IMPASSES E DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.

Ana Maria Marques Santos; Doutora em Psicologia; anamarques@ufrrj.br.

Coordenador

Maria Aparecida da Silva Cabral, UERJ; Doutora em Educação; cidacabral4567@gmail.com

Warley da Costa, UFRJ; Doutora em Educação; warleydacosta@gmail.com.

Patrícia Bastos de Azevedo, UFRRJ; Doutora em Educação; patriciabazev@ufrrj.br.

RESUMO

A Mesa Temática Coordenada que apresentamos, é um diálogo entre pesquisadoras do campo do Ensino de História, buscando nestes tempos desafiadores e tenebrosos refletir sobre a formação dos professores de História em suas modalidades inicial e continuada. A formação de professores vem na atualidade sofrendo duros ataques, colocando em xeque a autonomia da universidade pública e a garantia da qualidade no ensino superior brasileiro. É fundamental uma tomada de posição, garantindo que a formação seja um momento de subversão do trabalho alienado e promoção do pensamento democrático, autônomo e laico. No primeiro trabalho – **DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO** – refletimos sobre o estágio supervisionado, pré-Covid-19, e os materiais produzidos pelos estagiários em sua inserção com a educação básica. O segundo trabalho – **A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS REMOTOS: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUESTÃO** – travamos um diálogo com o estágio supervisionado impactada pelo Covid-19, e sua materialização no ensino remoto. O último trabalho que compõe esta mesa – **MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA): formação continuada potencializando a subversão da ordem prescrita –** nos chama a refletir sobre o ProfHistória, que se caracteriza por uma formação continuada em serviço, e sua subversão da ordem prescrita e esperada. Os trabalhos são complementares e colaborativos, almejando problematizar a formação de professores, na construção de uma universidade inclusiva, laica e socialmente referenciada, que tem na sua formação inicial e continuado dos professores um dos *locus* privilegiados da luta contra-hegemônica.

Palavras-chave: Ensino de História. Formação de Professores. Política Pública.

ABSTRACT

The Coordinated Thematic Table that we present, is a dialogue between researchers in the field of History Teaching, seeking in these challenging and dark times to reflect on the formation of History teachers in its initial and continued modalities. Currently, teacher education has been under severe attack, putting in check the autonomy of the public university and the guarantee of quality in Brazilian higher education. It is essential to take a stand, ensuring that training is a moment of subversion of alienated work and the promotion of democratic, autonomous and secular thinking. In the first work – CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN THE INITIAL EDUCATION OF THE HISTORY TEACHER FOR BASIC EDUCATION: THE PLACE OF SUPERVISED INTERNSHIP – we reflect on the supervised internship, pre-Covid-19, and the materials produced by the interns in their insertion with basic education . The second work – TEACHER TRAINING IN REMOTE TIMES: THE SUPERVISED INTERNSHIP IN QUESTION – we engaged in a dialogue with the supervised internship impacted by Covid-19, and its

materialization in remote teaching. The last work that makes up this table – PROFESSIONAL MASTERS IN HISTORY TEACHING (PROFHISTORI): continuing education enhancing the subversion of the prescribed order – calls us to reflect on ProfHistória, which is characterized by continuing education in service, and its subversion of order prescribed and expected. The works are complementary and collaborative, seeking to critically tension the formation of teachers, in the construction of an inclusive, secular and socially referenced university, which has in its initial and continued formation of teachers one of the privileged *locus* of the counter-hegemonic struggle.

Keywords: History teaching. Teacher training. Public Policy.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: o lugar do estágio supervisionado

Maria Aparecida da Silva Cabral

RESUMO

A importância do estágio supervisionado na formação do professor de História é abordada nesta discussão, a partir da análise das diretrizes que norteiam a política educacional, relatórios de estágios produzidos por licenciandos e documentos regulatórios elaborados pela instituição de ensino superior. Almeja-se a problematização das práticas construídas no interior de um curso de História, focalizando as estratégias de inserção do licenciando no ambiente escolar a partir da análise dos materiais produzidos por ele nesse processo formativo. Apoiando-nos em autores do campo da Educação e da História que tematizam a formação de professores, chegamos à conclusão que a experiência do estágio supervisionado possibilita ao licenciando não somente a vivência da sala de aula, o contato com os educandos e professor regente, mas, constitui-se, principalmente, em um momento privilegiado para a construção de saberes acerca do fazer docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação de Professores. História.

ABSTRACT

The importance of supervised internship in the formation of the History teacher is addressed in this discussion, from the analysis of the guidelines that guide the educational policy, reports of internships produced by undergraduates and regulatory documents prepared by the higher education institution. It aims to problematize the practices built within a history course, focusing on the strategies of insertion of the undergraduate in the school environment from the analysis of the materials produced by him in this formative process. Relying on authors from the field of Education and History who theme teacher education, we came to the conclusion that the experience of supervised internship allows the licensing not only the experience of the classroom, the contact with the students and the teacher regent, but, mainly, constitutes a privileged moment for the construction of knowledge about the teaching.

Keywords: Supervised Internship. Teacher Training. History.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um assunto recorrente nos debates sobre a educação no Brasil. Recentemente, com a aprovação da Base Nacional Comum para a formação de professores (Resolução CNP/CP n.2) em 2019, a discussão da dicotomia entre a teoria e a prática nos currículos das licenciaturas tem sido retomada, trazendo à tona as disputas sociais sobre os projetos de Educação e de país. De tempos em tempos, a política de formação de professores no Brasil é questionada por setores da sociedade, ora colocando sob suspeita o papel da Universidade acusada de não formar adequadamente profissionais para a escola, ora responsabilizando os próprios professores, que não se veem preparados para lidar com as diversas demandas contínuas projetadas para a educação.

Nos discursos institucionais difundidos sobre essa questão, as sucessivas reformas visam qualificar a formação do professor, considerando-o como elemento fundamental nesse cenário desafiador. Um dos aspectos da política de formação de professores, desde o início do século XXI adotada pelos Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, é a explicitação da necessidade da parceria entre Escola de Educação Básica e Universidade na busca da superação das dificuldades em torno do processo de ensino e da aprendizagem dos conhecimentos necessários à formação cidadã de crianças, adolescentes e jovens matriculados em todo o território nacional.

Nesse paradigma, o Estágio Supervisionado adquire centralidade na formação de professores, situando-o a partir das questões que permeiam o cotidiano escolar e a prática dos docentes em sala de aula, em diálogo com as ferramentas conceituais produzidas e epistemologias do conhecimento produzidas no âmbito da Universidade. Temos acompanhado mudanças substanciais nos currículos de formação de professores com a inserção de uma carga horária maior destinada à prática, bem como a ressignificação do lugar dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura. Transformação essa que impacta a configuração curricular, ao instituir um “lugar” e um “tempo”, indicando novos horizontes para a superação da famosa

dicotomia entre a teoria e a prática na formação do professor de História. Almejamos trazer para o debate os processos formativos iniciais de professores desta área de conhecimento, a partir da seleção de estudo de caso, em um curso de licenciatura, de uma instituição pública de ensino superior, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Analisamos as regências dos licenciandos como uma das práticas do Estágio Supervisionado em ensino de História entre os anos de 2018 e 2019, ancorando-nos em pesquisas recentes no campo da história ensinada em nosso país, como as de Monteiro (2005 e 2007), acerca dos saberes e fazeres docentes, Mattos (2006), a respeito da aula de história como uma criação docente, Bittencourt (2008), sobre as finalidades da história escolar e o papel do livro didático, Fonseca (2003), Rocha e Coelho (2013), com a tematização da formação de professores na relação com as demandas do tempo presente.

Nossa atenção, volta-se à aula produzida pelo licenciando, sujeito em formação, para alunos do ensino médio, interrogando-nos sobre as seleções realizadas por ele quanto ao tema, aos materiais e narrativas produzidas no ato da aula, visando compreender duas dimensões, por vezes opostas, no campo da História: historiografia e história escolar. Aulas essas que são compreendidas como experimentos do fazer docente, uma espécie de vivência do que do "estar professor" em uma sala de aula.

As regências dos licenciandos são atividades previstas em disciplinas destinadas à preparação profissional, apontando para questões relevantes acerca dos saberes em circulação nos cursos de licenciatura e os modos como estes são apropriados por esses licenciados. Para isso, selecionamos como fontes documentais textos prescritivos que orientam a realização do currículo do Estado do Rio de Janeiro, bem como as produções de planos de aulas, sequências didáticas, escolhas de temas etc, elaborados pelos licenciandos sob a supervisão do professor da universidade, que o acompanha nesse estágio. Como resultados parciais, destacamos a importância do aprimoramento da parceria entre os profissionais que atuam na educação básica e os professores da universidade, além da necessidade de (re)significação do lugar da prática docente nas Licenciaturas em História.

2 A FORMAÇÂO DE PROFESSORES NA HISTÓRIA NO BRASIL NO SÉCULO XXI

2.1 Que professores formar? Para quais escolas?

Iniciamos esta seção apresentando duas perguntas que em nossa compreensão são fundamentais para pensarmos os projetos políticos pedagógicos que embasam os cursos de formação de professores atualmente no Brasil em todas as áreas de conhecimento, pois uma questão recorrente apontada em veículos de comunicação de grande circulação é que os professores não estão preparados para lidar com a “realidade educacional”, ou que “a formação que recebem na universidade” – instituição responsável pela qualificação de docentes – está desvinculada dos desafios presentes no cotidiano escolar, embasando em certa medida as reformas educativas tocantes a esses cursos.

A necessidade de uma maior aproximação das universidades e escolas de educação básica, a importância de ressignificação das metodologias e práticas, assim como o diálogo com as demandas do tempo presente nos currículos têm sido apresentadas como possibilidades para se alcançar a tão almejada qualidade social da educação brasileira, sendo reiteradas em pareceres, legislações e discursos educacionais. No caso brasileiro, as duas últimas resoluções que instituíram novas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores intentam redirecionar a clássica relação entre teoria e prática.

Desde 2002, por exemplo, as disciplinas específicas de cada área e as pedagógicas devem ser ofertadas desde o primeiro ano de curso, como uma forma de mudar radicalmente a perspectiva curricular centrada na divisão entre bacharelado e licenciatura: o conhecido 3 (anos de bacharelado) + 1 (ano de licenciatura). Outra mudança que também deve ser considerada é a ampliação do tempo destinado às questões tidas como práticas, a exemplo das metodologias de ensino e dos estágios, o que modifica e equilibra a relação destes com as disciplinas teóricas e específicas. Particularmente, no ano de 2015, a Res. n. 02, demarca mais claramente a especificidade do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, reiterando a

importância de um percentual de disciplinas que trate da dimensão pedagógica do curso, além de apresentar as práticas como componentes curriculares, voltadas aos objetos de conhecimento.

Considerando o espaço da escola, como um lugar de pluralidades culturais, saberes diversos, e com base nas legislações voltadas aos cursos de licenciaturas desde o início do século XXI, podemos inferir que o alcance da melhoria da educação básica passa pela compreensão de que, é necessário centrar esforços em uma formação de professores que seja mais situada socialmente, ou seja, conectada com as expectativas e as demandas sociais do tempo presente em relação ao processo de escolarização.

2.2 Concepções e práticas nos cursos de formação de professores de História

Nos últimos anos no Brasil, a formação inicial de professores também tem sido um objeto recorrente de investigações acadêmicas no campo da Educação (ANDRÉ, 2010; GATTI, 2017) e mais recentemente na História (OLIVEIRA, 2013; FREITAS; 2013, MONTEIRO, 2013). A partir dos debates dos anos de 1990, que embasaram a proposição das Resoluções números: 1 e 2/2002, do CNE, os cursos de licenciaturas sofreram modificações significativas em seus currículos, visando à preparação de futuros professores para os desafios contemporâneos no âmbito educacional.

A pesquisadora Caroline Pacievitch (2018, p. 15-16) destaca em um trabalho recente sobre a formação de professores de História no Brasil, que este tema tem sido recorrente nas investigações do campo do ensino de História há pelo menos vinte anos, o que evidencia a sua importância entre professores e historiadores.

No momento em que no Brasil a questão da formação de professores é objeto de reformas educacionais em duas legislações: Res. n. 1 e 2, de 2002 e Res. 2, de 2015, a autora demonstra por meio de sua pesquisa um aumento entre 2006 e 2015 de investigações que tratam dessa questão. No século XXI, a discussão das reformas em torno da formação dos professores no campo da História tem sido pautada pelo desafio de superar “a tradição academicista”, compreendida aqui por nós como

privilegiamento dos conteúdos teóricos das disciplinas ensinadas no interior dos cursos de História, em detrimento à formação pedagógica.

Preocupados com questões acerca do ensino de história, especificamente, sobre a temática da formação de professores no campo da História, Oliveira e Freitas (2013), em um artigo recente, publicado na **Revista História Hoje**, enumeram alguns dos desafios apontados historiadores. Dentre estes, destacam-se a desarticulação os conhecimentos tidos como específicos à formação do historiador e os de configuração educacional, que muitas vezes não se articulam entre si, uma preponderância do conteúdo factual em detrimento aos saberes curriculares, pouca importância a tudo que se relação ao ensino de história, em cursos historicamente prestigiados e, por fim separação entre a cultura histórica e a didática da história.

Ana Maria Monteiro (2013, p. 19) ao considerar a formação de professores como um “terreno contestado”, elenca um conjunto de tensões e embates a serem observadas em diversas situações. Segunda a autora, nas “disputas que se desenvolvem no interior das instituições universitárias, entre as diferentes comunidades disciplinares e aquelas da área educacional, pela liderança/ hegemonia dos projetos e atividades de formação docente” (Idem, p. 21).

Uma outra questão bastante relevante que precisa ser lembrada nos processos formativos de docentes é a necessidade do enfrentamento das problemáticas oriundas no espaço escolar, ou que estão presentes nele, a exemplo dos conflitos sociais, em razão da diversidade do público que o frequenta, levando professores iniciantes ao questionamento sobre a qualidade da formação realizada. Para Monteiro (2013, p. 22),

> Do ponto de vista dos professores, principalmente dos iniciantes, críticas também são apresentadas. A formação recebida é questionada por não os preparar adequadamente para o enfrentamento dos desafios do cotidiano das escolas, nas quais encontram crianças e adolescentes de diferentes contextos sociais e culturais, muitos deles oriundos de áreas de violência ou de desagregação familiar. Questionam a formação que não os preparou adequadamente para atuar na prática em virtude de uma formação eminentemente teórica. A dicotomia teoria/prática é denunciada nessas críticas, indicando um dos problemas ainda a serem superados.

Observa-se que desde 2002 no campo da legislação educacional há a tentativa de integração dos conhecimentos das áreas específicas com os pedagógicos, além da introdução de questões relacionadas à profissionalização, como uma forma de superar o denominado modelo 3+1. Pode-se afirmar que, essa prescrição apresenta um efeito imediato que é o da ampliação da carga horária destinada ao Estágio Supervisionado, bem como às práticas e metodologias de ensino. Ainda assim, jovens professores quando ingressam na escola básica, ao se depararem com as questões de dificuldades dos alunos na compreensão do conhecimento histórico, afirmam que sua formação não os preparou para lidar com tais adversidades, conforme frisa Monteiro (2013) em suas pesquisas acerca da formação inicial docente.

Na Res. n. 02, de 01 de julho de 2015[1], a articulação entre o Ensino Superior e a Educação básica é explicitada como uma necessidade, sendo entendida como um caminho possível para a superação da fragmentação das políticas públicas educacionais e consequentemente a sua desarticulação. A instituição do Sistema Nacional de Educação, bem como o seu fortalecimento são (con)formados por meio de relações de cooperação entre todos envolvidos nesse processo. A legislação supracitada enfatiza que: o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

> I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

[1] A partir do ano de 2016 muitas IES fizeram reformas curriculares com vistas a atender a essa legislação, explicitando em seus projetos de curso a articulação com a educação básica.

2.3 O lugar do estágio supervisionado no curso de História: análise de caso

A discussão da formação dos professores de História tem se tornado cada vez mais presente entre os professores-pesquisadores que atuam na supervisão/orientação do estágio supervisionado nos cursos em licenciatura em História, o que nos permite afirmar que esse tema tem ganhado força e importância nas investigações no campo da História, uma vez que propõe pensar as conexões entre formação do historiador e do professor em tempos de crise da Humanidades e ataque às instituições democráticas.

O trabalho de Monica Martins da Silva (2018, p. 87) aborda o estágio supervisionado em História como um espaço privilegiado para a pesquisa, a partir de análise de sua inserção como professora/supervisora desse componente curricular no curso de licenciatura na Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com o Colégio de Aplicação dessa mesma instituição de ensino superior. Segundo a autora, é no estágio supervisionado que o licenciando pode estabelecer conexões entre a teoria e a prática, com as diversas possibilidades de experimentações didáticas, destacando ainda o papel da escola nesse processo formativo.

A experiência do estágio supervisionado também é objeto de reflexão de Alessandra Carvalho e Warley da Costa (2021, p, 198), que o compreendem como um lugar privilegiado na conformação da identidade do professor de história, espaço potente para a problematização das questões sociais e epistemológicas constituintes do fazer docente, focalizando a relação entre o licenciando e professor da educação básica, a partir da análise da experiência da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e seu Colégio de Aplicação - CAP/UFRJ.

A prática do estágio supervisionado em ensino de História no curso de Licenciatura dessa área de conhecimento, da Faculdade de Formação de Professores foi analisada em um texto nosso, contando com a parceria de duas professoras, que atuam nos componentes curriculares voltados à prática profissional no campo da História. Nessa discussão, pudemos refletir um pouco sobre as etapas do estágio, nosso papel como professoras/supervisoras e sobre o momento da imersão do licenciando no espaço da sala de aula (CABRAL; NAZARETH; SANTIAGO, 2020).

Compreender o lugar dos estágios supervisionados nos currículos de licenciatura em História implica em dois movimentos imprescindíveis e articulados entre si, o primeiro é que estes podem ser transformados em espaços potentes para que os licenciandos questionem a relação entre a universidade, escola e docência, e o segundo trata da revisão dos pressupostos teóricos e metodológicos, que dão sentido à formação de professores, subjacente nos embates e tensionamentos políticos na clássica organização dos cursos de História no Brasil. Essa questão não é recente e nos leva a pensar nos modos e processos de configuração áreas do conhecimento de História e de Educação, materializadas em diversas tradições formativas de professores.

No caso específico da formação do professor de História podemos considerar três momentos marcantes na configuração dos cursos superiores, a saber: a criação das Universidades no Brasil, a partir dos anos 1930, cuja centralidade das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras incide diretamente em uma concepção de formação de professores; a Reforma Universitária de 1968, que departamentaliza as áreas de conhecimentos, estruturando-as em Institutos e Faculdades, instituindo a tradição disciplinar e a curricular em relação à formação de professores e o início do século XXI, em que a discussão sobre a necessidade de integração entre os diversos campos epistemológicos que formam os professores para a educação básica, adquire destaque.

É a partir dos Estágios Supervisionados que os licenciandos fazem uma imersão na instituição escolar. Sobre esse ponto, algumas reflexões podem ser realizadas acerca de sua importância na formação do professor, sendo apontadas por Regina Pereira e Rosilene Pereira (2012, p.94), no trecho abaixo:

> O espaço do estágio deve possibilitar uma produção de conhecimento que não se limite a simples transferência e “aplicação” de teorias ou de conteúdos, mas que seja o eixo de articulação entre teoria-prática, entre os conteúdos dos cursos de formação de professores e o conhecimento da realidade da sala de aula da escola básica.

O estágio transforma-se em um lugar privilegiado para a convergência de múltiplos saberes, oriundos da universidade, da sala de aula e do próprio campo de

experiências trazidas e compartilhadas por licenciandos em situação formativa. Nessa perspectiva, a escola é entendida como uma instituição viva, que vem se tornando corresponsável pela formação do professor, ao mesmo tempo em que aponta demandas para o local de formação desse profissional.

2.4 As produções dos licenciandos a partir da imersão no ambiente escolar

No atual currículo da Licenciatura em História da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, quatrocentos e vinte horas deste curso estão destinadas a esses estágios, sendo ofertados em quatro componentes curriculares: I, destinado à realização de atividades no ambiente escolar, II e III voltados a observação, monitoria e práticas em turmas do Ensino Fundamental e do Médio, na disciplina de História e o IV, direcionado aos espaços educativos não formais, como Museus, Casas de Abrigo etc.

Nos Estágios Supervisionados II (2 ciclo do Ensino Fundamental) e III (Ensino Médio) os licenciandos cumprem 60% da carga horária no espaço escolar, especificamente, na sala de aula, contando com o acompanhamento do professor da educação básica. Antes da imersão no ambiente escolar há um investimento em leituras sobre currículo, legislação escolar e materiais didáticos, visando o entendimento da especificidade da cultura escolar, bem como da construção do conhecimento histórico e de seus objetivos na educação básica.

A cultura escolar, a partir da conceituação de Dominique Julia (2001), é mobilizada como uma categoria chave para a leitura da especificidade das práticas escolares produzidas (na) e (para) a escola, com o objetivo de formar crianças, adolescentes e jovens, preparando-os para o convívio em uma sociedade urbana e letrada, sendo usada em nossas investigações a respeito da especificidade do processo de escolarização.

Vale a pena destacar que o estágio é um componente curricular na formação de professores, tendo como ponto central a tentativa de articulação entre a teoria e a prática. É por meio do estágio supervisionado que podemos estudar os saberes

pedagógicos, a socialização profissional, o uso didático de novas tecnologias digitais de informação e comunicação.

O estágio possibilita ao licenciamento o exercício da observação crítica das práticas construídas na sala de aula, reflexão crítica e reorganização das suas ações para o alcance da melhoria da educação básica. Ele é antes de mais nada um campo de conhecimento que se produz na interação entre os cursos de formação e o campo social. O que estamos propondo é pensar a prática como práxis, isto é, um processo de reflexão, que é desconstruído e reconstruído, levando a uma orientação da realidade escolar.

Em diálogo com as reflexões de Ilmar R. de Mattos (2006), defendemos que a aula de história produzida pelo licenciando é uma proposição autoral, se fazendo a partir de múltiplas influências; estás advém do campo da experiência, das representações que este constrói do público escolar e da formação adquirida na Universidade, oriundo tanto do campo do conhecimento específico, quanto do campo da educação.

A experiência da observação em turmas nas salas de aula e o convívio com os professores de educação básica, que assumem a tarefa de acolher, orientar e supervisionar tarefas no âmbito da sala de aula, também contribuem para que esse licenciando reveja posições e teça novos olhares a respeito do que é o espaço escolar, como se organiza, isto é, a partir de quais parâmetros sociais e legais, e, principalmente, a sala de aula.

Até que haja o momento da exposição didática, o licenciando combina com o regente da disciplina o tema da aula, decidindo conjuntamente dia, horário e ano de escolaridade. Também nos avisa para o acompanhamento da produção do plano de aula, com explicitação do roteiro e definição do dia da atividade. Especificamente, na produção do plano de aula que o licenciando envia ao professor com certa antecedência para avaliação, é possível ajustes do mesmo, destacando diversos aspectos mobilizados pelo futuro docente.

Trata-se de uma construção do licenciando a partir de diálogos travados com diversos sujeitos: professor da universidade que o acompanha no estágio, professor da educação básica, e, em alguns casos, com os professores orientadores ou das

disciplinas específicas do curso na universidade, ou seja, é uma apropriação de saberes durante o curso, mas não só dele, pois em alguns casos mobiliza-se saberes da experiência de vida como a seleção da memória.

Expectativas são projetadas em torno do que os alunos devem aprender em História, por quê e para quê. É nesse momento ainda que os licenciando se veem obrigados a pensar acerca das diversas possibilidades de abordagem de um tema (acontecimento histórico), que materiais podem utilizar, que questionamentos devem fazer para os alunos da educação básica, que conexões podem estabelecer com as questões do tempo presente, e que atividades devem preparar a partir de sua exposição, lidando com a complexidade do fazer docente.

Há um momento reflexivo sobre a linguagem e a comunicação. A aula do licenciando é resultado de múltiplos diálogos e apropriações realizadas por meio das leituras feitas, das escritas produzidas e das vivências no espaço da universidade e da escola e para além destes.

Essas escritas são marcadas pelas conexões com a cultura escolar, a cultura escrita, a cultura profissional docente, além da cultura histórica (usos do passado). Um dilema é a adequação do que precisa ser tratado (conteúdo histórico) no tempo determinado, cronometrado pela hora/aula do currículo escolar.

As produções escritas como planos de aulas, roteiros da aula expositiva e relatórios acerca da experiência do estágio em escolas são marcados pelas normas institucionais, mas não só elas, são registros do vivido, apontando para aspectos fundamentais do cotidiano escolar. Possibilitam ainda a reflexão dos atos do fazer docente, pois é preciso indagar sobre as maneiras concretas de escrever. São entendidas por nós como escritas ordinárias porque se referem a pessoas e práticas comuns. Outra dimensão não menos relevante é refletir sobre a escola como um lugar onde são produzidos muitos textos, por isso, é um local privilegiado da cultura escrita.

3 CONCLUSÃO

Um dos objetivos da nossa discussão é provocar o debate sobre a importância do estágio nos cursos de formação de professores de História, problematizando o seu

lugar em um Curso de Licenciatura em História. A imersão no espaço escolar, a produção/preparação de uma aula são vivências que podem instigar outros modos de pensar o fazer docente e o ensino de história.

Trata-se de um momento, do nosso ponto de vista, privilegiado para o exercício da profissão docente, pois envolve processos de autoria por parte do licenciando, leituras/compreensão do espaço escolar, principalmente, da sala de aula, isto é, como se organizam. Aprende-se os sentidos do que é ensinar e aprender história para adolescentes e jovens em situação de escolarização.

A regência ou aula é uma das etapas/atividades do estágio em escolas que tem por objetivo proporcionar ao licenciando aprendizagens quanto à seleção de conteúdos, organização de um roteiro para a exposição didática, possibilitando que o mesmo compreenda que o trabalho docente envolve diversas ações: que vão desde o planejamento com o estabelecimento dos objetivos a serem alcançados em relação às informações históricas, formas de atingi-lo, seleção de temas e suas problematizações por meio da metodologia selecionada, materiais didáticos até o processo avaliativo. Em uma aula de História, ainda que os licenciandos não se deem conta da complexidade dessa operação, muitas ações são realizadas como o recorte do tema, a abordagem e a adequação do discurso para o público escolar.

A aula é compreendida como experimentos do fazer docente, uma espécie de vivência do "estar professor" em uma sala de aula. As regências dos licenciandos são atividades previstas em disciplinas destinadas à preparação profissional, apontam para questões relevantes acerca dos saberes em circulação nos cursos de licenciatura e os modos como estes são apropriados por esses licenciados.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BITTENCOURT, C.M.F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP** n. 1, 18 de fevereiro. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de Graduação Plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. **Resolução CNE/CP** n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

_____. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CP** n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019.

CABRAL. M.A.S. **Formação inicial de professores:** desafios e perspectivas da prática em estágio supervisionado na Licenciatura em História. UERJ, 2019. Projeto de Pesquisa.

_____. NAZARETH, F.B; SANTIAGO, A. M. A complexa relação entre a teoria e a prática na formação do professor de história: o papel dos estágios supervisionados. In: FONTOURA, H. A; MOREIRA, S. L. (orgs). **Experiências partilhadas de formação docente:** estágios e outras práticas na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) Niterói: Intertexto, 2020, p. 168- 179.

CARVALHO, A.; COSTA, W. O estágio supervisionado como espaço de formação docente: escola e universidade em diálogo. GABRIEL, C. T; MARTINS, M. L. (orgs.) **Formação docente e currículo:** conhecimentos, sujeitos e territórios. Rio de Janeiro, Ed. Mauad X, 2021, p. 197-210.

FONSECA, S. G. **Didática e prática do ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: São Paulo, 2003.

GATTI. B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

MATTOS, I. R. Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo** 11 (21) • Jun • https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200002 p. 05-16. 2006.

MONTEIRO, A. M. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

_____. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013.

PACIEVITCH, C. Formação de Professores no Brasil: um panorama de pesquisas. **Múltiplas vozes na formação de professores de História**. Porto Alegre: EST Edições, 2018. p. 11-28.

PEREIRA, R. C.B; PEREIRA, R.O.P. O estágio supervisionado no contexto da formação de professores. In: CALDERANO, M. A. **Estágio Curricular:** concepções, reflexões teóricopráticas e proposições. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2012, p. 21-33.

ROCHA, H.A.B.; COELHO, W. N. Apresentação do Dossiê O lugar da formação do professor nos cursos de História. **Revista História Hoje**. Revista História Hoje, vol. 2, no 3. P.15-18. 2013. Disponível em: Apresentação - Dossiê O lugar da formação do professor nos cursos de História | Rocha | Revista História Hoje (anpuh.org). Acesso em 20 ago. 2021.

SILVA, M. M. O estágio supervisionado em História como espaço de experiências de ensino e pesquisa. In. GIL. C. Z.V.; MASSONE, M.R. (org.). **Múltiplas vozes na formação de professores de História**. Porto Alegre: EST Edições, 2018. p. 11-28.

OLIVEIRA, M. D; FREITAS. I. Desafios da formação inicial para a docência em História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013

A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS REMOTOS: o estágio supervisionado em questão

Warley da Costa

RESUMO

O presente artigo analisa, a partir de uma experiência vivenciada na Prática de Ensino no curso de Licenciatura em História na UFRJ, os desafios e as possibilidades enfrentadas para a realização do Estágio Supervisionado remoto. Tomando como ancora o enfrentamento pessoal para tal empreitada, foram avaliadas as estratégias de "sobrevivência" experimentadas incluindo as ações desenvolvidas neste período. As análises dos dados foram realizadas à luz da literatura especializada sobre a formação de professores (TARDIF, 2002, MONTEIRO, 2002; PIMENTA, 2005; NOVOA, 2009; COSTA e CARVALHO, 2021). Considerando a relevância da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado para a formação da identidade profissional dos futuros professores de História, avaliamos que, apesar do momento de crise, foram pensadas estratégias e alternativas possíveis

para a produção do conhecimento disciplinar em um contexto tão adverso.

Palavras-chave: Formação docente; Estágio Supervisionado; Formação inicial de professores.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges and possibilities faced to carry out a remote Supervised Internship based on an experience lived in Teaching Practice in the Licentiate Degree in History at UFRJ. It takes as an anchor the personal confrontation for such an undertaking. “Survival” strategies experienced were evaluated, including actions developed during this period. Data analysis were carried out in the light of specialized literature on teacher education (TARDIF, 2002, MONTEIRO, 2002; PIMENTA, 2005; NOVOA, 2009; COSTA and CARVALHO, 2021). Considering the relevance of Teaching Practice and Supervised Internship for the formation of the professional identity of future History teachers, we evaluate that despite the moment of crisis, possible strategies and alternatives were thought to produce disciplinary knowledge in such an adverse context.

Keywords: Teacher training; Supervised internship; Initial teacher training.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um tema bastante recorrente das políticas públicas educacionais e objeto sempre presente nas pesquisas acadêmicas. Em meio às reformas curriculares, no que tange à formação inicial de professores nas últimas duas décadas, o debate sobre o papel dos cursos de licenciatura e o perfil do professor que desejamos formar se avolumou. No cerne desse embate, a dimensão da prática profissional ocupou um espaço significativo e, por tabela, o Estágio Supervisionado, como um lugar privilegiado para a formação da identidade do futuro professor, ganhou destaque. Entretanto, nos últimos dois anos, um debate que já era tenso foi atropelado pelas condições de isolamento provocado pela crise mundial da saúde resultante da disseminação do novo corona vírus. No início do período letivo de 2020, fomos surpreendidos pela suspensão das atividades presenciais nas escolas e nas universidades; o mundo parou e naquele momento não poderíamos acreditar que, passados mais de um ano e meio teríamos vivenciado (e ainda vivenciamos) experiências tão dolorosas como a perda de mais de 570 mil brasileiros. Não

poderíamos imaginar que o ineditismo do momento se arrastaria por mais esse "novo" ano e que a volta à normalidade estaria distante ou inviável em nosso horizonte de expectativas. O impedimento de funcionamento dos cursos de forma presencial impôs novas estratégias de ensino e aprendizagem virtual para os cursos superiores; novos desafios foram se revelando neste cenário. Nós, professores do ensino superior, assim como os professores da educação básica enfrentaríamos ainda os desafios do uso de novas tecnologias utilizadas até então esporadicamente em suas práticas pedagógicas: novas plataformas, novos recursos virtuais, deixavam para trás a possibilidade da interação e dos afetos entre os sujeitos envolvidos até então. A possibilidade da implementação de aulas a distância, ou ainda via remoto, colocaram em xeque a qualidade do conhecimento aprendido e a formação do público universitário.

Dessa forma, e face às novas demandas, o presente artigo tem como objetivo analisar, a partir de uma experiência vivenciada na Prática de Ensino no curso de Licenciatura em História na UFRJ, os desafios e as possibilidades enfrentadas para a realização do Estágio Supervisionado remoto. Tomando como ancora o enfrentamento pessoal para tal empreitada, foram avaliadas as estratégias de "sobrevivência" experimentadas incluindo as ações desenvolvidas neste período e seus impactos na formação dos graduandos. O acervo empírico colecionado, atividades e relatórios, se configura como importante contribuição para o campo da educação e, particularmente, para os estudos que se debruçam sobre a formação docente e as políticas públicas educacionais.

As análises dos dados foram realizadas à luz da literatura especializada sobre a formação de professores (TARDIF, 2002; MONTEIRO, 2002; PIMENTA, 2005; NOVOA, 2009; COSTA e CARVALHO, 2021).

Esse estudo está organizado em dois eixos de problematização considerando a potência do componente estágio curricular para a formação inicial docente e, considerando que cada eixo apresentado tenta dar conta de novos desafios e de antigos problemas : o primeiro aprofunda questões referentes à potencialidade desse componente curricular para a constituição da identidade docente do futuro professor; o segundo eixo se debruça sobre uma questão crucial vivenciada neste momento da

formação inicial, o alcance da articulação entre teoria e prática em uma situação de distanciamento assim como do diálogo possível entre escola e Universidade possibilitada pelas parcerias consolidadas ao longo do tempo; os três eixos de problematização têm como pano de fundo as ações desenvolvidas nos três semestres da Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em História em análise.

2 COMO TORNAR-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE EXCEPCIONALIDADE?

No caso do curso de licenciatura privilegiado para esta análise, tomamos como ponto de partida a Prática de Ensino ministrada na FE da UFRJ e seus desafios em momentos pandêmicos. O estágio supervisionado no curso de Licenciatura em História para a turma em questão era constituído por 300h.A turma era formada por 19 licenciandos. Regularmente a carga-horária era distribuída em dois semestres, sendo que 60h eram contabilizadas com os encontros de Prática de Ensino (30h por semestre), mais 60 horas com atividades complementares (participação em eventos da área entre outros) e a inserção na escola de Estágio. Em razão da pandemia, o início das atividades letivas na Universidade foi adiado de Março para Agosto em 2020. Dessa forma, apenas em agosto do mesmo ano foi iniciado o primeiro período remoto (denominado Período Letivo Emergencial - PLE) destinado aos alunos concluintes de curso se prolongando a Prática de Ensino por mais dois semestres.

A cada início de semestre a imprevisibilidade tomava conta de alunos e professores e as inquietações se avolumavam. Como se não bastassem os impedimentos para uma boa formação a distância, a questão nevrálgica em torno da prática profissional emergiu com mais força resultando em novos questionamentos: como garantir uma formação minimamente de qualidade a distância? Como resolver a questão da acessibilidade dos estudantes às aulas remotas? Se para as dificuldades para as aulas presenciais já são inúmeras, o que seria do Estágio nas escolas de forma remota? Como materializar a prática docente por meio do Estágio Remoto sem ferir os princípios de uma boa formação profissional? Como envolver os sujeitos das escolas da Educação básica que se encontravam naquele momento diante de tantas

incertezas? Como atender as demandas dos jovens licenciandos em busca de sua certificação com vistas ao mercado de trabalho? Considerando que, o Estágio Supervisionado se configura como um espaço de transição e de consolidação da identidade profissional docente, como ministrar esses componentes curriculares em um momento tão crítico?

Para Pimenta e Lima,

> É nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, característica dele, é uma prática social complexa. Carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. (2008, p. 54)

Neste sentido, pensar no processo de ser ou se tornar professor/a, implica em se debruçar sobre as especificidades do trabalho de formação docente e requer um trabalho mais refinado sobre diferentes perspectivas de inteligibilidade que se faz em campo especificamente nos espaços educativos. Dessa forma, pensar a formação docente sem vivenciar a experiência no “chão” da escola torna o processo de formação mais complexo ainda.

Compreendendo o momento crucial da formação docente, concordo que, (...) durante as atividades de Prática de Ensino, o professor em formação vive um momento estratégico em sua vida profissional, vivenciando um verdadeiro “ritual de passagem.” (MONTEIRO, 2002, p. 141) Essa experiência evoca uma reflexão sobre o lugar dos sujeitos ora como estudantes, ora como professor revelando o impacto da experiência do estágio supervisionado em sua formação profissional.

Assim, face às novas questões e aos antigos problemas, iniciamos em agosto de 2020 o primeiro período letivo da Prática de Ensino. Vale lembrar, que naquele momento, tudo era imprevisível e a realização do Estágio nas escolas, propriamente dito, não estava em pauta. Se no ensino presencial o estágio supervisionado estava no centro da formação dos professores, agora a experiência voltada para a prática encontrava-se pulverizada. Diante do aumento acelerado da curva de contágio da covid-19, a pauta privilegiada, era a vida. Assim, diante da persistência do isolamento social e da impossibilidade em estabelecer convênio com as escolas da educação

básica, a Prática de Ensino se estendeu por três períodos letivos e o estágio nas escolas só aconteceu efetivamente, e de forma remota, no último período. Nos dois primeiros semestres foram oferecidas atividades complementares e atividades equivalentes ao estágio, regulamentada por resolução interna. Por atividades complementares, compreende-se atividades realizadas fora da escola de estágio tais como participação em eventos da área, ações em espaços não formais, atividades de docência, entre outras. Por atividades equivalentes, considerou-se excepcionalmente, atividades que por força do isolamento social, foram consideradas como carga-horária de Estágio. Quanto ao Estágio realizado na escola, observou-se uma nova configuração, tanto em razão do curto tempo destinado a ele, como em razão do ineditismo do momento para gestores e professores nas instituições escolares. A participação dos licenciandos ficou limitada às circunstâncias vivenciadas por cada instituição respeitando-se assim as diferentes experiências. A avaliação do estágio também ficou condicionada às condições de funcionamento dos colégios. Vale ressaltar, que naquele momento só foi possível realizar institucionalmente parcerias com as escolas que efetivamente apresentaram condições mínimas de funcionamento remoto de ensino. As escolas das redes Estadual e Municipais, parceiras de longa data da instituição, ficaram de fora.

Entretanto, neste cenário, o esforço para a superação dos problemas que se alastravam dia após dia, foi desenhando caminhos ao longo da caminhada. O foco continuaria voltado para a formação de qualidade do futuro professor de História, ainda que o alcance parecesse inviável e os objetivos inatingíveis. A busca por atividades que despertassem o prazer pela docência sem a “presença” dos licenciandos era constante. O esforço para a produção de uma “realidade imaginada” resultou em estratégias que investiam menos em intervenções e observação da pratica pedagógica, como acontecia em tempos regulares e mais em criação de situações que simulassem a própria prática e/ou que estimulassem a criatividade dos estudantes e professores envolvidos neste processo. O desafio foi promover o diálogo entre professora de Prática, alunos e professores da educação básica nesse novo modelo de ensino.

2.1 O desafio de tornar-se professor na falta da escola

Dentre as atividades previstas para o primeiro semestre, planejadas como horas complementares foram incorporadas a análise de *lives* que abordavam temas voltados ao ensino de História, elaboração de sequências didáticas, além de pesquisa direcionada aos professores das redes de ensino da Educação básica. Para o segundo semestre, como horas equivalentes ao estágio, foram realizadas rodas de conversa com professores das redes parceiras sobre temas variados. Ao final de cada semestre foi produzido um trabalho sobre a avaliação da respectiva etapa, denominado “Panorama da Prática de Ensino”.

Em um primeiro movimento em busca de alternativas, foi proposta aos estudantes a realização da pesquisa “Espaço, sujeitos e saberes: experiências educativas na área de história no Rio de Janeiro em tempos de pandemia”. A pesquisa, direcionada a professores de História das redes pública e privada das escolas de educação básica visava a conhecer a “realidade” dos profissionais naquele momento inusitado; suas condições e estratégias de ensino nas diferentes redes de ensino, suas expectativas em relação à interação com os jovens e às aprendizagens dos conteúdos da disciplina.

Para além do impacto causado pelas respostas dos docentes em relação às suas rotinas durante a quarentena, vale destacar o alcance dos licenciandos no trabalho de pesquisa propriamente dito. Se, em tempos presenciais, o trabalho dos professores da escola se configurava como um poderoso campo para a realização de pesquisas em ensino, em tempos remotos, esse cotidiano, narrado pelos docentes, se configurou como uma possibilidade de formação do licenciando como futuro professor. Assim,

> A pesquisa no estágio, como método de formação dos futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estagiários se realizam; por outro, em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador, a partir de situações de estágio; elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 46)

Neste caso específico, em uma situação excepcional, na qual a atuação no estágio no espaço escolar ainda não estava em pauta, a aproximação com a cultura escolar ocorreu através dos depoimentos dos professores. Foi possível aos licenciandos desenvolverem uma reflexão condizente com a realidade das escolas alcançadas na pesquisa, compreenderem a diversidade de situações de aprendizagem, perceberem as diferenças e as desigualdades vivenciadas em diferentes redes de ensino e, acima de tudo, analisarem os novos dados diante de uma postura investigativa.

No que tange aos resultados da pesquisa propriamente dito, podemos dizer que o novo conhecimento provocou um movimento de valorização do professor na medida em que foi visto por grande parte dos pesquisadores como um profissional reflexivo, sujeito de seu tempo. Reconheceram que, a despeito do isolamento social, a exigência de uma rápida adaptação e criatividade dos professores em relação ao ensino remoto foi imperativa. Constatou-se que as estratégias traçadas pelos docentes variavam de acordo com as condições de trabalho vivenciadas: na rede privada, por exemplo, as condições de acessibilidade do público e consequentemente a sua participação nas aulas eram regulares, enquanto na rede pública, a interação dos professores com os alunos era praticamente impossível devido ao difícil acesso virtual e às implicações geradas por questões sociais. A análise sobre o cenário apurado na pesquisa por uma das estudantes aponta para esta disparidade:

> As duas realidades se mostram muito distintas. Na rede municipal, os alunos da EJA não possuem condições favoráveis para o estudo remoto, o que inclui equipamentos adequados, como computador e internet. Além disso, não houve auxílio para compra de equipamentos, como nas universidades públicas do Rio de Janeiro. (...) Na rede privada de ensino, nós pudemos observar que a adaptação do ensino para as plataformas online se deu de forma mais acelerada que no ensino público, visto que a escola disponibilizou o material didático pelo site do livro didático (que também poderia ser retirado na escola) e as aulas passaram a ser realizadas pelo Google Meet, com auxílio do Google Classroom. (Entrevista Anita Mendes)

Esta constatação foi unanimidade entre os 17 trabalhos de pesquisa entregues: “As duas realidades expostas aqui clarificam que as desigualdades foram reforçadas e catalisadas com o advento da pandemia.” (Entrevista Paulo Cesar).

Decerto a experiência vivenciada pela pesquisa sobre a atuação dos professores na pandemia foi positivada pelos licenciandos neste primeiro período crítico da Prática de Ensino. Na avaliação deste período letivo emergencial no trabalho de avaliação denominado “Panorama da Prática de Ensino no PLE”, Leila foi enfática em seu depoimento:

> Gostaria de salientar que tendo em vista as dificuldades do Ensino Remoto e o distanciamento prático da concepção tradicional acerca do estágio e da convivência com a comunidade escolar, as atividades que envolveram a entrevista com os professores e a análise livros didáticos e da BNCC foram as que mais marcaram e acrescentaram à minha formação enquanto futura professora, uma vez que, ainda que de forma exígua e simplificada, proporcionaram o contato com a forma que o ensino de História se dá na prática, o modo como se desenvolve na sala de aula, as suas especificidades, mas também os discursos que o permeiam e também os entraves políticos e ideológicos que se fazem constantes em nossa área.(Leila)

Dessa forma, percebemos que, ainda de forma incipiente, as experiências iniciais da jornada ainda que não definidoras, contribuíram para a reflexão sobre a identidade profissional do licenciando; permitiu, ainda que “de forma simplificada” a aproximação com a prática pedagógica vivenciada nas escolas.

2.2 Sentidos de docência nas narrativas dos professores nas rodas de conversa

No segundo semestre da Prática de Ensino, como mencionado na sessão anterior, as atividades equivalentes ao estágio se pautaram na realização de 8 rodas de conversa mediadas por professores da educação básica e realizadas em horário diferenciado das aulas na universidade. As temáticas foram variadas: Avaliação da aprendizagem em História, a EJA e o Ensino de História, Ensino de História e Educação Antirracista, História Local e produção do conhecimento histórico e Experiências em Ensino de História no CAP-UFRJ (4 eventos). Outras atividades no período também merecem destaque como exemplo a proposta de produção de material didático para a educação básica para a educação das relações étnico-raciais, porém, devido à limitação de espaço neste artigo, não será possível abordá-las, privilegiamos para este estudo, apenas a primeira atividade, as rodas de conversa.

As experiências narradas pelos professores da Educação Básica possibilitaram aos estudantes perceberem uma “realidade imaginada” configurada a partir do olhar do outro. Os temas abordados, de uma forma geral, tratavam de questões caras ao ensino de história e, devido à atualidade do seu repertório, abriram as portas para a compreensão do trabalho nos bastidores dos/as professores/as.

Nóvoa (2009) aponta para a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, em contato direto com a rotina e o cotidiano da escola. Para o educador: “A formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.” (NÓVOA, 2009, p. 123).

Dessa forma, ainda que a distância da escola e dos próprios professores mediadores da roda de conversa, o contato com a “rotina da escola” experimentada pelo outro ou outra, contribuiu para a formação docente. Aproximou os jovens universitários das práticas profissionais de professores mais experientes. Tais argumentações podem ser sustentadas pelas observações dos próprios licenciandos ao avaliarem esta etapa da experiência do Estágio Supervisionado remoto:

> Felizmente, pude participar de todas as rodas de conversa propostas para o período letivo, o que contribuiu positivamente para a minha visão acerca do ensino de História, sobre as vivências e as dificuldades, principalmente no período remoto. Apesar do desanimo do momento, as falas, tão plurais e assertivas, foram essenciais para aumentar meu ânimo com a profissão e com as dificuldades, de investimento, do momento político e da falta de valorização. (Leila)

Esta segunda avaliação da estudante, define em linhas gerais a opinião dos outros 18 trabalhos entregues no final do segundo período:

> No tópico anterior já abordei várias das potencialidades exploradas nas oito rodas de conversa das quais participamos. Endosso, como um último benefício, o contato com diferentes professores que já estão inseridos no mercado de trabalho, atuando em diversas áreas. Foi muito bom poder ouvir as experiências dos profissionais que vivem a docência no dia a dia. Pudemos, assim, visualizar como as estratégias de ensino, as metodologias e as experiências pedagógicas em História ocorrem na prática. Ademais, conseguimos comparar a aplicação dessas diferentes vivências em Ensino de História em diversos contextos: escola particular, Colégio de Aplicação, EJA, CIEP, presídios etc., o que nos permitiu mapear de forma ampla as

> várias possibilidades de atuação como futuros professores de História. (Helena)

É bom reforçar que as atividades propostas como equivalentes ao Estágio Supervisionado organizadas fora do contexto escolar e de forma virtual, não substituem de modo algum as experiências vivenciadas pelos estagiários na rotina escolar. Entretanto, no momento inédito vivenciado, foi possível aproximar o estudante das experiências dos docentes colocando em destaque o protagonismo do sujeito professor em meio aos processos de mudança. Pois, nas palavras de Pimenta e Lima: “Mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo num curso de Didática e Prática de ensino que se propõe mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores.” (2008, p. 67).

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Nesta terceira seção, nos debruçaremos sobre a dimensão do Estágio Supervisionado como lugar potente para o entrelaçamento entre teoria e prática apontando, na esteira desse embate, para a hierarquização entre as pesquisas e o ensino e os desafios em se pensar as parcerias entre escola e universidade. Sem pretender dar conta da complexidade do debate, mas a fim de alinhavar a teoria com a prática de ensino, analisamos os depoimentos dos licenciandos sobre o impacto do estágio nas escolas para a sua formação, verbalizados em seus relatórios finais de estágio.

Consideramos o estágio supervisionado, como *lócus* da prática contribui para fomentar reflexões múltiplas substanciadas nas pesquisas e nos debates nas disciplinas do curso. Ele pode ser considerado o ponto de convergência possível para amenizar o distanciamento entre teoria e prática como nos informa o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

> Considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante *relação entre teoria e prática*, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. Importante apreender tais processos e, sobretudo, situar a concepção e o entendimento do papel da prática como componente curricular e do estágio

> supervisionado, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos, a caracterização dos mesmos como parte obrigatória da formação tal como delineado no Parecer CNE/CP nº 28/2001 e reforçado no Parecer CNE/CES nº 15/2005. (Grifo meu) MEC/ Resolução 02 2015.

Assim, a Prática de Ensino e a Didática de História podem ser consideradas como articuladoras desse movimento formativo pois "é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Essencialmente a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria" (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 45). A licencianda sintetiza em seu depoimento esse movimento:

> A segunda experiência de estágio (realizada na escola estadual) foi uma espécie de laboratório. Senti que todos os meus anos de formação no curso de História estavam, a cada aula, sendo instados, convocados! De uma hora para outra, perguntei a mim mesma sobre o que aprendi, sobre o que não aprendi. Em suma, o estágio foi uma possibilidade de pensar a minha própria formação e de entender que a docência - em muitos sentidos- extrapola às teorias, mas não se desvincula delas. Se, por um lado, as leituras feitas ao longo dos cursos de bacharelado e licenciatura não me deram todas as respostas de que precisava, por outro, foram a âncora a partir da qual pude interpretar e referenciar minha posição de professora-estagiária. (Joana).

Percebemos, pela avaliação da aluna, o impacto de sua experiência ao adentrar na escola, a forma como articulou seus saberes e como se posicionou como professora. A narrativa da estudante está em consonância com Carvalho e Costa (2021) quando afirmam que:

> O Estágio Supervisionado se configura como um espaço profícuo para se pensar, em meio às tensões vivenciadas pelas diferentes configurações curriculares, a articulação de conhecimentos das disciplinas específicas do curso com as disciplinas pedagógicas e dos saberes acadêmicos com os saberes escolares. Do ponto de vista do licenciando, é o espaço no qual, muitas vezes, deposita suas expectativas de formação profissional para se tornar professor; é o local de exercício teórico e prático, onde espera mobilizar o conhecimento acadêmico a fim de contribuir para a formulação de práticas pedagógicas na educação básica. (CARVALHO e COSTA, 2021, p. 204).

E ainda, uma vez posicionada como professora, a estudante confirma a argumentação de Tardif (2002), quando aponta os professores como sujeitos do conhecimento:

> (...) se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2002, p. 122).

Em depoimento de uma segunda aluna em sua avaliação sobre o estágio na escola:

> A experiência do estágio foi importante, pois, ainda que de forma restrita, pude ter maior contato com a atividade docente. Desse modo, pude acompanhar, a partir da perspectiva de uma futura professora, como se elabora planos de aula, planejamentos anuais, estratégias metodológicas para o ensino de história e até mesmo como lidar com questões mais polêmicas em sala de aula. Além disso, pude colocar em prática o arcabouço teórico que aprendi ao longo da minha graduação e perceber as diferenças, mas também as possibilidades de diálogo entre o meio acadêmico, a universidade e a escola. (Leila).

Neste excerto, podemos perceber a ênfase dada pela da aluna às experiências da prática profissional vivenciada em uma instituição pública, sem descartar, entretanto, o seu arcabouço teórico. Para Tardif (2002), o trabalho docente deve ser considerado um espaço da prática, específico de produção e mobilização de saberes, de teorias e conhecimentos e de saberes específicos ao ofício do professor. (TARDIF, 2002, p.119)

A aluna, na avaliação acima, ressalta ainda as possibilidades do diálogo entre a universidade e a escola, outro aspecto relacionado à tensão teoria e prática que merece destaque neste debate. A concepção que, equivocadamente, considera a escola como o *lócus* da prática e a academia como espaço para a pesquisa, aproxima-se da visão “tecnicista” na qual os professores regentes das escolas de estágio eram vistos como mero reprodutores de conteúdos. Entretanto, em uma perspectiva mais crítica, norteadora da nossa experiência docente, a hierarquização de saberes entre as duas instituições não se realizam. O estágio, nessa convivência, se configura como um espaço que permite a troca de saberes entre o estagiário, os professores e os professores universitários de potencializando os saberes nas diferentes esferas da educação.

Por fim, podemos afirmar que os momentos da prática de ensino ainda que de forma remota, se tornaram espaços profícuos para a formação docente e foram

retratados como um entrelugar da vida profissional dos estudantes. Visto pelos licenciandos como um espaço de transição, mas ainda assim, não menos potente para a sua formação. Nas palavras de Joana,

> Ao longo desse processo de conclusão da graduação e da licenciatura em História, nos encontramos em um lugar em que não nos sentimos seguros para nos definirmos como professores, mas também não nos consideramos mais "tão alunos". E acredito que essa oportunidade de viver uma experiência docente, ainda que de maneira remota, tenha sido fundamental na nossa formação. Sem a liberdade de intervenção ao longo das aulas, o contato direto com os alunos e com o professor regente, nada disso seria possível.

De toda sorte, podemos conferir, pelos depoimentos dos licenciandos interpelados pela vivência da Prática de Ensino que a experiência se configurou como um momento marcante de vida profissional.

4 CONCLUSÃO

O Estágio Supervisionado, como componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciatura, ocupa um espaço potente para se pensar a formação inicial dos professores. Configura-se como um lugar de transição entre ser estudante universitário e ser/tornar-se professor. Nesta dimensão, em meio aos debates que envolveram e envolvem as reformas curriculares dos cursos superiores nas últimas décadas e, diante do contexto político atual e dos tempos "nebulosos" que vivenciamos, se fez necessário o desenvolvimento de pesquisas que se debruçassem sobre a formação inicial e continuada do professor do ensino básico visando a restituir a valorização do saber docente. Perseguindo esse fim, o artigo em tela investiu na temática sobre a formação inicial e profissionalização dos professores diante das adversidades provocadas pelo isolamento social nos tempos de pandemia. Vale ressaltar que, face a esse caos, os professores e gestores criaram estratégias possíveis de "sobrevivência" na escola e na universidade. Se por um lado, em razão do ineditismo do momento, novas estratégias e recursos foram acionados para a realização do componente curricular em tela, por outro lado, os problemas e as dificuldades inerentes ao próprio processo de formação em tempos presenciais se acentuaram, tais como a acessibilidade as aulas do curso, a desigualdade social, o

desemprego, o agravamento da doença entre outras. Se por um lado se fez necessário recorrer aos novos recursos e metodologias, por outro, vale acrescentar que todas as estratégias possíveis mobilizadas pelos professores na universidade e nas escolas da educação básica foram ancoradas em experiências já vivenciadas da educação presencial. Assim, as reflexões provocadas por essas experiências sobre o processo de aprendizagem, sobre suas limitações e possibilidades, trouxeram à tona antigas preocupações sustentadas pelos modelos dos cursos em vigor.

As atividades propostas ao longo dos 3 períodos de Prática de ensino e mencionadas neste estudo, possibilitaram uma aproximação com a realidade das escolas, seja através dos depoimentos dos professores/as, seja através da inserção dos alunos no estágio supervisionado na escola. A experiência contribuiu para o processo de identificação dos estudantes com a docência assim como possibilitou a reflexão sobre o trabalho docente na interação da teoria com a prática.

O olhar para as experiências da Prática de Ensino/Estágio nos cursos de formação inicial de professores de História deixa indícios do quanto é profícua tal análise para a construção de um currículo mais crítico e favorável aos diferentes grupos sociais formadores da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP** n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

CARVALHO, A.; COSTA, W. O Estágio Supervisionado como espaço de formação docente: escola e universidade em diálogo. In: GABRIEL, Carmen Teresa.; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs.) **Formação docente e currículo:** conhecimentos, sujeitos e territórios. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021, p. 197-210.

FONSECA, Selva G. Como nos tornamos professores de História. In: FONSECA, Selva G. **Didática e Prática de Ensino de História**. São Paulo: Editora Papirus, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p. 129-147.

NOVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antônio. **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p.112-128.

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA): formação continuada potencializando a subversão da ordem prescrita

Patrícia Bastos de Azevedo

RESUMO

Nosso artigo está dividido em 5 seções, que se propõem a aprofundar a o debate relativo ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). O Profhistória se caracteriza como uma formação continuada, seu público-alvo são os professores da disciplina História, que atuam na educação básica. Nosso texto busca apresentar a trajetória de constituição deste mestrado em diálogo com os documentos oficiais. A conclusão que apresentamos compreende que o programa se caracteriza como uma subversão ao esperado dos mestrados profissionalizantes e promove uma ação cooperativa na pesquisa entre a Educação Básica e a Superior.

Palavras-chave: Formação Continuada; ProfHistória; Subversão da ordem.

ABSTRACT

Our article is divided into 5 sections, which aim to deepen the debate on the Professional Master's Degree in History Teaching (ProfHistoria). Profhistória is characterized as a continuing education, its target audience are the History teachers, who work in basic education. Our text seeks to present the trajectory of this master's constitution in dialogue with the official documents. The conclusion that we present understands that the program is characterized as a subversion to what is expected of professional masters and promotes a cooperative action in research between Basic and Higher Education.

Keywords: Continuing Education; ProfHistoria; Subversion of order.

1 INTRODUÇÃO

Nosso artigo está dividido em 5 seções, que se propõem a aprofundar o debate relativo ao Mestrado Profissional e Ensino de História (ProfHistória). Para isto optamos por construir a trajetória histórica em diálogo com os documentos oficiais: 1) parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE); 2) portarias da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); 3) os documentos da área de História; 4) os editais do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Operamos metodologicamente com o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989). Nos documentos oficiais encontramos os indícios que nos possibilitaram compreender os aspectos gerais dos mestrados profissionalizantes, e o percurso que foi trilhado até a criação do ProfHistória e a possibilidade de impacto subversivo na Educação.

Diante das pegadas deixadas na trajetória que os documentos produziram ao longo de mais de 40 anos, conseguimos tecer nossas análises e conclusão referente ao foco deste artigo, isto é, o ProfHistória como um formato de formação continuada, que se constituiu como uma subversão da ordem prescrita de caráter tecnicista.

2 UMA HISTÓRIA QUE OS INDÍCIOS TECEM NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A trajetória que o mestrado profissional é marcada pela relação laboral, isto é, na ação direta com o fazer no espaço do trabalho e de suas competências técnicas. Os documentos que apresentamos na primeira seção deste artigo nos ajudam perceber nos indícios a firmação que destacamos, o caráter fortemente marcado pelo tecnicismo.

Iniciemos pelo ano de 1965, o parecer do CNE, que dispõe em relação a pós-graduação no Brasil e suas possibilidades e finalidades.

O Parecer do CNE de 3 de dezembro de 1965, que versa sobre a definição dos cursos de Pós-Graduação. Como podemos ler a seguir aponta que o mestrado pode ser de caráter acadêmico ou profissional:

> *Mestrado* e *doutorado*.
> Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph.D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, doutor em ciências médicas, doutor em engenharia, doutor em educação etc. O mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. O tipo mais comum é o Mestre das Artes (*Master of Arts*), expressão que é uma sobrevivência medieval, onde artes designava as matérias constitutivas do *trivium* ao *quadrivium*, isto é, as disciplinas literárias e científicas, conteúdo da Faculdade das Artes. (CNE, 1965).

O caráter laboral é evidenciado no documento, assim como o científico do mestrado, mas observamos que há um destaque a sua relação com a formação para o ofício. Vamos ler na tinta do parecer o que ele dispõe:

> O mestrado adquire significação própria como grau terminal para aqueles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa que o Ph.D. deve ser o atestado. (CNE, 1965)

Segundo o parecer do CNE, o Mestrado é um grau terminal para quem não possui vocação para a pesquisa, isto é, o ofício seja ele de professor ou de artífice é a finalidade deste nível de formação. Nesta perspectiva é excluindo o caráter de pesquisador, tanto do professor como do trabalhador em suas múltiplas amplitudes, apontando a formação como de caráter técnico e utilitarista.

Compreendemos os trabalhadores de diversas áreas como potenciais intelectuais, e seu labor como produtor de conhecimento. O trabalho como produtor de conhecimento, e a formação como espaço de diálogo entre estes os dois lugares não é encontrada como possibilidade no parecer de 1965 do CNE, neste sentido não visa ao fim a produção do conhecimento de forma ampla, mas como um produto ligado diretamente a ordem do fazer para e no trabalho executável.

O trabalho também deixa de ser uma ação de caráter reflexiva e intelectual, ganhando um caráter técnico e operativo. Destituindo o caráter de construção cultural,

política e de subjetividade que o trabalho possui em sua dinâmica mais complexa no mundo da vida.

Capes publica a portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1988 - Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Entre elas:

> O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, no uso de suas atribuições, conferidas pelo art. 19, inciso II, do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 524, de 19/05/92, e considerando:
> a) a 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;
> b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação;
> c) a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu* e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional; (CAPES, 1988)

A portaria da CAPES, reitera em 1988 o caráter científico e profissional do mestrado, e mantem o ponto de terminalidade do mesmo. Reafirma sua feição peculiar do Mestrado profissional dirigido à formação profissional. No Art 5º da mesma portaria podemos ler:

> Os programas de mestrado avaliados de acordo com os padrões tradicionais poderão solicitar o enquadramento como “Mestrado Profissionalizante” mediante demonstração de que suas respectivas propostas e orientação estejam voltados para esta modalidade de formação profissional, ou aprovação, pela CAPES, da reformulação de seus projetos. (CAPES, 1988)

O mestrado profissional é compreendido como um nível superior de formação para o trabalho. Observamos que permanece o mesmo caráter que exclui o trabalho como um *lócus* de reflexão e produção do conhecimento. Destacando o seu caráter técnico e operativo, isto é, de formação de uma mão-de-obra qualificada a serviço da demanda produzida pelo mercada.

A seguir no Art. 6º, podemos ler a indicação indireta que o mercado e suas necessidades que proporcionaram a existência do mestrado profissionalizando, “Os cursos da modalidade tratada nesta portaria possuem vocação para o

autofinanciamento. Este aspecto deve ser explorado para iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio de suas atividades". Tendo em vista que o programa não contará com fomento CAPES, mas com seu autofinanciamento, logo sua existência financeira está vinculada diretamente ao financiamento independente, cada curso e instituição deverá propiciar seu próprio custeio e manutenção.

Na portaria 7 de 22 de julho de 2009, indica a relação com a autogestão e financiamento do curso dialogando com as demandas dos diferentes setores:

> CONSIDERANDO a necessidade de identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas;
> CONSIDERANDO a necessidade de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados;
> CONSIDERANDO as possibilidades a serem exploradas em áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação stricto sensu com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do País;

Na mesma portaria é afirmado, a equivalência de titulação entre os mestrados, Acadêmicos e Profissionalizantes:

> Art. 2o O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE tem validade nacional e outorga ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico. (CAPES, 2009)

O título concedido no Mestrado Profissionalizante possui os mesmos direitos que o Acadêmico, a distinção está no foco e na constituição das parcerias e possibilidades de produto, principalmente no caráter inovador e tecnológico. Mesmo tendo a mesma equivalência de titulação observamos que algumas instituições operam de forma distintas no processo de seleção para o doutorado, vetando a entrada dos mestres oriundos de mestrados profissionalizantes. Questão que tem aparecido denúncias em redes sociais e levantando polémicas no debate do papel e do lugar desta formação específica. Estamos apenas destacando este debate, mas não aprofundaremos neste artigo.

3 O QUE OS INDÍCIOS NOS DOCUMENTOS DA ÁREA TECEM SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Em 2009, o documento da área de História apresenta o seguinte quadro da pós-graduação no Brasil:

> a) Existência de 54 programas de pós-graduação (78 cursos, sendo 53 Mestrados Acadêmicos; 1 Mestrado Profissional e 24 Doutorados) em 47 instituições de ensino superior, sendo 27 federais, 11 em estaduais, 6 em comunitária e 3 em organizações privadas.
> b) Distribuição geográfica irregular, com concentração no Sudeste, com 25 programas, no Sul com 10, e 11 no Nordeste, 5 no Centro-Oeste e 2 no Norte. (CAPES, 2009b)

Os indícios que o documento de área nos apresenta, demonstram que a formação na pós-graduação, até o ano de 2009, era marcadamente acadêmica, na área de História, com a predominância das universidades federais, mas já apontando a presença das universidades comunitárias e privadas. A distorção regional aparece bem marcante no relatório. O Sudeste possui 25 cursos, que corresponde a 49% da oferta de pós-graduação *stricto sensu*, gerando uma concentração de 83% no eixo Sul-Sudeste.

No documento de 2013, observamos um crescimento da oferta de Mestrado e Doutorados na área de História, mas podemos ler as distorções de oferta no país ainda permanece:

> A Área de História conta, na data da publicação deste documento, com 65 programas de pós-graduação, três dos quais são curso de mestrado profissional. Dos 62 programas acadêmicos, 31 contam com cursos de mestrado e de doutorado e 31 oferecem apenas cursos de mestrado. Em termos regionais, os 65 programas estão assim distribuídos:

REGIÕES	PROGRAMAS
Sudeste	28
Sul	16
Nordeste	13
Centro-Oeste	5
Norte	3

> Nota-se, portanto, que a região sudeste concentra cerca de 43% dos programas existentes, a Sul abrange pouco mais de 24% e a Nordeste, 20%. A região Centro-Oeste conta com cerca de 7% e a Norte, pouco mais de 4%. (CAPES, 2013)

As regiões sul e sudeste concentram 67% da oferta de cursos de pós-graduação na área de História, no Brasil.

Um destaque no relatório apresenta, que compreendemos como um alerta para a área, e uma chamada ao investimento, é a afirmação que a maioria significativa das teses e dissertações do Ensino de História foram desenvolvidas na área de Educação, e apontando que existe muito trabalho a ser realizado ainda. Neste sentido a criação do ProfHistória em 2013 vem preencher a lacuna que a área de História já apontava em seu relatório.

No relatório de 2017, observamos na discrição dos programas, um destaque ao ProfHistória e seus 27 núcleos, como podemos ler a seguir:

> A área de História conta, na data da publicação com 71 programas de pós-graduação, 9 dos quais são de mestrado profissional, inclusive o ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História), programa em rede que reúne 27 instituições associadas. Dos 62 programas acadêmicos, 39 contam com cursos de mestrado e de doutorado e 23 oferecem apenas curso de mestrado. Há curso de mestrado em História em quase todas as Unidades da Federação, mas há necessidade de novos cursos de doutorado em alguns lugares. Atualmente cinco estados não possuem curso de mestrado acadêmico em História, todos na região Norte (Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins). Do mesmo modo, doze não tem curso de doutorado em História (Acre, Alagoas, amapá, Amazonas, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins). (CAPES, 2017)

O relatório ainda aponta que entre 2000 e 2017 houve um crescimento de 62% mestrados acadêmicos e 61% de doutorados e 100% de mestrados profissionais. Os números apresentados demostram que a abertura de pós-graduação *stricto senso*, na área de História teve um crescimento marcado pelos dois primeiros decênios do século XXI. Sem medo da generalização, a pesquisa no país de forma mais ampla, isto é, recebeu aportes financeiros e de matéria humana, propiciando assim sua ampliação e consolidação.

Observamos como a ampliação de investimentos na Capes, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) possibilitaram com editais e fomento o processo de estruturação e consolidação da pesquisa no Brasil, específico neste artigo tratamos da área de História. O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(REUNI), propiciou a renovação e ampliação do quadro de servidores, com professores e técnicos.

A ampliação do corpo docente e técnico teve como desdobramento a organização de projetos submetidos a Capes e consequentemente a criação de novos programas.

O relatório indica que existe ainda a necessidade de investimento e criação de novos programas, principalmente na região Norte do país. Os investimentos nas políticas de ampliação decaíram profundamente, este processo de espoliação da pós-graduação e de retirada de investimento nos subalterniza e coloca a ciência em um caminho rápido de inanição.

Podemos observar que os últimos governos secundarizaram o investimento em pesquisa, e a formação de professores, tanto a inicial como a continuada foi duramente impactada. Programas como o Parfor, Pibid, UAB e os Mestrados Profissionais de Ensino tiveram sua manutenção e existência impactada. Programas vinculados a Capes e a Divisão de Educação Básica (DEB) e a Divisão de Educação a Distância (DED), estão sem o lançamento de editais desde 2016. Alguns pesquisadores apontam que o país viverá um apagão de professores (FRIGOTTO, 2007), tema que não tratamos neste artigo, mas deixamos demarcado, pois consideramos fundamental pensar futuramente no desdobramento que este abandona a formação de professores provocará na educação brasileira.

4 O QUE OS DOCUMENTOS NOS APRESENTAM SOBRE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA.

A CAPES lança em 21 de outubro de 2011 a Portaria nº 209, que versa com apenas dois parágrafos, no “Art. 1º. Aprovar o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), constante do Anexo a esta Portaria”. O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e criado neste movimento.

O anexo trata do Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB).

> **Capítulo I**
> **OBJETIVOS**
> Art. 1º O Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), tem por objetivo conceder apoio à formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* a professores das redes públicas de educação básica.
> Parágrafo único. Não será concedida bolsa de programa a professores que não integrem os quadros das redes públicas de ensino.
> Art. 2º O PROEB tem por objetivo exclusivo fomentar a manutenção e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em Mestrado Profissional, para qualificação de docentes do ensino básico das redes públicas, recomendados pelo Conselho Técnico-Científico de Educação Superior da CAPES.
> Art. 3º O PROEB concederá apoio financeiro às Instituições de Ensino Superior (IES), para atendimento ao custeio das atividades pertinentes à manutenção de seus alunos regularmente matriculados, nos termos deste Regulamento. (CAPES, 2011)

Na regulamentação apresentada, no anexo, observamos dois indícios novos:

1) Formação de Programas em Rede destinado aos professores da Educação Básica;

2) A oferta de bolsas para os alunos vinculados a educação básica púbica;

3) Financiamento as Instituições de Ensino Superior vinculadas aos programas em rede.

O ProfHistória[2] surge no bojo desta inciativa, sendo um Programa em Rede Nacional.

Em 2014 ocorreu o primeiro edital de seleção do ProfHistória, desta forma a primeira turma do programa teve início em agosto de 2014. Neste momento a rede era composta por 12 instituições dos estados do Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Tocantins, receberam o total de 152 alunos. Em sua criação atingia três regiões do Brasil: Sudeste, Sul e Norte.

Em 2015, a rede de ProfHistória foi ampliada em mais 18 núcleos, dispostos em todas as regiões do país. No ano de 2016, mais precisamente no mês de agosto, houve as primeiras defesas das dissertações dos mestrandos do programa. Neste mesmo período ingressaram no programa a segunda turma. Nesta segunda turma

[2] https://profhistoria.ufrj.br/

com a rede ampliada houve a participação dos estados do nordeste e centro-oeste do Brasil. Foi matriculado 423 alunos.

No ano de 2017 a rede novamente foi ampliada, e sua composição passou a contar a partir desta data com 27 núcleos. O processo seletivo ocorreu em 2018 e ofereceu 467 vagas.

No ano de 2019 houve seu quarto processo seletivo, com a oferta de 482 vagas. A rede novamente ampliou e o número de instituições passou para 39, houve a entrada de 711 alunos neste processo seletivo.

A Rede do ProfHistória é constituída atualmente de 39 instituição, nas cinco regiões do Brasil. Foram realizados 4 processos seletivos de ingressos, totalizando a matrícula de 2.235 professores da Educação Básica.

São instituições e núcleos participantes do ProfHistória:

1	PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
2	UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina	Florianópolis
3	UEM	Universidade Estadual de Maringá	Maringá
4	UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Amambai
			Campo Grande
5	UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ponta Grossa
6	UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
			São Gonçalo
7	UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Mossoró
8	UESB	Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia	Vitória da Conquista
9	UESPI	Universidade Estadual do Piauí	Parnaíba
10	UFAC	Universidade Federal do Acre	Rio Branco
11	UFC	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza
12	UFF	Universidade Federal Fluminense	Niterói
13	UFG	Universidade Federal de Goiás	Goiânia
1	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	São Luís
15	UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso	Cuiabá
16	UFPA	Universidade Federal do Para	Ananindeua
			Curuça
17	UFPB	Universidade Federal da Paraíba	João Pessoa
18	UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	Recife

19	UFPR	Universidade Federal do Paraná	Curitiba
20	UFRGS	Universidade Federal Rio Grande do Sul	Porto Alegre
21	UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
22	UFRN	Universidade Federal Rio Grande do Norte	Natal
23	UFRR	Universidade Federal de Roraima	Boa Vista
24	UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Seropédica
			Nova Iguaçu
25	UFS	Universidade Federal de Sergipe	São Cristóvão
26	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis
27	UFSM	Universidade Federal Santa Maria	Santa Maria
28	UFT	Universidade Federal de Tocantins	Araguaína
29	UFU	Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia
30	UNEB	Universidade do Estado da Bahia	Salvador
31	Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso	Cáceres
32	Unespar	Universidade Estadual do Paraná	Campo Mourão
33	Unicamp	Universidade Estadual de Campinas	Campinas
34	Unifap	Universidade Federal do Amapá	Macapá
35	Unifesp	Universidade Federal de São Paulo	Guarulhos
36	UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Xinguara
37	Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
38	UPE	Universidade de Pernambuco	Nazaré da Mata
39	URCA	Universidade Regional do Cariri	Crato

5 CONCLUSÃO

Conclusões possíveis neste momento, esta seção apresenta considerações e conclusões que tecemos em diálogo com os indícios encontrados nos documentos analisados.

O mestrado profissional como os documentos nos apresenta tem como elemento disparador a formação para o trabalho, com um forte apelo laboral e tecnicista. A questão que pode se apresentar para algumas pessoas é: O que faz então a área de História, Ciências Humanas, em 2013 incentivar a criação de um programa em rede de mestrado profissional em Ensino de História?

Destaco que dois indícios nos fazem tecer possíveis conclusões:

1. A necessidade de pesquisas no campo do Ensino de História;
2. A vinculação ao PROEB que define o público-alvo, isto é, os professores da disciplina História na Educação Básica.

Os dois indícios, nos fazem crer, em uma subversão consciente deste caráter tecnicista dos mestrados profissionais. Os professores, sejam do Nível Superior ou da Educação Básica, fazem da escola e do ensinar história seu ponto de inflexão. A escola e o ensinar História são desnaturalizados e compreendido como *locus* de pesquisa, ação e transformação, e o ProfHistória faz deste desafio seu lugar e fonte de trabalho.

A dimensão social, política, cultural e pedagógica que o ProfHistória gera na Educação Básica brasileira ainda não é possível aferir, mas podemos afirmar sem medo de uma generalização precipitada, que ele mudou a pesquisa no Ensino de História e desafiou o campo da História a dialogar com a Educação Básica e seus múltiplos desafios.

Uma exigência é feita em todos os editais – o de ser professor da disciplina História e estar atuando na Educação Básica. O duplo vínculo é uma requisição para a efetivação da matrícula do aluno no programa. Esta cláusula de barreira nos editais impacta o perfil dos alunos, e assim se diferenciando dos programas acadêmicos.

O lugar de fala do pesquisador/aluno é o que muitos têm nomeado de “o 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 lugar 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 ser o espaço de reflexão. Reflexão que tem gerado centenas de trabalhos que potencializam um ensino mais engajado e potencialmente revolucionário.

Quando visitamos *site* Educapes, vinculado a Capes (https://educapes.capes.gov.br/simple-search?query=profhist%C3%B3ria&default=), e colocamos o descritor 'ProfHistória' encontramos até o dia de hoje, 11/08/2021, o total de 745 trabalhos. Neste site estão hospedadas todas as dissertações defendidas no programa. O número indica que no período de 2014 a 2021 formam produzidas por 745 professores, dissertações que tem como eixo central o Ensino de História, potencializando possibilidades revolucionárias para o ensinar.

O investimento promovido entre os anos de 2000 e 2015 na pós-graduação brasileira modificou o perfil da pesquisa na área de História. Investimento que tem sofrido fortes ataques atualmente, a desoneração que é implementada no repasse de fomento da Capes, do CNPq, do FINEP e das Universidades fragiliza, e reduzem o potencial transformador que a pesquisa produzida por professores da Educação Básica, no nosso foco de análise que a área de História possui.

O ProfHistória produz pesquisas que potencializam uma práxis consciente, seja na Educação Básica como na Superior, pois viabiliza um diálogo entre os dois níveis da Educação brasileira. As dissertações materializam um trabalho coletivo e cooperativo, promovendo uma maior qualidade real da educação e da pesquisa produzida com a escola, não sobre ela, fato que durante muito tempo marcou a produção acadêmica. Silenciando vozes potentes que fazem a educação ter um potencial revolucionário.

A luta pela manutenção do ProfHistória, assim como outros programas, que foram criados e potencializaram a trabalho coletivo entre a Educação Básica e Superior é uma ação contra a barbárie.

Neste sentido a subversão produzida pela rede do ProfHistória nos faz esperançar o amanhã. Cada turma que se inicia, cada dissertação defendida é uma ação coletiva e cooperativa de produção intelectual de conhecimento, fortalecimento da pesquisa e promoção de uma realidade outra mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 9667**. Brasília, DF: 3 de dezembro de 1965.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 080**. Brasília, DF: 16 de dezembro de 1988.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria 7**. Brasília, DF: 22 de julho de 2009.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório da área 40/ História**. Brasília, DF. 2009b.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº** 209. Brasília, DF: 21 de outubro de 2011.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório da área 40/ História**. Brasília, DF. 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório da área 40/ História**. Brasília, DF. 2017.

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PROFHISTÓRIA. **Edital nº 1**. Rio de Janeiro, RJ: 28 de março de 2014.

PROFHISTÓRIA. **Edital nº 2**. Rio de Janeiro, RJ: 06 de abril de 2016.

PROFHISTÓRIA. **Edital nº 3**. Rio de Janeiro, RJ: 14 de julho de 2017.

PROFHISTÓRIA. **Edital nº 4**. Rio de Janeiro, RJ: 23 de julho de 2019.