quando não conseguia, pegava o ônibus mesmo pra minha cidade (Professor Jackie Chan).

Nesse depoimento, a relação centro e periferia fica evidente pelo fato do Professor Jackie Chan ser morador e trabalhar em uma cidade do interior do Rio de Janeiro, em que necessariamente precisa se deslocar uma longa distância para cursar o mestrado, pois na região em que vive e trabalha não há uma universidade pública que ofereça o curso de seu interesse. Mais uma vez enfrentar esse longo deslocamento, baldeações, com a troca de meios de transportes, até chegar os locais das aulas, pernoitar em um Hostel e depois retornar para casa no dia seguinte é uma escolha, para que consiga concluir o mestrado.

Em contrapartida, o professor Roberto adotou de forma proposital o deslocamento para conhecer novos espaços e colegas, professores de História, de modo a circular pelas universidades do Rio de Janeiro que oferecem o ProfHistória, vendo isso interessante para sua formação, considerando, também, o fato de que estava em um momento favorável de sua vida pessoal, que permitia se organizar dessa forma.

Cursei o PROFHISTÓRIA pela UFRRJ (2018-2020). Quando decidi ingressar no curso já tinha pleno conhecimento do seu funcionamento em rede, pois conversei muito com um colega que, [...] cursou a turma de 2016. Me planejei para aproveitar ao máximo essa situação. Organizei minha carga de trabalho de modo a ter, ao longo da semana manhãs, tardes e noites livres. Por opção, aproveitei bastante a organização em rede do curso. Cursei disciplinas na UFRRJ (IM - Nova Iguaçu), UERJ (Campus Maracanã), UFF e UNIRIO. Conheci colegas de todos os polos e professores de quase

⁴² Blablacar é uma comunidade através de uma plataforma para contactar pessoas para conseguir caronas de longa distância. <https://www.blablacar.com.br/>

todas as Universidades da rede no Rio de Janeiro. Não tive maiores problemas em relação às leituras. Minha situação familiar me permitia aproveitar o tempo livre para estudar, 19 anos de casado, uma esposa e um filho com 16 e 17 anos durante o curso que compreendiam a minha necessidade de tempo para leitura em qualquer horário livre e, muitas vezes, todo o sábado e domingo de praticamente todos os finais de semana do ano em que cursei disciplinas. Quando veio a pandemia já tinha cursado tudo. Passei um ano escrevendo a dissertação. Fiz a defesa assim que foram iniciadas as defesas por meio online (Professor Roberto).

O fato de não trabalhar todos os dias no momento da realização do mestrado favoreceu também a professora Alcione no deslocamento para cursar as disciplinas de seu interesse para o desenvolvimento da pesquisa.

como a época não trabalhava todos os dias me organizei para ter dois dias livres para o mestrado, e isso foi critério decisivo para escolha das minhas matérias, tentei unir matérias que seriam úteis à minha pesquisa com os horários disponíveis. Em geral todas as matérias convergiam de certa forma a pesquisa, com exceção de uma que o único critério para a escolha foi se encaixar no horário que eu tinha disponível (Professora Alcione).

- Aprendizagem e Aperfeiçoamento profissional

Nesta categoria relaciona-se ao entendimento dos egressos do seu percurso formativo no ProfHistória, de aprimoramento profissional e de aprendizagem com os pares, professores marcantes, como aspectos importantes de desenvolvimento profissional, atrelado ao contexto de formação continuada para o exercício da docência.

Na fala da Professora Elis Regina, o processo de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional foi constituído a partir do início do mestrado, do início de sua carreira como Professora de História em uma escola pública e a experiência em conhecer novos colegas de profissão, o que, por conseguinte, passou a fazer sentido para ela o que é ser professora.

Quando entrei no mestrado eu me sentia muito imatura profissionalmente e academicamente. O primeiro ano de mestrado foi também meu primeiro ano de matrícula pública. Até então minha experiência pedagógica era em escola pequena de bairro, com 10 alunos por turma e pouco contato entre os professores. A educação pública ampliou meus horizontes e o mestrado me fez ver outras realidades, vividas por outros professores em diversas redes. Digo que foi a partir da junção destas duas experiências que comecei a me sentir professora, na luta, nas disputas e nas relações (Professora Elis Regina).

Nós próximos depoimentos, o aprimoramento profissional é associado ao retorno ao ambiente acadêmico, após alguns anos de término da graduação, que significou a esses professores egressos, através da atualização das discussões teóricas do campo do Ensino de História, da Educação e da Teoria Social, novos olhares, pensamento crítico e reflexivo sobre sua atuação e seu lugar como profissional do ensino.

Quanto ao processo de aprendizagem acho que vale ressaltar três aspectos: o empoderamento teórico, a formação para a pesquisa e a consciência ontológica docente como intelectual. As disciplinas obrigatórias “História do Ensino de História (Patrícia)” e Teoria do Ensino de História [Teoria da História] (Glória) abriram minha mente para um campo teórico muito distante da minha formação inicial. Apesar de achar que minha formação em uma universidade particular da periferia tenha sido excepcional, o Campo do Ensino de História aparecia como singelas ondulações se comparado com a produção bibliográfica disponível mais de uma década depois da minha graduação. A possibilidade de fundamentar práticas profissionais que na década anterior vinha fazendo de forma empírica me deu mais poder tanto para minhas escolhas docentes quanto no enfrentamento das sucessivas violências simbólicas, epistêmicas e institucionais que sofremos em nossa atividade profissional (Professor Glauber Rocha).

Como estava há muito tempo afastada do mundo acadêmico, precisei me apropriar de toda uma literatura produzida nos últimos dez anos e de discussões que não fizeram parte da graduação, especialmente sobre currículo escolar e decolonialidade. As conversas com os colegas foram essenciais para eu me situar no que é uma licenciatura de História nos dias de hoje, que é super diferente do que era a USP do fim da década de 90 - até mesmo a forma de interagir entre os professores e nós (muito mais informal, direta e próxima) foi uma grande aprendizagem para mim. Pessoas que eu tinha como uma celebridade (como a Circe Bittencourt) se mostraram muito reais e humanas, o que foi realmente surpreendente para mim (Professora Teresa).

É interessante apontar que na fala da Professora Teresa, quando afirma “até mesmo a forma de interagir entre os professores e nós (muito mais informal, direta e próxima) foi uma grande aprendizagem para mim”, isso dá um sentido à uma característica do ProfHistória como um curso de formação continuada de professores que preza por uma formação que reconhece o mestrando/professor como profissional, com seus conhecimentos e experiências, pautado, também, na concepção de que a formação continuada de professores é um momento de aprendizagem, considerando os princípios da andragogia, isto é, a aprendizagem de pessoas adultas, em especial, na ideia de que “a disposição de um adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam o seu papel social” (Knowles, 1984, Apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 55).

Do mesmo modo, o processo de aprendizagem profissional proporcionado pelo ProfHistória, recorrendo-se também ao que foi afirmado pela Professora Teresa, relaciona-se ao que Imbérnón (2016) defende como qualidade na formação de professores.

as modalidades formativas devem desenvolver estruturas de participação e diálogo com o professorado para construir projetos de inovação nas instituições educacionais, analisado os processos educativos. E é preciso entender que o método que o formador ou a formadora utilizam faz parte do conteúdo, ou seja, que o que se diz é tão importante quanto a maneira como se diz e se trabalha. O método de formação será tão importante quanto o conteúdo” (IMBERNÓN, 2016, p. 165).

No depoimento abaixo, o Professor Jackie Chan compreende que o aprendeu no ProfHistória foi bem além do esperado, comparando com o primeiro ano do mestrado, com os três anos de graduação. E, mesmo que para ele sua formação inicial tenha apresentado fragilidades/lacunas quanto aos conhecimentos teóricos do campo da História e do Ensino de História, essa experiência de aprendizagem no ProfHistória corresponde ao que Marcelo García (1999) e Roldão (2017a) defendem como *continuum* profissional no processo de desenvolvimento profissional docente e relação entre formação inicial e continuada, dado o caráter de continuidade e evolução do processo de aprendizagem profissional, para mudança e melhoria do trabalho docente.

Sobre meu aprendizado, diria que na parte teórica eu aprendi muito mais durante um ano de aulas no mestrado, do que durante três anos de graduação. O ambiente acadêmico de uma universidade federal me deu um aporte teórico que a minha graduação em uma pequena faculdade particular do interior do estado não conseguiu me fornecer. Porém o choque de realidade me fez sentir, principalmente no início, uma das pessoas mais burras/ignorantes do mundo. Uma vez que eram citados diversos autores e textos durante as aulas que eram considerados básicos pelos professores e demais alunos, mas que, no entanto, eram totalmente desconhecidos por minha pessoa (Professor Jackie Chan).

No mesmo sentido em comparar a formação inicial com a formação continuada no ProfHistória, a fala do Professor Glauber Rocha também se associa à compreensão de *continuum* profissional.

Eu fiz a licenciatura e não cursei o bacharelado, tentei complementar minha formação com diversas *latu sensu*, mas sempre achei que ainda me faltava alguma coisa e entendo que as disciplinas cursadas cumpriram esse papel de complementação da formação para pesquisa e ensino (Professor Glauber Rocha).

Dentre uma das questões relacionadas à aprendizagem profissional destacadas pelos professores egressos do ProfHistória, foi relatar a experiência de ter aprendido de forma significativa, a partir da contribuição de professores marcantes. Acerca desse conceito, como afirma Monteiro (2015), trata-se daqueles professores “que ‘marcaram’ seus alunos em aulas de História que se tornavam significativas para eles por meio do ensino realizado” (p. 172).

Gostei muito de cursar uma disciplina sobre Temporalidades com a professora da UERJ Helena Marques Araújo. No decorrer da disciplina realizamos três trabalhos de campo muito interessantes. O primeiro no Museu da Maré, com destaque para a concepção de ensino de História contra-hegemônica muito presente na proposta da professora Helena Araújo. O segundo pela região da Pequena África. O trajeto em si não foi nenhuma novidade. O ponto alto desse trabalho de campo foi o nosso guia, o professor de História do Cap da UERJ, Dr. José Roberto da Silva Rodrigues, que apresentou a sua tese de que não teríamos apenas uma Pequena África na região central da Cidade do Rio de Janeiro, mas uma Grã-África guanabarenses situada em toda a região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. O terceiro trabalho de campo foi no Quilombo Cafundá Astrogilda, localizado em Vargem Grande, dentro dos limites do Parque Estadual da Pedra Branca, nesse trabalho de campo tratamos de temas como memória, oralidade, patrimônio cultural e ensino de História em espaços não formais de educação. A disciplina era História e temporalidades, mas a professora Helena Araújo realizou adaptações e acréscimos que enriqueceram muito a disciplina. Foi a disciplina mais marcante de minha trajetória no mestrado do PROFHISTÓRIA (Professor Roberto).

A colaboração, a troca de experiência e a aprendizagem com os pares foram outros aspectos importantes associados à aprendizagem e o aperfeiçoamento profissional pelos professores egressos do ProfHistória.

Eu considero que, no geral, foi um processo muito legal. Um dos meus maiores receios em voltar à vida acadêmica era repetir as experiências ruins que muitos dos meus conhecidos e amigos comentavam ao fazer um mestrado ou doutorado, como uma orientação ruim, dúvidas sobre o produto a ser produzido, ritmo das aulas, cobranças - a própria e a do ambiente acadêmico, enfim. Mas, na maioria do tempo, se revelou acima das minhas expectativas. Tinha uma turma na UERJ que se ajudava muito, bem como os amigos que fiz em outros polos, que trocava muita experiência profissional e ideias sobre produtos e sobre as discussões das aulas. Isso foi muito importante num momento delicado da minha vida pessoal que passei durante os anos do mestrado. Ainda recorro bastante às leituras feitas durante o curso e as pesquisas dos colegas. Um bocado de coisas discutidas em sala com os professores e colegas foi determinante para, hoje, me considerar um professor melhor do que eu era antes do mestrado (Professor Pedro Paulo).

A participação em grupo de pesquisa mencionada pela Professora Alcione é elucidativa, em razão de dar um tom à experiência do mestrado como curso de pós-graduação e de formação para a pesquisa, como afirmam Lucke, Rodrigues e Portella (2012): “O mestrado representa,

praticamente, a primeira oportunidade concreta de realização de uma pesquisa de iniciativa do próprio professor-mestrando” (p.71).

As aulas foram muito enriquecedoras [...] mas para além das matérias as trocas com os colegas foram incríveis. Minha turma (2018) era muito participativa, opinávamos, trocávamos ideias e leituras. Outro ponto muito rico de aprendizagem foi participar de um grupo de pesquisa, não é possível mensurar o que aprendi com minhas colegas pesquisadoras (Professora Alcione).

Já para o Professor Roberto, a aprendizagem como mestrando do ProfHistória, além das leituras de textos, que até então não conhecida, também se deu nas confraternizações com os colegas do curso após as aulas, dando, assim, um sentido à aprendizagem informal como momentos de socialização com os pares.

[...] Em termos de leitura, me foram apresentados muitos textos que não conhecia. Consegui ler tudo com relativa tranquilidade pois tinha tempo disponível. Também foi possível, ao logo de 2018, confraternizar com parte dos colegas. Ao final das aulas de Teoria da História, que cursei na UNIRIO, um grupo grande de colegas se dirigia para mureta da Urca para confraternizar. O mesmo ocorria na sexta-feira, a partir das 18:00, após o término das aulas da UFF. Um bom número de alunos permanecia na Cantareira, para confraternizar após a semana de trabalho (Professor Roberto).

Mais uma vez, a aprendizagem com os pares, através da troca de experiência sobre o ensino de História e a realidade escolar, é vista como experiência de aprendizagem significativa no ProfHistória. Em contrapartida, é feita uma crítica a alguns professores (formadores de professores) do ProfHistória por não terem experiência docente na educação básica, ou, então, por não dialogarem em suas aulas com as questões da realidade da educação básica, induzindo certa contradição ao que se propõe como objetivo do programa.

Ainda no tocante ao aprendizado, também gostaria de pontuar que aprendi muito com os relatos dos demais colegas mestrandos, com os quais dividia a realidade do chão da sala de aula da Educação Básica. Realidade esta que parecia ser parcialmente ou totalmente ignorada por grande parte dos professores do curso, devido ao fato deles nunca terem atuado neste nível do ensino. De forma que quando muito, eles apenas dominavam os conhecimentos teóricos acerca de nossa realidade profissional (Professor Jackie Chan).

- Reconhecer-se como Professor-Pesquisador/Professora-Pesquisadora

Nesta categoria abrange os sentidos da importância da formação do professor pesquisador como um dos processos de desenvolvimento profissional docente e a tomada de

consciência de que são professores/pesquisadores, abarcando, assim, as percepções dos egressos. Essas percepções são entendidas aqui como processos de autoavaliação desses sujeitos, ao falarem sobre a contribuição da formação no ProfHistória, isto é, como foi sua experiência formativa, ao tratar da necessidade em ter que desenvolver uma pesquisa acadêmica, a partir das questões e temáticas do campo do ensino de História, tendo por base suas inquietações e experiências como professor de História da educação básica, as dificuldades e os desafios encontrados no decorrer do processo de pesquisa, para a elaboração e defesa da dissertação e a elaboração do produto educacional.

Os Professores Roberto e Pedro Paulo destacaram que suas pesquisas foram desenvolvidas em função de suas indagações quanto ao que observava e vivenciava no espaço escolar ou em seu entorno, refletindo, assim, em um compromisso em mudar e melhorar o cotidiano escolar, através de questões do Ensino de História.

Eu desenvolvi minha pesquisa com base em uma realidade da comunidade escolar e em uma ausência na escola. Em todas as turmas que trabalho sempre tenho alunos do Axé, adeptos da Umbanda e do Candomblé. Mas essas religiões e sua história, e também a história do povo de Axé não estão presentes na escola e no material didático institucional. Além disso, minha pesquisa se relacionou com problemas presentes na sociedade como um todo e que se manifestam, como não poderia deixar de ser, na escola: a intolerância religiosa e o racismo religioso (Professor Roberto).

Quando iniciamos o mestrado, eu não sabia o que fazer de pesquisa, mas tinha certeza que teria que refletir algo que me ajudasse não só a produzir uma pesquisa, mas um certo "legado" a comunidade a qual eu me inseria. Isso me permitiu olhar mais criticamente ao que ia um pouco além da sala de aula e que interferia nela - a própria escola e as complexidades da sua localização. A partir daí foi mais fácil pensar sobre o que seria e, conseqüentemente, a escrita e a pesquisa fluíram com certa facilidade (Professor Pedro Paulo).

A dificuldade da escrita acadêmica como parte da formação para a pesquisa e a própria dificuldade de realização da pesquisa em contexto pandêmico, quanto por questões relacionadas à instabilidade emocional e política, quanto por aquelas relacionadas à mudança de procedimentos metodológicos, por conta do isolamento social, foram também aspectos apresentados pelos professores egressos quanto ao seu processo formativo na ocasião da elaboração da dissertação e do produto educacional, mas reconhecendo como uma das etapas importantes para sua formação no curso de Mestrado.

O processo de escrita foi muito difícil, [...] só consegui finalizar graças aos colegas, ao psiquiatra e à terapia. Mas muito enriquecedor. Não dá pra olhar de fora o seu processo de ensino aprendizagem, mas observar o cotidiano escolar pensando numa questão específica (no meu caso escolas regulares que atendem a populações indígenas em contexto urbano) me levou a refletir sobre eu mesma como professora, às condições de trabalho dos professores e a como se estrutura a carreira docente como um todo. A literatura sobre esses tópicos é enriquecedor, mas nada ensinou mais que a observação do cotidiano escolar e as entrevistas com os professores de história dessas escolas (Professora Teresa).

A pesquisa e escrita da dissertação foram conturbadas, principalmente devido a pandemia de Covid-19 que me trouxe um bloqueio na escrita, o qual demorei pra conseguir superar. Eu consegui ler muito, devido ao isolamento, mas não conseguia transferir o conhecimento que eu estava adquirindo para o papel. Porém, depois de vencido o bloqueio tudo começou a fluir bem naturalmente e eu escrevi tanto, que minha orientadora até pediu para sintetizar mais o que eu havia produzido. Porém, devo salientar que meu projeto, assim como de outros colegas, sofreu drásticas mudanças devido ao período pandêmico (Professor Jackie Chan).

minha pesquisa surge de uma demanda da sala de aula, eu já era formada em Libras quando tive três alunas surdas inclusas em turmas de 6 ano. Foi quando eu me vi sabendo falar a língua delas, mas não sabendo dar aula para elas, afinal de contas uma aula envolve muitas coisas para além da mera comunicação. Quanto a o processo de pesquisa e escrita ele se modificou muito ao longo do mestrado, seja pela reflexão teóricas com minha orientadora e análise do que vem sendo publicados nos estudos surdos para ensino de história, seja pela contingência da pandemia que me fez fazer grandes alterações metodológicas na pesquisa (Professora Alcione).

Mesmo que não seja o foco da nossa pesquisa, a questão do bloqueio da escrita no processo de elaboração de dissertações e teses costuma ser ponto recorrente, tendo por base relato bastante comum de pós-graduandos, diante de sua experiência em algum momento de sua formação em programas de pós-graduação, podendo ser explicado por questões de insegurança, estresse, crise de ansiedade ou pela crença de imaturidade intelectual. Sobre o processo da escrita acadêmica, em linhas gerais, partimos do entendimento de que é um processo sociocognitivo, conforme assinala Pinto (2016), visto que

os autores são assim confrontados com a tarefa de analisarem as ideias dos outros, de as compararem, de as associarem e de as contrastarem entre si e com as suas, provindas estas últimas de tantas outras fontes de conhecimento que, quantas vezes, passam pelas experiências de vida, para, por intermédio da síntese resultante desse esforço multicognitivo, chegarem a uma intertextualidade que desvie a possibilidade de uma apropriação dos pensamentos e das palavras de terceiros, de que derivaria a indesejada não presença de originalidade, de voz e de autoria próprias (PINTO, 2016, p. 57-58).

E, complementado a afirmação acima, o processo da escrita acadêmica constitui um dos aspectos de construção do pensamento autoral, sobretudo, ao compreender que “o caráter processual da escrita acadêmica é interpretado como parte inseparável da formação intelectual, uma vez que a escrita não é mera forma de dizer o que se sabe, mas é, sobretudo, um dos meios mais efetivos para desvelar o que se tem a dizer” (CRUZ; REZENDE, 2023, p. 2).

Já os depoimentos abaixo sustentam-se no fortalecimento da identidade docente através da realização da pesquisa, como processo formativo no ProfHistória.

[...] Então o mestrado foi fundamental para a formação dessa minha identidade docente, fazendo enxergar meu protagonismo enquanto pesquisadora e o meu papel enquanto professora. Acho que por isso o processo do mestrado, apesar de muito cansativo, foi também muito prazeroso. Foi meu momento de descoberta e ação, uma tomada de postura frente a vida (Professora Elis Regina).

Agora, talvez, a maior contribuição do ProfHistória para mim foi essa consciência construída durante as aulas, no processo de ensino e pesquisa e da produção da dissertação e produto educacional que me fez refletir sobre o papel intelectual do professor da educação básica, da nossa responsabilidade como agente político e das necessidades das lutas pelo merecido reconhecimento e pela criação/fortalecimento, se necessário a força, de espaços de interlocução, fomento, financiamento para as pesquisas sobre as ações do historiador no chão-de-escola (Professor Glauber Rocha).

O mestrado foi aquele momento de muita reflexão que me permitiu me enxergar como professora pesquisadora, as duas coisas numa única identidade (Professora Alcione)

Depois de tanto tempo lecionando, eu já estava me vendo como um transmissor de conhecimento. Com meu percurso no PROFHISTÓRIA as leituras e a produção me vi novamente como professor-pesquisador, com um intelectual e produtor de conhecimento (Professor Roberto).

Quanto a esses aspectos, dado ao fato que a pesquisa produzida pelos egressos do ProfHistória teve o apoio de um Professor Orientador, isto é, um formador para auxiliá-los na realização da pesquisa, cabe ressaltar o que Fonseca e Silva (2007) afirmam como uma das dimensões da construção da identidade profissional.

Os professores pesquisadores da educação superior e básica, numa ação coletiva, podem não só analisar, interpretar e compreender as condições em que ocorre o ensino, como também desenvolver os fundamentos da crítica e da transformação das práticas sociais. Precisamos, portanto, trilhar caminhos inovadores, que produzam mudanças, que desenvolvem a capacidade de reflexão, de crítica e de análise e incorporem e relacionem dialectalmente processo individuais e sociais. Nesse sentido,

é importante que os professores de história se apropriem de canais de diálogo entre realidade vivida e interpretada e que possam, assim, ampliar suas respectivas possibilidades de compreensão sobre a identidade profissional docente (FONSECA; SILVA, 2007, p. 40).

Abaixo, o depoimento da Professora Elis dar conta de como foi seu processo de pesquisa como mestranda do ProfHistória e na condição de ser professora iniciante, apresenta vários elementos que constituem a formação do professor-pesquisador, bem como a visão de que a realização de uma pesquisa acadêmica, seja no momento do curso de Mestrado ou no curso de doutorado, dado aqui como cursos formais em nível de pós-graduação voltados para a formação de pesquisadores, é um dos caminhos do desenvolvimento da carreira profissional, no sentido de que não é único e conclusivo de seu lugar como pesquisador, ou seja, não se acaba na dissertação ou na tese.

Minha pesquisa no mestrado foi sobre o ensino de história para surdos, mas nunca tive um aluno surdo. Minha motivação era o meu pai, surdo, e era pensando em como possibilitar um ensino justo e significativo para ele e outros na mesma condição, que me enveredei por esta pesquisa. Eu estava no início de carreira, aprendendo a ser professora no sentido mais amplo. Lembro que junto com o mestrado tive minhas primeiras conversas de sala dos professores, e sentia que uma coisa complementava a outra. Na sala dos professores eu ouvia relatos de outros professores, pensava possibilidades de me reinventar, refletia sobre como eu poderia ter melhor resultado com determinada turma. Já no mestrado eu ouvia os relatos de professores em suas redes, via as teias políticas que se engendravam no fazer pedagógico, os limites que elas colocavam e como os professores encontravam maneiras de enfrentar e burlar alguns destes limites. Unindo isso eu consegui, aos poucos, me formar enquanto professora, construindo pequenas lutas e buscando novos horizontes. Só que tudo isso as vezes não encaixava direitinho na dissertação. Escrevia sobre algo que não vivenciava na sala de aula, então em alguns momentos eu me sentia muito distante do meu objeto, mesmo ele tendo um valor tão fundamental na minha vida. Eu propunha coisas que não podia testar e, devido ao meu tempo tão reduzido (não tive redução de carga horária em nenhuma das redes), também não consegui fazer a observação de sala de aula[...]

[e continua]

Esta falta de tempo, inclusive, me fez mudar a perspectiva da pesquisa. Sem conseguir observar aulas, precisei montar minha pesquisa a partir da bibliografia produzida em outras áreas. Acabou sendo uma pesquisa mais teórica, e por várias vezes me cobrei por isso. Não era este o meu objetivo, mas era o que eu conseguia fazer [...] Ao final do mestrado, foi um misto de emoções. Por um lado, senti uma enorme felicidade e orgulho por ter conseguido. Não foi fácil escrever sobre algo tão novo. Mas por outro lado também me cobrava muito, por não ter conseguido fazer o que eu pretendia desde o início. Sentia como se minha pesquisa fosse menos importante, pois foi mais teórica do que prática. Foi um tempo até que eu conseguisse olhar para minha dissertação com respeito, aceitando as suas limitações, mas também valorizando tudo o que ela

representava. Hoje tenho muito orgulho do que fiz, aceitando que nem sempre a dissertação é "o trabalho da sua vida", mas um recorte possível daquilo que você pode fazer naquelas determinadas condições (Professora Elis Regina).

O Professor Glauber Rocha também expõe como foi seu processo de pesquisa e como se reconheceu como Professor-Pesquisador ou de acordo com sua fala como “Historiador-Professor ou Professor-Historiador”.

Minha pesquisa está apoiada em um conjunto de intercessões singulares. Parti da perspectiva do professor que intenciona interferir na aprendizagem histórica escolar de fora para dentro do espaço da escola. O desafio inicial era pensar como criar um produto educacional que incorporasse tanto minha prática profissional docente na educação básica como minha prática como historiador consultor pra produção de series televisuais de caráter histórico [...]Então meu trabalho propôs um conjunto de parâmetros pra produção audiovisual com potencial de interferir na aprendizagem histórica escolar interferindo na noosfera escolar (conceito mais amplo que inclui não só a escola mas todo o entorno que interfere de fora pra dentro da escola). Sendo assim, acredito que é bem verdade que o cotidiano escolar deve ser o condicionador dos processos do professor-pesquisador, mesmo quando ele atua em espaços não-formais ou informais de ensino[...]

[e continua]

Acredito que só pude ser um bom historiador consultor produzindo series e novelas pois tinha a experiência prática como professor do ensino fundamental, médio e técnico pois são as competências desenvolvidas em sala de aula que me permitiram comunicar o conhecimento histórico e produzir interferências nas comunidades de produção televisuais. Não acho que seja possível separa **HISTORIADOR-PROFESSOR** ou **PROFESSOR-HISTORIADOR**. Não é possível a pesquisa histórica sem a sistematização e comunicação do conhecimento histórico investigado, desta forma, não é possível a pesquisa sem o professor (Professor Glauber Rocha) (grifos do autor).

Quanto ao processo de formação para a pesquisa e da compreensão em se reconhecerem como professores-pesquisadores, tanto o depoimento da Professora Elis Regina quanto o depoimento do Professor Glauber Rocha têm relação com a afirmação de Costa (2007) sobre a atividade de pesquisa e a formação de pesquisadores.

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar [...]. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele (COSTA, 2007, p. 148).

- Dimensões do desenvolvimento profissional docente

Essa categoria abrange aspectos como a percepção do egresso como profissional qualificado para docência em História; a elevação de autoestima por fazer parte de uma categoria profissional, com saberes e conhecimentos específicos: a Profissão-Professor, o processo de empoderamento profissional, bem como os benefícios proporcionados após a conclusão do mestrado em Ensino de História como mudança na prática pedagógica e desenvolvimento da carreira docente.

Quanto ao desenvolvimento da carreira docente, a oportunidade em poder lecionar para estudantes de curso de graduação e de ministrar palestras para professores de História são apontadas pela Professora Alcione e pelo Professor Professor Jackie Chan respectivamente, uma das contribuições do ProfHistória em sua trajetória profissional.

[...] fui [professora] bolsista do PARFOR por um ano, não sei se posso classificar essa experiência como parte do mestrado (mas sem ele não poderia ter concorrido a vaga) a troca com as alunas, todas professoras de longa data, também foi muito bacana e evidenciou a relevância da minha pesquisa (Professora Alcione).

[...] através do ProfHistória e da minha pesquisa consegui maior visibilidade na rede escolar em que atuo e até mesmo na minha região, de forma que fui convidado para palestrar em colégios particulares e em colégios de outros municípios. Além disso, através do mestrado consegui 2 pontos a mais na prova de títulos, o que me colocou em primeiro lugar no concurso público que fiz para professor de História em um município aqui do interior do Rio de Janeiro (Professor Jackie Chan).

Para o Professor Glauber Rocha, a conclusão do mestrado lhe possibilitou além da consolidação como professor-pesquisador, novas experiências profissionais.

Terminei o mestrado e me tornei um pesquisador-cientista- professor me apropriando dos processos de pesquisa e investigação histórica. [...] Passei a atuar como consultor de forma mais consciente e empoderado pela teoria e pela reflexão científica do meu fazer profissional. Trabalhei dois anos e meio como Coordenador de Inovação, Pesquisa e Extensão na UFRRJ ligado aos departamentos de educação, extensão e aos núcleos de tecnologia do CEFET/NI atuando como orientador de pesquisa, extensão universitária, e formação continuada de professores (Professor Glauber Rocha).

A progressão salarial, mudança na prática pedagógica e valorização do seu papel como professor da educação básica foram também outros aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional docente por ter concluído o mestrado pelos professores egressos do ProfHistória.

[...] o título de Mestre em Ensino de História me proporcionou ganhos financeiros devido ao fato de a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e a Prefeitura Municipal de Mesquita proporcionarem progressão de nível por formação no plano de carreira do magistério (Professor Roberto).

Para a vida funcional trouxe uma evolução na carreira (5% a mais no salário do estado) e uma crítica mais aguçada e mais certa ao currículo e à BNCC, bem como reforçou meu sentimento de desobediência a eles. Não trouxe maior participação no mundo acadêmico nem o desejo de doutorado, visto que as condições de trabalho (de 12 horas por dia) continuam as mesmas para mim (Professora Teresa).

Para mim, profissionalmente, foi um divisor de águas. Não só no sentido de remuneração, visto que o mestrado me ajudou com adicionais de qualificação (que não mudam lá o cenário salarial, mas deu uma ajuda no início do mês), mas as práticas pedagógicas melhoraram muito, no sentido de entender minha prática em sala de aula bem melhor. Isso vai desde a leitura da sala de aula como meu "laboratório" - e eu como intelectual do ensino, em ter mais atenção no que dá certo ou não nas práticas de sala de aula, para aperfeiçoá-las-, passando por planejar melhor e com um pouco mais de embasamento o que faço no meu cotidiano em sala de aula (Professor Pedro Paulo).

O curso me ajudou a ver o ensino de História de uma forma bem diferente e valorizar ainda mais o que fazemos no chão de sala. Entre as mudanças na minha prática pedagógica, eu diria que minhas aulas ficaram mais interativas. (Professor Jackie Chan).

Para o Professor Belchior, o desenvolvimento profissional como Professor de História foi visto a partir da retomada de interesse pelos estudos acadêmicos, de atuar e tornar mais expressivo seu papel como profissional/cidadão, dado o entendimento de que “a tarefa educativa pressupõe, por parte de quem se dispõe a ela, ação e tomada de posição política em relação à pessoa humana” (ZAMBONI, LUCINI, MIRANDA, 2013, p. 271).

Considero que obtive um ganho considerável em minha atuação como docente e também deu um reavivamento do lado acadêmico. Fortaleceu o meu entendimento do caráter de um professor/educador/ensino de história/pesquisador mesmo com toda a dificuldade do cotidiano de um professor. Como falo brincando com meus discentes da EJA. O que fazemos é o "Estudo de guerrilha", estudamos, em ônibus, trens nos intervalos do trabalho de madrugada, cansadas. Não é o ideal e nem romantizar, mas ter evidente que não vão nos dar de mão beijada. Pode compreender melhor as discussões sobre teoria de história, e sobre o currículo e seu âmbito tanto prescrito e sua prática em sala de aula (Professor Belchior).

Outro ponto de destaque de desenvolvimento profissional docente diz respeito ao empoderamento profissional. Esse ponto é importante, pois representa novas posturas profissionais, de caráter crítico-reflexivo e mobilizador para reivindicar mudanças e melhorias de sua realidade de trabalho e das questões mais amplas que envolvem a educação básica e a escola pública, como nos diz Nóvoa (2017): “Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor” (p. 1130).

[...] o mestrado representou muito para mim enquanto mulher e cidadã. Ter a minha orientadora, uma mulher tão aguerrida e poderosa ao meu lado me fez enxergar que não existe nada ganho, e a todo momento é em todo lugar é preciso saber se colocar e lutar pelo que considera correto e justo. Essa consciência também me mudou enquanto professora. Antes do mestrado eu refletia muito sobre minha atuação através da didática. Acreditava ser necessário montar um show, com pleno domínio de turma e mil técnicas para ter uma boa aula. Através do mestrado eu passei a ampliar meu olhar, a questionar e pensar o que vem por trás de toda esta cobrança, que certamente envolve um esvaziamento do pensar e do refletir. Com o mestrado soube me posicionar de forma mais contundente na escola, ocupando meu lugar de professora, educadora e mulher. Tudo isso me levou a ter mais dor de cabeça e a comprar mais brigas, mas também me forma todo dia como uma professora melhor e mais consciente do meu ofício, com todos os meus erros e acertos (Professora Elis Regina).

[...] Evidentemente que o cotidiano do trabalho docente com acúmulo, o percurso entre escolas e casa, excesso de aulas e a burocratização excessiva não contribui para nosso trabalho. Mas acredito que o ProfHistória também me deu as ferramentas para melhor me posicionar e questionar na dinâmica da escola (Professor Belchior).

Ao final do grupo focal foi apresentado aos participantes uma lista com palavras e ideias-chave⁴³ do que foi identificado nas respostas das perguntas abertas do questionário acerca da compreensão do processo de desenvolvimento profissional de professores, a partir da experiência no ProfHistória, com o objetivo que fosse validada pelos participantes se aquilo correspondia ao que entendia e o que vivenciou em seu processo de desenvolvimento profissional como egressos do ProfHistória. Dessa lista, foi colocado por alguns dos

⁴³ Ver Quadro 9.

participantes e com a aprovação dos demais, que a palavra resiliência⁴⁴⁴⁵ fosse retirada, pois carregava o sentido de adaptação de forma acrítica dos problemas da realidade escolar e da educação como todo, pois nas palavras do Professor Glauber Rocha, “não aprendi a suportar as adversidades da profissão [...] o ProfHistória me ensinou a resistir e lutar”.

O sentido da palavra Resistência, isto é, de lutar, de não se deixar ser dominado e influenciado por ideias e concepções contraditórias à democracia e a qualidade social da educação e ao fazer docente, qualidade essa sendo entendido como “a emancipação, para a busca de igualdade de oportunidades dos aprendentes, que liberta e garante o respeito a diversidade” (MOCARZEL, 2017, p. 19), como mais coerente com a experiência formativa no ProfHistória, foi anunciado tanto pelo Professor Glauber Rocha quanto pelos outros professores egressos. Contudo, o grupo decidiu apenas que se retirasse apenas a palavra resiliência da lista, sem incluir nenhuma outra palavra ou ideia-chave, o que foi feito pela pesquisadora/moderadora do grupo focal.

Assim, após a retirada da referida palavra, a lista abaixo foi validada pelos professores egressos que participaram do grupo focal, ao reconhecerem que são termos, conceitos e ideias que correspondem ao que experienciaram no ProfHistória quanto ao processo de desenvolvimento profissional docente.

Quadro 11 – Sínteses dos relatos dos professores egressos do ProfHistória

O PROFHISTÓRIA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria da prática docente • Aprendizagem • Desenvolvimento pessoal e profissional • Aperfeiçoamento profissional e acadêmico • Amadurecimento intelectual • Experiências formativas significativas

⁴⁴ De acordo com o Dicionário Online de Português, a palavra Resiliência significa no campo da Física, a “característica dos corpos que, após sofrerem alguma deformação ou choque, voltam à sua forma original; elasticidade; “Característica mecânica que define a resistência dos choques de materiais”. E, em seu sentido figurado, a “capacidade natural para se recuperar de uma situação adversa, problemática; superação”; “Capacidade de quem se adapta às intempéries, às alterações ou aos infortúnios” <https://www.dicio.com.br/resiliencia/>

⁴⁵ Cabe esclarecer que a inclusão da palavra resiliência na lista pela pesquisadora serviu como um ponto de discussão no grupo focal, de modo que os participantes pudessem refletir se o significado da palavra fazia sentido em sua experiência formativa no ProfHistória. Além disso, alguns professores egressos que responderam ao questionário e os próprios participantes do grupo focal relataram que tiveram problemas de saúde e problemas familiares durante sua formação no ProfHistória, o que também poderia ser entendido como uma situação de resiliência, no sentido de ter que se recuperar desse problema.

- Formação humana
- Formação profissional
- Elevação da autoestima
- Progressão na carreira
- Empoderamento como Professora-Historiadora/ Professor-Historiador
- Consolidação da formação como Professora pesquisadora / Professor pesquisador
- Maior segurança e autonomia em sala de aula / lecionar História

Fonte: Elaboração própria.

A finalidade do ProfHistória é oferecer uma formação continuada de qualidade aos professores de História em exercício na educação básica, para propiciar uma docência em História qualificada e certificada. Da mesma forma, um dos propósitos dos cursos de Mestrado profissionais é proporcionar uma formação pós-graduada que articule conhecimentos, metodologias pertinentes a uma área de conhecimento e aplicação desses conhecimentos e metodologias para atuação profissional em um campo específico. Nesse sentido, as falas dos professores egressos em relação à sua experiência formativa no ProfHistória e como isso contribuiu para seu desenvolvimento profissional indicam que essa formação teve impacto positivo em suas aulas e práticas pedagógicas, bem como naquilo que diz respeito ao seu papel social como profissional e na sua carreira como docente da educação básica.

Na visão dos egressos seu percurso formativo no curso de Mestrado, com seus altos e baixos, ou seja, as dificuldades, cansaços, problemas de saúde, desafios e superações, como estudantes trabalhadores e profissionais da educação, lhe proporcionaram momentos de aprendizagem e troca de experiência com os pares e com os formadores, dando sentido ao que se entende por desenvolver-se profissionalmente, por implicar uma mudança, renovação e melhoria de seu trabalho em sala de aula e novos horizontes e posturas como pessoa e profissional.

Da mesma forma, ser reconhecido como Professor-Pesquisador/Professora-Pesquisadora é para esses egressos o grande diferencial em que ter feito o mestrado, dada a oportunidade em ter que desenvolver uma pesquisa que procura solucionar, responder ou compreender questões daquilo que vivencia em seu contexto de trabalho e de sua experiência como professor de História. É algo que evidencia seu protagonismo e autoria na realização de seu trabalho docente com os estudantes e as repercussões positivas para a comunidade escolar, além das trocas de saberes com aqueles que também são professores e compartilham das mesmas necessidades e

inquietação do ofício docente e acreditam numa educação emancipatória e a importância do ensino de História nesse intento de mudança social.

CONCLUSÕES

Este estudo analisou o processo de desenvolvimento profissional de professores de História em exercício na educação básica, egressos do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), a partir da percepção desses egressos, partindo da compreensão de que o ProfHistória é um curso de formação continuada de professores de qualidade, em nível de pós-graduação, que preza por uma formação contextualizada e articulada com as necessidades dos professores para a realização de seu ofício e com as questões atuais do Ensino de História, contribuindo, assim, com o desenvolvimento profissional docente.

Nesta seção são apresentadas as conclusões do estudo, após análise dos resultados. No capítulo 1 foi apresentado um levantamento no Banco de Teses da Capes, de dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-graduação entre 2010-2020, que trataram da temática Desenvolvimento Profissional de Professores. No capítulo 2 foi apresentado o referencial teórico da pesquisa. Já no capítulo 3 foi apresentado e discutido o crescimento dos Mestrados Profissionais em Ensino, oferecidos em rede na Nacional, a partir de 2010, e o envolvimento da Capes no fomento desses programas voltados para a formação de professores da educação básica, através da implementação do PROEB, bem como a criação e a inserção do ProfHistória nesse programa de formação continuada de professores. E, no capítulo 4, a metodologia da pesquisa e a análise e interpretação dos dados.

Esta pesquisa de doutorado foi realizada, em sua maior parte, durante um período de instabilidade política e emocional por conta da crise sanitária mundial em decorrência da Pandemia de Covid-19 e de todas as implicações que o isolamento social trouxe na vida e no cotidiano das pessoas, bem como pelo crescimento da extrema-direita no Brasil e pelas tensões geradas pelas Fake News (falsas notícias), discursos negacionistas e, nesse bojo, um governo que intensificou o desmonte do Estado Brasileiro, com uma desvalorização crescente dos servidores públicos, dentre eles, os professores e os demais profissionais da educação.

O estudo contribui para a compreensão de implementação de políticas públicas em Educação, em especial, aquelas voltadas para formação continuada de professores da educação básica, tendo em vista que a implementação do PROEB e o crescimento da oferta de cursos de Mestrado Profissional em Ensino, ofertados em rede nacional estão alinhados à Meta 16 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Lei 13005/2024), que trata da formação continuada em nível de pós-graduação a professores da educação básica.

A inserção da Capes, a partir de 2007, no fomento de Programa de formação de professores da educação básica, dentre eles, o PROEB, com a oferta em rede nacional de cursos de mestrados profissionais em ensino para professores da educação básica, representa a importância da Capes, dada sua experiência no aperfeiçoamento de profissionais de nível superior, através do fomento e avaliação de Programas de Pós-graduação, a implementação e efetivação de políticas públicas de formação docente, dado ao fato da relevância e do direito à formação continuada a professores da educação básica como um dos aspectos em favorecimento à melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

Nesse sentido, o ProfHistória, integrado ao PROEB, com a representação de universidades em todas as regiões do Brasil que oferece o curso, mostra a abrangência da oferta em rede nacional, dando assim a dimensão de oportunidade de formação continuada de qualidade a professores de História em exercício na educação básica em todo país, caracterizando as relações entre formação inicial e continuada de professores como movimento para o aperfeiçoamento e melhoria do trabalho docente e de práticas pedagógicas e valorização à carreira docente.

Assim, o ProfHistória consiste em um curso de formação continuada de professores de História, em nível de pós-graduação, que oferece uma formação contextualizada com as necessidades e demandas dos docentes em relação ao seu trabalho na educação básica, associando-se a isso com as discussões de temáticas, metodologias, teorias relacionadas ao campo da História e do Ensino de História, valorizando a prática pedagógica e a formação para a pesquisa, como atividades inerentes à profissão docente.

Trata-se, portanto, de um programa de formação continuada de professores que favorece o desenvolvimento profissional docente, a partir de uma formação atrelada aos interesses e necessidades dos docentes e de uma formação centrada na escola, que é o contexto de trabalho dos professores, da inovação curricular no ensino de História, da formação do professor/pesquisador e da ampliação de pesquisa sobre o Ensino de História na educação básica e no fortalecimento da identidade docente.

As abordagens temáticas e metodológicas das disciplinas do curso expressam a relação entre teoria e prática da História como área de conhecimento e seu ensino na educação básica, bem como as especificidades do saber histórico escolar e dos saberes docentes. Nesse sentido, o ProfHistória é um programa de pós-graduação que promove uma formação continuada de professores de História, através de situações de aprendizagem que dão sentido ao trabalho

docente e seu conhecimento e experiências como profissional, fundamentando-se na formação de professores pesquisadores.

O ProfHistória também proporcionou aos egressos participantes da pesquisa um aperfeiçoamento profissional, através da atualização de temas e abordagens de pesquisas no campo da História e do Ensino de História, sobretudo para aqueles que já havia muito anos de graduados e que estavam distantes das discussões acadêmicas de sua área de formação inicial.

A inserção e discussão desses novos temas e conceitos nas aulas das disciplinas do ProfHistória, como Decolonidade, Educação antirracista, Ensino de História e tecnologias digitais, Ensino de História e História Pública, Ensino de História e Temática Negra e Indígena, Educação em Direitos Humanos, Ensino de História e Relações de Gênero, possibilita, também, a aprendizagem profissional do professor de História para a elaboração de planejamento de suas aulas, com a adoção da abordagem desses temas de forma interdisciplinar e transversal, podendo, assim, ser implementados projetos de ensino com a participação de professores de outras disciplinas na escola em que atua.

Os temas das dissertações e os produtos educacionais desenvolvidos pelos egressos do ProfHistória que participaram da pesquisa expressa a forte articulação entre necessidade de formação e interesses dos professores a partir da sua experiência em sala de aula, com as questões atuais do Ensino de História, tais como Ensino de História, História Local e Educação Patrimonial, Ensino de História e Educação Antirracista, Revisionismo e Negacionismo Histórico e o Ensino de História, Pensamento Decolonial e o Ensino de História, Ensino de História e História e Cultura dos Povos Indígenas, Ensino de História e Currículo, Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino de História e História e Cultura Afro-brasileira, Ensino de História e Tecnologias digitais, Ensino de História e Jogos digitais, Ensino de História para estudantes surdos.

A partir da análise dos documentos curriculares relacionados ao ProfHistória, observou-se ausência ou poucas disciplinas voltadas para as temáticas do Ensino de História e Educação Especial, Ensino de História e Educação Ambiental, Ensino de História e Letramento, que são também demandas educativas para o ensino de História na atualidade, que, por sua vez, indica a necessidade de ampliação de disciplinas ofertadas pelo Programa, abrangendo essas temáticas como avanço do próprio processo formativo do ProfHistória, através do que tem sido produzido de pesquisa em Ensino de História por seus egressos.

De acordo com os dados da pesquisa, através da aplicação do questionário, identificou-se que perfil do egresso do ProfHistória corresponde, em sua maioria, professores com formação inicial em Licenciatura em História, que atuam na rede pública de ensino e possuem entre 11 a 20 anos de experiência docente. Na configuração desse perfil, a maior parte desses professores ingressaram no ProfHistória na intenção de aperfeiçoamento profissional e elevação na formação acadêmica e na carreira, em termos de valorização e progressão salarial.

Outro ponto importante sobre as contribuições do estudo foi a identificação de que os egressos continuam atuando na educação básica, mesmo passando a assumir novos cargos relacionados à docência ou à gestão educacional, como cargo de coordenadores pedagógicos e diretores escolares, o que permite afirmar que o ProfHistória, vinculado aos programas de mestrados profissionais de ensino ofertados em rede nacional, através da implementação do PROEB, além de fortalecer a rede de reflexão sobre o ensino de História na educação básica, amplia o número de professores de História qualificados para a docência em História e a melhoria da qualidade do ensino na escola pública e na educação básica.

O processo de desenvolvimento profissional percebido pelos professores egressos, a partir de sua experiência formativa no ProfHistória, consistiu na própria concepção de caminho percorrido para seu crescimento pessoal e profissional, desde o interesse pela retomada e continuidade de estudos formais, com ingresso no mestrado, do planejamento para organizar e lidar com as atividades e compromissos profissionais e na condição de estudante, com as questões familiares, com as situações de aprendizagem vivenciadas como mestrando/profissional e dos desafios inerentes na construção de sua pesquisa e do produto educacional, e das repercussões e mudanças em sua vida e atuação profissional após a conclusão do curso.

A percepção como professor-pesquisador /professora-pesquisadora de História remete ao fortalecimento da identidade docente, que, por sua vez, redimensiona o sentido e o papel social de ser professor, uma autoafirmação da docência como escolha e carreira profissional, mesmo reconhecendo que há dificuldades e desafios a serem enfrentados.

Na visão dos egressos, a realização do mestrado promoveu uma mudança significativa de postura profissional, tornando-se o ponto-chave do processo de desenvolvimento profissional docente, que foi o empoderamento, termo bastante evidente nas falas. O empoderamento profissional é uma mudança significativa para os egressos justamente pelo sentido de encorajamento e de tomada de atitude e de participação daquilo que é de seu interesse e de preocupação como profissional da educação. É assim uma tomada de consciência daquilo

que ele é capaz de fazer, de intervir, de provocar e de reivindicar para a melhoria das condições de seu trabalho e do que acredita de forma ética e responsável, como fundamentais para o exercício da docência e da qualidade social da educação.

Em outras palavras, o empoderamento profissional é pôr em prática, de forma consciente e libertadora, sua função social/profissional como professora e professor de História da Educação Básica, não se deixando levar pelas decisões tomadas sem a sua participação, naquilo que pode interferir e prejudicar seu trabalho, seus valores e compromisso social com a escola pública e com a formação integral dos estudantes. Por extensão, é também a percepção de se sentir mais seguro e com maior autonomia em ensinar História, em decorrência da formação crítica e reflexiva que teve no decorrer da realização do mestrado, com maior domínio sobre as questões relacionadas à Teoria da História e do campo de estudo do Ensino de História.

Como limites da pesquisa, considerando que nossa pesquisa procurou compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores proporcionado pelo ProfHistória, a partir da percepção de seus egressos e, servindo então como indicação para estudos futuros, refere-se à necessidade de identificar os possíveis impactos nos resultados de aprendizagem dos estudantes que foram ensinados e participaram de ações educativas e pedagógica de egressos do ProfHistória, tanto em aspectos cognitivos quanto em aspectos socioemocionais.

Outra indicação de estudo interessante é a realização de um levantamento do quantitativo de professores egressos do ProfHistória que lecionam em rede pública de ensino municipal, estadual ou federal em todas as regiões do Brasil e o quanto isso se aproximou com o percentual de professores com formação em nível de pós-graduação, estabelecido pelo PNE (2014-2024), conforme a Meta 16, que é de formação em nível de pós-graduação até 2024, 50% dos professores da educação básica.

Por fim, dada a repercussão do PROEB como política pública de formação docente e do ProfHistória como curso formação continuada de qualidade para professores de História, fica como sugestão para o desenvolvimento do programa e de sua organização em âmbito nacional a implementação de um programa de acompanhamento de egressos do ProfHistória, que pode ser estruturado a partir de diálogo e trocas de experiências com os egressos e seus formadores/professores do ProfHistória, para o aprimoramento do programa, através da inserção desse egressos como professores convidados para a realização de alguma atividade ou aula das disciplinas ofertadas nas universidades que oferecem o curso, apresentando suas

pesquisas e relatando como tem sido suas práticas pedagógicas aos seus colegas de profissão ainda em formação no ProfHistória, fortalecendo, também, a dimensão formativa do programa, visto que as pesquisas dos egressos têm ampliado o desenvolvimento de estudos sobre o ensino de História e sua prática em sala de aula, desenvolvida por aqueles que lecionam na educação básica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Nelsio Rodrigues de; BALDANZA, Renata Francisco; GONDIM, Sônia M. Guedes. Os grupos focais *on-line*: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, Vol. 6, n. 1, p. 05-24, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/jistm/a/7B4hf9XhN96G7RNdJ6kCSPx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 de junho de 2022.

ALMEIDA, Elenara Chaves Edler de; GUIMARÃES, Jorge Almeida. **A Pós-graduação e a evolução da produção científica brasileira**. São Paulo: Senac São Paulo, 2013.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez.2010.

_____. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95- 103, jul./dez, 2013.

_____. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. cap.1, p. 17-34.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA): formação continuada potencializando a subversão da ordem prescrita. **X Jornada Internacional Políticas Públicas**. Ambiente Virtual. 16 a 19 nov. 2021. Disponível em https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1151_1151612e39d245851.pdf Acesso em: out. 2023.

BARAJAS-ZAYAS, Emilio. Apresentação. In: BARAJAS-ZAYAS, Emilio (Org.). **O paradigma da educação continuada**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 9-11.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2015.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. (Coleção Feminismos Plurais)

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2008-2011**: projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2007. Disponível em <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/plano-plurianual/arquivos/planos-plurianuais-anteriores/ppa-2008-2011/081015_ppa_2008_mespres.pdf> Acesso em 01 nov. 2023.

BONFIM, Alexandre Maia do; VIEIRA, Valéria; DECCACHE-MAIA, Eline. A crítica da crítica dos mestrados profissionais: uma reflexão sobre quais seriam as contradições mais relevantes. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p.245-262, 2018. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/94gL6y8gLzqbsLgmvWMPvjQ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 20 maio de 2022.

BORRALHO, António Manuel; FIALHO, Isabel José Botas Bruno; CID, Marília. Castro. A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 29, p. 53-69, 2015. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5094> Acesso em 02 mar 2022.

CAPES. **Relatório de Gestão 2020**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, 2020.

_____. **Documento de Área – Área 46: Ensino**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, 2019.

CEVALLO, Ivete; PASSOS, Laurizete Ferragut. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v.12, n. 37, set./dez.2012, p.803-822.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. Cap.7, p. 139-153.

CRUZ, Robson Nascimento da; REZENDE, Junio. A escrita de notas como artesanato intelectual: Niklas Luhmann e a escrita acadêmica como processo. **Pro-prosições**, Campinas, v. 34, p.1-24, 2023. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/L7gmq6W7bvzgn984hSJ94qz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 02 fev. 2024.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Trad. Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DEAQUINO, CARLOS Tasso Eira. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino de História, a formação de professores e a pós-graduação. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez.2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FISCHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 24-29, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2018. (Série Pesquisa)

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livros, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A formação continuada em questão. In: **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Cap.8, p. 199-235.

GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático. In: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de História e Cidadania**. Campinas: Papirus, 2016. Cap.3, p. 75-105.

GIMENO SACRISTAN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____ **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2000.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v.9, n.17, p.373-397, 2012. Disponível em <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/312/294> Acesso em: 15 set. 2023.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Situações para questionar e expandir a formação permanente. In: GIL, Juana M. Sancho; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual.** Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2016. Cap.8, p. 155-174.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). **Vida de Professores.** Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2013. Cap. 2, p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Continuada de Professores.** Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Trad. Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária.** Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LACERDA, Cecília Rosa; ANDRE, Marli Eliza. Mestrados Profissionais em Rede: contribuições e desafios para a Formação Docente. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, V.29, n.57, p. 45-60, jan./mar.2020. Disponível em

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/8267/5329> Acesso em 20 de maio de 2022.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização.** 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Amelia; MENEZES, Isabel. A construção de si como investigador: reflexões sobre os processos de formação pós-graduada. **Educar em Revista.** Curitiba, v. 34, n. 71, p. 103-124, set/out. 2018. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-103.pdf>> Acesso em 20 de maio de 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

LÜDKE, Menga; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. O mestrado como via de formação de professores da educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p.59-83, 2012.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

_____ Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n.8, p.7-22, jan./abr.2009.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009. cap. 8, p. 135-152

MATHIAS, Sergio Larruscaim; SAKAI, Celio. **Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional**: estudo de Caso nas Faculdades Magsul. Faculdades Magsul (Eixo 1 – Criação de Estratégias e metodologias para o trabalho das CPA), 2013. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/google_forms_processo_avaliacao_insttit_estudo_caso_faculdades_mag.pdf>Acesso em 01 de junho de 2022.

MATTAR, João. RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p.165-182, out./dez.2015.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão Docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria et al. Apresentação In. MONTEIRO, Ana Maria et al (Orgs.). **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 7-13.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOCARZEL, Marcelo. A relação entre educação, eficácia e avaliação. In: NAJJAR, Jorge; MOCARZEL, Marcelo (orgs.). **Políticas Públicas em Educação**: conceitos, contextos e práticas. Curitiba, 2017. Cap. 1, p. 13-26.

MOURA, Eugénia et al. Técnica de Análise de Conteúdo: uma reflexão crítica. In: COSTA, António Pedro; MOREIRA, António; SÁ, Patrícia (Orgs.). **Reflexões em torno de Metodologias de Investigação**: análise de dados. Aveiro: UA Editora, 2021, cap. 3, p. 45-60. (Vol.3).

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos combates pela História**: desafios – ensino. São Paulo: Contexto, 2021. Cap.4, p. 85-111.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, supl.2, v.8, p.353-373, 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr.2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (org.). **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. Cap.9, p. 221-284.

PEREIRA, Amilcar Araujo;MONTEIRO, Ana Maria. Apresentação. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.) **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 7-17.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. A escrita académica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.41, n. esp, p. 53-71, jan./jun. 2016.

Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7325>> Acesso em 05 out. 2023.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

QUEIROZ, Roosevelt Brasil. **Formação e gestão de políticas públicas**. Curitiba: InterSaberes, 2012 (Série Gestão Pública).

RIBEIRO, Renato Janine. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006. Disponível em <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/113/107> Acesso em 15 set. 2023

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de Professores e desenvolvimento profissional. **Revista Educação**. PUC-Campinas, Campinas, 22(2), p. 191-202, maio/ago, 2017a.

_____. Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n.166, out./dez. 2017, p. 1134-1149, 2017b.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3ª ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O mestrado profissional: mais um equívoco da política nacional de Pós-graduação. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 21, p.9-16, nov. 2006.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. Rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, P.A.D.; DEL PINO, J.C. O Mestrado Profissional na Área de Ensino. **Holos**, Ano 32, Vol. 08, 2016, p. 318-337.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papyrus, 2007.

SILVA NETO, Nathanael da Cruz e et al. A inserção da Capes na formação de professores da educação básica no Brasil. **EccoS** – Revista Científica, São Paulo, n. 40, p. 145-161, mai./ago. 2016.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia da Política Educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Trad. Francisco Pereira. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TOCAFUNDO, Ronan Daré; NASCIMENTO, Silvana Sousa do; VERDEJO, Antonio Moreno. Mestrado Profissional em Ensino: uma inovação promissora? **Dialogia**. São Paulo, n. 21, p. 41-54, jan./jun.2015

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Docência como atividade profissional. In: ÁVILA, Cristina Maria d'(orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2015. Cap.1, p. 13-21.

VELOSO, Braian. WhatsApp como ferramenta para a organização de grupos focais online na pesquisa em educação: um relato de experiência. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias** – Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância. SEAD/UFSCar, p. 1-13, 2020. Disponível em <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/964/708> Acesso em 12 de abr. 2022.

YIN, Robert. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Trad. Cristhian Matheus Herrera. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZAMBONI, Ernesta; LUCINI, Marizete; MIRANDA, Sonia Regina. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, Marcos (org.). **História: que ensino é esse?** Campinas: Papyrus, 2013. Cap.18, p. 253-276.

APÊNDICE

(Questionário)

Pesquisa sobre o ProfHistória

Prezada(o) professor(a), Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: as contribuições do ProfHistória”, desenvolvida por Thalita Maria Cristina Rosa Oliveira, discente do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC/UFRRJ), sob a orientação da Professora Dr^a Patrícia Bastos de Azevedo (UFRRJ). O objetivo central do estudo é compreender o processo de desenvolvimento profissional de Professores de História, proporcionado pelo curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), fundamentado na perspectiva de melhoria da qualidade do ensino. O convite para sua participação neste estudo se deve ao fato de você ser um (uma) egresso(a) do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) de uma das universidades que oferece o curso, integrada a rede nacional do ProfHistória. Sua participação é voluntária. Isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se deseja ou não participar, bem como retirar sua participação em qualquer momento. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

1.E-mail

*

--

2-TERMO DE CONSENTIMENTO

*

Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Se você concorda em participar da pesquisa, respondendo esse questionário, assinale o “SIM, concordo”. Caso contrário, assinale “NÃO concordo”.

SIM, concordo

NÃO concordo

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR(A) EGRESSO(A) DO PROFHISTÓRIA

3- Qual é a sua idade?

- 18-20 anos (Menos de 21 anos)
- 21-30 anos
- 31-40 anos
- 41-50 anos
- 51-60 anos
- Mais de 60 anos

4- Qual é o sexo atribuído em seu nascimento?

- Masculino
- Feminino

5- Quantos anos de experiência possui como Professor(a) de História na educação básica?

- Menos de 3 anos
- De 3 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 20 anos
- De 21 a 30 anos
- Mais de 30 anos

6- Em qual Universidade concluiu o curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)?

- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
- Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
- Universidade Federal de Goiás (UFG)
- Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)
- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
- Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
- Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
- Universidade Federal do Ceará (UFC)
- Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
- Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
- Universidade Federal de Sergipe (UFS)

- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
- Universidade de Pernambuco (UPE)
- Universidade Regional do Cariri (URCA)
- Universidade Federal do Acre (UFAC)
- Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)
- Universidade Federal do Pará (UFPA)
- Universidade Federal de Roraima (UFRR)
- Universidade Federal de Tocantins (UFT)
- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
- Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio)
- Universidade Federal Fluminense (UFF)
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
- Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
- Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
- Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Universidade Estadual de Maringá (UEM)
- Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
- Universidade Federal do Paraná (UFPR)
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
- Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

7- Em qual região do Brasil localiza-se a Universidade que concluiu o ProfHistória?

- Região Centro-Oeste
- Região Nordeste
- Região Norte
- Região Sudeste
- Região Sul

8- Em qual ano ingressou no ProfHistória?

- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- 2019
- 2020

- 2021

9-Em qual ano concluiu o ProfHistória?

- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- 2019
- 2020
- 2021
- 2022

10- Ao ingressar no ProfHistória possuía formação em Licenciatura em História?

- Sim
- Não

11- Caso tenha respondido NÃO na pergunta anterior, informe qual curso de Licenciatura possuía ao ingressar no ProfHistória

- Licenciatura em Pedagogia
- Licenciatura em Estudos Sociais
- Licenciatura em Geografia
- Licenciatura em Sociologia
- Licenciatura em Ciências Sociais
- Ingressei no ProfHistória com a formação em Licenciatura em História.
- Outra: _____

12- Ao ingressar no ProfHistória atuava como Professor(a) de História em que tipo de escola?

- Somente em escola pública municipal
- Somente em escola pública estadual
- Somente em escola pública federal
- Em escola pública estadual e municipal
- Em escola pública federal, estadual e/ou municipal
- Somente em escola privada
- Em escola pública (municipal, estadual ou federal) e em escola privada

13- Ao ingressar no ProfHistória já possuía algum(ns)curso(s) de Pós-graduação *Lato sensu* (Cursos de Especialização) na área de História e/ou Educação?

- Não
- Sim

14- Caso tenha respondido Sim na pergunta anterior, informe quanto(s) cursos de pós-graduação *lato-sensu* (cursos de especialização) já tinha concluído quando ingressou no ProfHistória.

- 1
- 2
- 3
- 4
- Mais de 4
- Não possuía curso de especialização na área de História e/ou Educação

15- Ao ingressar no ProfHistória já possuía algum(ns)curso(s) de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Cursos de Mestrado ou Doutorado) na área de História e/ou Educação ou em outra área do conhecimento?

- Não
- Sim

16- Caso tenha respondido Sim na pergunta anterior, informe qual(is) curso(s) de pós-graduação *Stricto Sensu* (cursos de Mestrado e/ou Doutorado) já tinha concluído quando ingressou no ProfHistória

- Mestrado Acadêmico na área de História
- Mestrado Acadêmico na área da Educação
- Mestrado Profissional na área da Educação
- Doutorado na área da História
- Doutorado na área da Educação
- Mestrado acadêmico ou profissional em outra área do conhecimento
- Doutorado em outra área do conhecimento
- Não possuía nenhum curso de pós-graduação *Stricto Sensu* ao ingressar no ProfHistória

MOTIVAÇÕES PARA CURSAR O PROFHISTÓRIA

17- Indique os principais motivos que te levaram a cursar o ProfHistória? (Indique até 3 (três) motivos)

- Aperfeiçoamento profissional
- Elevação de nível/formação acadêmica
- Progressão na carreira (aumento salarial)
- Possibilidade de novas oportunidades de emprego/função após a conclusão do curso
- Processo seletivo diferenciado
- Outros motivos _____

18- Após a conclusão do ProfHistória, você assumiu novos cargos na área da educação?

- Sim
- Não

19- Se marcou Sim na pergunta anterior, indique qual(is) cargos ou funções na área da educação conquistou após a conclusão do ProfHistória.

- Coordenação Pedagógica em escola
- Direção de escola
- Docência na educação superior
- Tutoria em cursos a distância
- Coordenação de Área de Conhecimento ou de Nível de ensino em escola
- Cargo de Gestão ou de Assessoria em Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação ou órgãos públicos relacionados à Educação.
- Não assumi novos cargos após a conclusão do curso
- Outros: _____

20- Caso tenha assumido novo cargo ou função após a conclusão do ProfHistória, você acredita que a obtenção da titulação acadêmica em nível de mestrado (Mestre em Ensino de História) tenha sido um dos fatores que favoreceu essa conquista ou oportunidade?

- Sim
- Não
- Talvez
- Não assumi novos cargos após a conclusão do curso

TEMA DA DISSERTAÇÃO E PRODUTO EDUCACIONAL ELABORADO/DESENVOLVIDO (diálogo com as questões atuais do Ensino de História)

21- Qual foi o tema da sua dissertação e do produto educacional elaborado/desenvolvido no ProfHistória? Comente os motivos pela escolha do tema e da importância do desenvolvimento da pesquisa para sua prática docente.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFHISTÓRIA COMO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO (Processo de desenvolvimento profissional)

22- Comente sobre suas experiências formativas no ProfHistória e as principais contribuições do Profhistória para sua atuação como Professor(a) de História. Como tem sido sua prática em sala de aula ao ter concluído um curso de Mestrado profissional em Ensino de História?

ANEXO

DISCIPLINAS DO PROFHISTÓRIA

Disciplinas obrigatórias

1. TEORIA DA HISTÓRIA (60h/a)
Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Sim
Ementa: O estatuto epistemológico da história. História, historiografia e historicidade. Tempo histórico e experiência. Usos do contexto. Objetividade e subjetividade em história. O particular e o geral. História, verdade e prova. Retórica e conhecimento histórico. História e memória. História e identidades sociais. A narrativa histórica. O método histórico. O uso dos conceitos pelo historiador. A construção do objeto histórico. A operação historiográfica: lugar social, práticas e texto. Arquivo, compreensão/explicação e representação. Os conceitos antigo e moderno de história. A história-problema. Escalas de análise. Teorias e filosofias da história. A disciplinarização da história. A história como ciência social.
2. HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA (60h/a)
Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Sim
Ementa: A emergência da história como campo disciplinar no século XIX. Os debates acerca do lugar do ensino da história. As diferentes concepções sobre o ensino, a aprendizagem e os conhecimentos históricos necessários para a história escolar. A trajetória do ensino de história na educação básica. A criação dos cursos universitários de história e a profissionalização dos professores. A produção historiográfica e a articulação entre o saber acadêmico e o saber escolar. Demandas sociais e ensino de história.
3. SEMINÁRIO DE PESQUISA (45h/a)
Créditos: 3 Carga horária: 45 Disciplina obrigatória: Sim
Ementa: Disciplina de discussão e desenvolvimento das pesquisas pelo conjunto dos alunos, com vistas ao desenvolvimento do projeto de dissertação.

4. SEMINÁRIO TUTORIAL (45h/a)
Créditos: 3 Carga horária: 45 Disciplina obrigatória: Sim
Ementa: Acompanhamento do trabalho do aluno pelo professor-orientador com vistas à preparação da dissertação e da sua defesa.

Disciplinas optativas

5. CIDADE, PATRIMÔNIO URBANO E ENSINO DE HISTÓRIA
Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: A cidade como objeto do historiador. As diversas concepções de História Urbana. Cidade e cultura material. Iconografia urbana. A cidade como patrimônio cultural. A história da preservação de cidades no Brasil. As possibilidades que as conexões entre cidade e patrimônio oferecem para o campo do Ensino de História. O patrimônio urbano como recurso didático.

6. CURRÍCULO DE HISTÓRIA: MEMÓRIA E PRODUÇÃO DE IDENTIDADE/DIFERENÇA
Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: Diferentes concepções de currículo e suas implicações para a reflexão sobre o ensino de história. Relação entre currículo e memória como territórios contestados. Diferenciação entre memória e história. Historiografia escolar, história ensinada e o debate político contemporâneo que envolve a questão identitária. Articulações entre os diferentes processos de identificação (nacional, sociocultural) no conhecimento histórico didatizado. Currículo de história e a questão da alteridade no tempo e no espaço.

7. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: TRAJETÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS
Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: Didática da história como campo de pesquisa e disciplina acadêmica. Trajetória de construção da Didática de História. Diferentes concepções de didática e suas implicações para o processo

de ensino-aprendizagem de história. Planejamento e Avaliação em História. A sala de aula de História. Recursos didáticos como suportes do conhecimento histórico recontextualizado em objeto de ensino. Papéis e usos do livro didático em sala de aula. Escola como espaço de formação do professor de História.

8. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA

Créditos: 4
Carga horária: 60
Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

O ensino de História e o campo do Patrimônio Cultural material e imaterial. Exploração das conexões das instituições de memória com os campos da cultura, do mercado, da ciência e da educação. A partir de estudos de caso e de levantamentos gerais sobre a situação dos museus brasileiros, são examinadas as novas concepções de ensino de História nos museus trazidas pela discussão contemporânea sobre patrimônio, memória, identidade cultural e educação.

9. ENSINO D(E) HISTÓRIA INDÍGENA

Créditos: 4
Carga horária: 60
Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

Ensino de História Indígena. A Nova História Indígena. Política Indígena e Indigenista. Narrativas Indígenas. Histórias e Culturas Ameríndias.

10. ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Créditos: 4
Carga horária: 60
Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

Histórico das medidas legais (leis e pareceres) que instituíram a obrigatoriedade da inclusão desses conteúdos nos currículos das escolas brasileiras. As reflexões sobre a definição de parâmetros para o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e suas consequências na formação de professores de História, bem como a análise de experiências de implementação dos referidos conteúdos nos currículos escolares, considerando os temas e abordagens privilegiados por professores de História nas escolas e a produção de materiais didáticos. História da África como disciplina acadêmica: discussão sobre temas e debates presentes no ensino universitário. A produção de saberes a partir de sujeitos externos ao ambiente universitário: projetos, programas e a atuação de movimentos sociais e comunidades negras na construção do conhecimento nesse campo.

11. ENSINO DE HISTÓRIA E A QUESTÃO DAS TEMPORALIDADES

Créditos: 4

Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: Tempo histórico como elemento estruturante da produção do conhecimento histórico. Conceito de tempo histórico em diferentes matrizes teóricas. O tempo histórico: duração, ritmo, sucessão, simultaneidade, permanências e continuidades. Ensino de história e regimes de historicidade. Desafios pedagógicos na recontextualização didática do tempo histórico. Conceitos como: narrativa histórica, identidade narrativa e consciência histórica. Tempo histórico e história ensinada: propostas curriculares, livros didáticos, narrativas de professores e alunos em sala de aula.

12.HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: Estudo das diferentes acepções do termo historiografia e problematização do método da crítica historiográfica. A historiografia e o debate do narrativismo: competência narrativa, experiência e consciência, memória e história. Reflexão sobre as escolas históricas e seus referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos. O ensino de história no Brasil e seus pressupostos historiográficos entre os séculos XIX e XXI. Problematização da noção de didática da história. A diversidade do ensino de história para além do espaço escolar. A História ensinada e a constituição da memória social.

13.HISTÓRIA COMO DIFERENÇA: HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: Reflexão sobre a diferença e os valores agregados a ela na construção do saber histórico. Identificação de trajetória histórica da construção da diferença dos indígenas (por não indígenas) na formação social brasileira. Identificação da atual legislação que orienta do ensino de história e cultura indígena com reflexão sobre as mobilizações sociais e acadêmicas que fundamentaram-na. Discursos e ações indígenas na construção de um lugar na sociedade brasileira. História, memória e construção da identidade/alteridade.

14.HISTÓRIA DO IMPRESSO

Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: A revolução de Gutenberg. Difusão do impresso. Literatura de rua. Literatura e transmissão de modelos de comportamento. Intermediários. Impresso e revolução. Mundos do texto e mundos do leitor. Leitura e construção de sentido. Historiografia do impresso e da leitura.

15.HISTÓRIA E HISTÓRIA PÚBLICA

Créditos: 4
Carga horária: 60
Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

História e História pública. História Pública e mídias, tempo presente, comunidades e culturas populares, plataformas digitais, narrativas públicas.

16.METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: O PESQUISADOR-PROFESSOR E O PROFESSOR-PESQUISADOR

Créditos: 4
Carga horária: 60
Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

O método de pesquisar História e o método de ensinar História. A pesquisa histórica no ensino de História. A importância do professor-pesquisador. A importância dos alunos-pesquisadores. A utilização de oficinas em sala de aula. A pesquisa e a internet. Elaboração de projetos específicos

17.NARRATIVA, IMAGEM E CONSTRUÇÃO DO FATO HISTÓRICO

Créditos: 4
Carga horária: 60
Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

Delimitação do campo de sentido de fato histórico: fato como narração, fato como condensação do tempo histórico. Conceituação de narrativa visual e os seus suportes. Mídia e a factualização da história, recursos para uma crítica e metodologias de análise. Estratégias de apresentação do fato histórico por meio de narrativas visuais.

18.PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E O UNIVERSO VIRTUAL

Créditos: 4
Carga horária: 60
Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

Estudo de suportes tecnológicos aplicados ao ensino de História, tais como ambientes virtuais de aprendizagem, editores de texto colaborativo, aplicativos, jogos, entre outros. Construção de ambientes virtuais para realização de atividades de pesquisa e ensino de História na Educação Básica.

19. SEMINÁRIO ESPECIAL LINGUAGENS E NARRATIVAS HISTÓRICAS: PRODUÇÃO E DIFUSÃO

Créditos: 4
Carga horária: 60
Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

História e narrativa. Narrativa e construção de sentidos. Formas narrativas e linguagens. Autor, texto e leitor. Produção e difusão. Narrativa e fonte histórica. Metodologias de análise.

20. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

Créditos: 4

Carga horária: 60

Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

Estudo de suportes tecnológicos aplicados ao ensino de História, tais como ambientes virtuais de aprendizagem, editores de texto colaborativo, aplicativos, jogos, entre outros. Construção de ambientes virtuais para realização de atividades de pesquisa e ensino de História na Educação Básica.

21. O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Créditos: 4

Carga horária: 60

Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

A escola se ocupa tanto da alfabetização científica quanto da produção do sujeito, em geral na direção do sujeito cidadão. Esse sujeito cidadão traz marcas de gênero, que se interseccionam com classe, raça/etnia, geração, sexualidade e outras posições de sujeito. A disciplina toma as relações de gênero em dupla perspectiva. Como conjunto de relações a delimitar fronteiras entre masculinidades e feminilidades atuantes na sala de aula e no território escolar de modo amplo. Nessa perspectiva como uma pedagogia cultural da paisagem contemporânea, a estruturar posições de sujeito ao longo do percurso escolar. Num segundo aspecto tomar as relações de gênero como disputa de representações acerca de masculinidade e feminilidade com uma história em todas as sociedades humanas. Fornecer elementos teóricos acerca dos modos de compreender o conceito de gênero e suas relações, eleger contextos históricos específicos para análise das relações de gênero ali presentes, e refletir sobre as interseccionalidades com outros marcadores sociais da diferença.

22. MITO E ENSINO DE HISTÓRIA

Créditos: 4

Carga horária: 60

Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

O mito como instrumento de ensino de história, no desenvolvimento da alteridade e na percepção de simultaneidade temporal. O conhecimento da construção mitológica interligada à vida material de diferentes sociedades. Produção de material didático e intervenções sobre mitologia na educação básica.

23. ENSINO DE HISTÓRIA: HISTÓRIA ORAL E NARRATIVA

Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: Os debates teóricos sobre memória, experiências e narrativas. Perspectivas metodológicas para o uso de memórias, experiências e narrativas no ensino de História; A História oral como possibilidade metodológica para o trabalho com memórias e experiências no ensino de História na educação básica

24.AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: PARA QUE, O QUE E COMO AVALIAR?

Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: Educação e avaliação. Avaliação no Ensino de História. Os fundamentos da avaliação: autonomia, cidadania, legislação e currículo. Tipos de avaliação. Planejamento e Avaliação. Conteúdos, Habilidades e Competências. Os instrumentos e as medidas de avaliação. A avaliação na Educação Básica. As avaliações em larga escala. A avaliação na sala de aula.

25. HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: Dever de memória e ensino de História. História, historiografia e memória da ditadura militar, por meio do estudo de fontes primárias e secundárias. Legislações educacionais e currículos sobre ditaduras militares e memórias traumáticas no Brasil e na América Latina. Avaliação de recursos didáticos e paradidáticos no que diz respeito à Educação em Direitos Humanos. Possibilidades de trabalhos que sensibilizem estudantes na defesa e na promoção de direitos.

26.HISTÓRIA LOCAL: USOS E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: Local e regional: história dos conceitos. As diversas acepções na História, na Geografia e na Educação. História local e historiografia. História das apropriações do “local” nos anos iniciais do ensino fundamental. Livros e materiais didáticos de história local. Educação Patrimonial e patrimônio urbano. Metodologias para apreensão e para apresentação do local no ensino.

27. USOS DO BIOGRÁFICO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Créditos: 4

Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: Biografia e história: implicações epistemológicas em tempos de guinada subjetiva. Narrativas vivenciais: historicidade e modalidades (biografias, autobiografias, memórias, entrevistas). Narrativas vivenciais e a problematização de subjetividades, espacialidades e de temporalidades. Saberes docentes e potenciais investigativos das abordagens biográficas. A biografia como forma de conhecer e sensibilizar: dimensões e possibilidades didáticas e pedagógicas das narrativas vivenciais.

28. A APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA E A FORMAÇÃO HISTÓRICA

Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: Bases da noção de formação histórica, na relação com a identidade e memória. Teorias do ensino-aprendizagem e a Didática da História. Ensinar e aprender História: saberes, competências e habilidades. Saber histórico e saber histórico escolar. Representações sociais, memória, conhecimentos prévios e consciência histórica. O aprendizado dos conceitos de tempo, espaço e cultura. A formação identitária da criança e do jovem: aspectos éticos e políticos. Aprendizagem significativa em diferentes perspectivas.

29. ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: Conceito de etnia. A ideia de raça no mundo Atlântico (a partir do século XVI) e as principais teorias raciais do século XIX. Racismo, colonialismo e seus impactos na Educação e no ensino de História. As lutas anticolonialistas e antirracistas na Educação: principais perspectivas teórico-metodológicas. Movimentos negros e movimentos indígenas no Brasil. Conceitos de diferença, diversidade e desigualdade. Conceitos de colonialidade e interculturalidade. A Lei no. 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Análise de experiências curriculares e de formação de professores a partir da implementação da referida lei nos sistemas de ensino.

30. ENSINO DE HISTÓRIA E PENSAMENTO DECOLONIAL

Créditos: 4 Carga horária: 60 Disciplina obrigatória: Não
Ementa: O pensamento decolonial e os desafios de compreender a história a partir de diferentes perspectivas além da abordagem eurocêntrica. Cultura(s), identidade(s) e diferença(s) na escola. Questões e tensões no cotidiano escolar: gênero, raça, orientações sexual e religiosa. Teorias do multiculturalismo crítico e da interculturalidade crítica. Educação intercultural

crítica: conceito e pressupostos. A descolonização do conhecimento histórico e do seu ensino. A colonialidade do poder e seus desdobramentos como a colonialidade do saber, do ser e da natureza e sua contrapartida decolonial. Perspectiva intercultural crítica e pedagogias decoloniais no ensino de História.

31.ENSINO DE HISTÓRIA E TEORIAS DE APRENDIZAGEM

Créditos: 4

Carga horária: 60

Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

Teorias de aprendizagem – estudos que procuram investigar, sistematizar e propor soluções para o aprender na escolarização – e suas relações com ensino e aprendizagem em História nas diferentes fases da vida escolar. Teorias de aprendizagem de maior destaque na Educação contemporânea: Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962). Teorias de aprendizagem, cultura escolar e Ensino de História. Principal fator diferenciador entre teorias de aprendizagem: o ponto de vista sob o qual cada uma reflete sobre o aprender. Teorias de aprendizagem a partir do condicionamento, da percepção, do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento cultural, do desenvolvimento integral, do humanismo e outras. A motivação na aprendizagem. Abordagens crítica e reflexiva de teorias de aprendizagem e seus desdobramentos no Ensino de História e em saberes e práticas docentes/ discentes

32.HISTÓRIA DAS INFÂNCIAS E JUVENTUDES E O ENSINO DE HISTÓRIA

Créditos: 4

Carga horária: 60

Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

Reflexão das Infâncias e juventudes como objeto da História; Historiografia das infâncias e juventudes no Brasil; infâncias e juventudes e o Ensino de história; a LDB e os direitos humanos e a cultura de paz e a formação de crianças e adolescentes.

33.ENSINO DE HISTÓRIA E PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES DE EDUCAÇÃO

Créditos: 4

Carga horária: 60

Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

Ensino de História na perspectiva de incorporação de saberes, leituras de mundo e experiências dos educandos/as. Propostas pedagógicas e práticas docentes em História que considere as especificidades dos educandos/as da Educação de Jovens e Adultos, da Educação para privados/as de liberdade e da Educação do Campo. Pesquisa e experiências docentes em ensino de História no contexto de movimentos sociais, de cursos populares de acesso ao Ensino Superior e demais espaços não escolares. Concepções teóricas e metodológicas da Educação Popular em espaços escolares. Propostas curriculares e construções curriculares autônomas e emancipatórias do docente de História em contextos escolares e não escolares.

34.ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA

Créditos: 4
Carga horária: 60
Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

Teorias do cinema. Relação cinema, história e ficção. Cinema como documento. Articulações entre cinema, fotografia e música. História do cinema como recurso pedagógico. Escola Nova e cinema. Metodologias de uso do cinema em sala de aula.

35.ENSINO DE HISTÓRIA E IMAGENS

Créditos: 4
Carga horária: 60
Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

Discussões teórico-metodológicas sobre o uso das imagens no ensino de história. Relação imagem-texto, princípios de percepção visual. Interpretação de imagens e discussão de conceitos na perspectiva dos estudos visuais ou da cultura visual. Imagens e estudos culturais, imagens e regimes de verdade. Imagens e operações da memória. Imagens e temporalidades. Montagens e associações como meios interpretativos no campo das imagens em sua produção e recepção. Imagens como centros geradores de conteúdos no ensino de história em diversas bases: pinturas, fotografias, cartazes, memes, charges, história em quadrinhos. Imagens em livros didáticos. Os usos políticos e públicos das imagens. Experiências didáticas com imagens.

36.HISTÓRIA INTELECTUAL DE MULHERES NEGRAS

Créditos: 4
Carga horária: 60
Disciplina obrigatória: Não

Ementa:

Ativismo científico na historiografia. História intelectual de mulheres negras, abordagem original oriunda das articulações entre história social e pensamento feminista negro, e suas contribuições ao campo do ensino de história no tocante a novas cronologias, conceitos e métodos: autodefinição, narrativa na primeira pessoa, escrevivência, grafia-graveto, ciência de mulheres negras, análise episódica, contação de histórias. Mulheres negras como sujeitas políticas, intelectuais e intérpretes da história do Brasil. As estratégias e formas de pensar, organizar e expressar ideias construídas por mulheres negras em perspectiva global. Comunidade de aprendizado e estratégias de validação do conhecimento de intelectuais negras na produção científica.