



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ISABELLA CRISTINA AQUINO CARVALHO

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROFHISTÓRIA EM ARAGUAÍNA – UFT
(2014-2018)**

**PALMAS (TO)
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ISABELLA CRISTINA AQUINO CARVALHO

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROFHISTÓRIA EM ARAGUAÍNA – UFT
(2014-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas, com requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Práticas Educativas

Orientadora: Dr^a. Jocyléia Santana dos Santos

Co-orientadora: Dr^a Daniela Patrícia Ado Maldonado

**PALMAS (TO)
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- C331i CARVALHO, Isabella Cristina Aquino Carvalho.
A institucionalização do ProfHistória em Araguaína-TO - UFT (2014-2018). / Isabella Cristina Aquino Carvalho CARVALHO. – Palmas, TO, 2019.
127 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2019.
- Orientadora : Dr^a. Jocyléia Santana dos Santos Dr^a Daniela Patrícia Ado Maldonado
1. História da Educação. 2. História Oral. 3. ProfHistória. 4. Formação de Professores. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ISABELLA CRISTINA AQUINO CARVALHO

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROFHISTÓRIA EM ARAGUAINA – UFT
(2014-2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Acadêmico em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas, com requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Práticas Educativas

Orientadora: Dr^a. Jocyleta Santana dos Santos


Co-orientadora: Dr^a Daniela Patrícia Ado Maldonado

Data de Aprovação: 20/12/2019

Banca examinadora:



Prof.^a Dr.^a Jocyleta Santana dos Santos, PPGE/UFT



Prof.^a Dra. Tereza Gomes Parente, PGDR/UFT



Prof.^a Dr.^a Neila Barbosa Osório, PPGE/UFT



Prof. Dr.^a Daniela P. Ado Maldonado, PNPD/CAPES/UFT

AGRADECIMENTOS

Entorno da elaboração deste trabalho, existe uma rede de amigos e instituições fundamentais e importantes que sem algumas delas seria muito difícil para a conclusão desta atividade. Neste espaço, reservo um lugar especial para citar nomes, porque vivi com vocês emoções, alegrias e tristezas eu vive com vocês à medida que cada etapa iniciava ou concluía. Agradeço a todos desde agora, pois deixaram o caminho da pesquisa mais leve e às vezes menos tenso.

Obrigada aos meus pais, minha mamãezinha que dedica a vida inteira a cuidar dos filhos e todos que estão em sua volta (e nos últimos dias deste trabalho dedicou sua presença calorosa e carinhosa a mim) e ao meu pai por todas as bençãos , pela segurança emocional e material que me proporcionou, meu muito obrigada, eu os amo. Aos meus irmãos Renata, (minha maninha), José Luis (meu príncipe) a minha cunhada Kely e minha princesas Alice e Ana Luíza.

À minha orientadora, Dra Jocyléia Santana dos Santos, e a minha amável co-orientadora, Dra Daniela Maldonado, obrigada pela confiança e pelas trocas de saberes durante à construção de novos saberes.

Aos professores que fazem parte do colegiado do PPGE, em especial as professoras Dra. Carmem Artioli, Dra. Neila Osório e ao professor Dra. Idemar Vizolli. Professores, obrigada por oferecerem disciplinas que nos humanizam e nos sensibilizam diante da diversidade que envolve o fenômeno educação. Com as leituras propostas pela disciplina Diversidade, Interculturalidade e Educação pude ter contato com concepções sobre Educação do e no campo, esses momentos me ajudaram a entender o porquê de algumas opções e formas de ver o humano.

Aos meus amigos de sala de aula, de almoço no RU e de muitas aventuras e graças Adilio, Aragoneide, Kelly, Clebson, Graci e Pabla, levarei para a vida a amizade construída nessa época que foi cursar o mestrado em Educação, na agradável companhia de cada um. De maneira especial e cuidadosa, agradeço à Cleide por me ajudar de maneira linda em muitas coisas, amiga obrigada, do fundo do meu coração.

Aos que muito me apoiaram e de alguma forma me ajudaram agradeço à Alinne, amiga do coração e da vida. À Iara, obrigada por ser a ponte entre a professora, solitária da Educação Básica e as novidades da academia por meio do PIBID. Agradeço ao PIBID na pessoa da professora Marizeti Cristina Lunkes, por acreditar e trabalhar como muito zelo a

escola básica e o desenvolvimento do professor da Educação Básica e a todos os pibidianos que tanto me ajudaram no desenvolvimento profissional e pessoal.

À Iolanda Vargas, Lana Mayse, Diego, é maravilhoso saber que posso contar com vocês. À Normacélia, minha amiga-guia da capital. À Kamilla, primeira professora mestre que vi na Educação Básica, obrigada pelas dicas de como proceder no caminho para a pós-graduação. Maria Helena, minha amiga de desabafos profissionais, Delizie a sua auto estima me inspira, meu muito obrigada a todos.

Obrigada, também a professora, Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima, por materializar em suas práticas e atitudes a pedagogia freiriana, que tanto defende. Eu sei que és freiriana no discurso e na prática.

Agradeço ainda, a Carmem e ao Sr. Ribamar por partilharem a vossa casa comigo, obrigada também aos seus filhos que muito me fizeram sorrir no fim da noite Mariana e João Lucas.

À minha querida diretora da U. E Viviani Marques, a coordenação pedagógica e toda equipe de professores do Colégio Estadual Professora Silvandira Sousa Lima pela confiança e apoio que recebi de cada um durante o processo entre o início do curso até a portaria de afastamento sair, a parceria de vocês foi importante para o conciliamento entre as atividades da escola e as aulas no mestrado. O que seria de mim sem o carinho, cuidado e compreensão de todos, quero voltar para vocês. Agradeço ainda aos meus alunos do ano letivo de 2017, por me apoiarem e sempre ajudarem no bom andamento da escola nos períodos de ausência, devido às aulas do primeiro semestre, período onde ainda não tinha saído o afastamento.

A todas as vozes que ecoaram neste trabalho, aos professores formadores e aos acadêmicos egressos da primeira (2014-2016) e da segunda turma (2016-2018). Foi precioso ouvi-los. Mais ainda escrever o que ouvi de vós.

Aos professores que lutaram para que o professor adquirisse, o direito de formação continuada com afastamento e remuneração, muito obrigada àqueles que lutaram e adquiriram esse direito, valeu a pena.

À Secretária de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO) pelo afastamento concedido durante vinte e um meses, foi muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

À Capes , pela bolsa de auxílios nos últimos meses da pesquisa.

As últimas linhas desse espaço de agradecimentos são para meu baluarte, minha torre forte. São as últimas porque você é o Alfa e o ômega, e eu, te amo Senhor meu, te desejo do início ao fim da minha vida.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 01: Quadro de vagas para primeira turma do ProfHistória..... | 51 |
| Figura 02: Mapa de expansão do ProfHistória, 2014 – 2016..... | 52 |
| Figura 03: Localização do município de Araguaína..... | 54 |
| Figura 04: Mapa do percurso migratório da Primeira turma (2014-2016) para a cidade de Araguaína | 94 |
| Figura 05: Mapa do percurso migratório da Segunda turma (2016-2018) para a cidade de Araguaína | 95 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 01: Aspectos contemplados nas DCN dos cursos Superiores de História..... | 30 |
| Quadro 02: Planos Nacionais de Pós-graduação..... | 38 |
| Quadro 03: Relação de programas de mestrado que compõem o ProEB em rede..... | 44 |
| Quadro 04: Relação de programas de mestrados profissionais em História e em ensino de História | 45 |
| Quadro 05: Linhas de pesquisa do ProfHistória: mestrado em Ensino de História | 50 |
| Quadro 06: Caracterização dos Professores Formadores | 56 |
| Quadro 07: Relação de candidatos ao núcleo de Araguaína – TO/UFT da 1ª e 2ª turma..... | 77 |
| Quadro 08: Relação de candidatos da Rede Nacional do ProfHistória 1ª e 2ª turma..... | 77 |
| Quadro 09: Relação de dissertações da Primeira turma (2014-2016) | 79 |
| Quadro 10: Relação de dissertações da Segunda turma (2014-2018) | 81 |
| Quadro 11: Temáticas recorrentes abordadas nas Dissertações da primeira e segunda turma do ProfHistória de Araguaína..... | 85 |
| Quadro 12: O livro didático é um ponto alto nas dissertações ele aparece em 05 pesquisas | 86 |
| Quadro 13: Perfil do egresso entrevistado primeira turma (2014-2016)..... | 87 |
| Quadro 14: Perfil do egresso entrevistado segunda turma (2016-2018) | 87 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| ANPUH | - Associação Nacional dos Professores Universitários de História |
| APCN | - Aplicativos de Propostas de Cursos Novos |
| CAPES | - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNPQ | - Conselho Nacional de Pesquisa |
| DINTER | - Doutorado Interinstitucional |
| FACILA | - Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína |
| IES | - Instituição de Ensino Superior |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MINTER | - Mestrado Interinstitucional |
| PCN | - Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | - Plano Nacional de Educação |
| PNPG | - Plano Nacional de Pós-Graduação |
| ProEB | - Programa Mestrado Profissional para a Qualificação de professores da Rede Pública de Educação |
| ProfHistória | - Mestrado Profissional em Ensino de História. |
| SNPG | - Sistema Nacional de Pós- Graduação |
| UDF/FNFi | - Universidade do Distrito Federal/ Faculdade Nacional de Filosofia |
| UNIFAP | - Universidade Federal do Amapá |
| UFRJ | - Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFT | - Universidade Federal do Tocantins |
| USP | - Universidade de São Paulo |

RESUMO

Esta pesquisa investigou a institucionalização do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) em Araguaína – TO. O objetivo foi compreender sua institucionalização e as contribuições do ProfHistória na formação do professor de História da educação básica – de acordo com a visão dos professores formadores e egressos do programa, no período de 2014 a 2018. Caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, que utilizou a metodologia da História oral, por considerar as narrativas orais como fonte de pesquisa. Assim utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de acesso as narrativas dos 08 professores formadores e 12 estudantes egressos do ProfHistória. A pesquisa revelou que a institucionalização do ProfHistória em Araguaína contribuiu para a reorientação no curso de graduação e na pós-graduação em Ensino de História tornando a formação de professores, ou seja, as licenciaturas e a pós-graduação em Ensino de História, como caminhos para pesquisa acadêmica e a melhoria da Educação Básica. As narrativas ainda demonstraram que a institucionalização do ProfHistória não aconteceu apenas pela política de indução e incentivo da Capes, mas também pelos caminhos e pelo compromisso de formação e aperfeiçoamento profissional que o Colegiado UFT/Araguaína estava construindo. A formação oferecida no âmbito do ProfHistória – UFT nas narrativas dos professores formadores e estudantes egressos aconteceu a partir do processo reflexivo sobre o Ensino de História, provocada pelo contato com a pesquisa individual e com a dos colegas de sala. As narrativas ainda demonstraram a importância da renovação e da emancipação da visão do professor sobre o fazer docente. Observou-se o alcance satisfatório do principal objetivo do ProfHistória no que se refere a formação do professor de História da educação básica, quando nas narrativas, o professor assume o processo de mudança provocado pela proposta de formação do ProfHistória na prática e na reflexão sobre as metodologias de ensino.

Palavras-chaves: História da educação, História oral, ProfHistória, formação de professores.

ABSTRACT

This research investigates the institutionalization of the Professional Master in History Teaching (ProfHistória) in Araguaína-TO. The objective was to understand its institutionalization and the contributions of ProfHistória in the formation of the history teacher of basic education - according to the view of the teachers who graduated from the program, from 2014 to 2018. It was characterized as a qualitative research that used the methodology of oral history, considering oral narratives as a source of research. Thus, the semi-structured interview was used as an instrument of access to the narratives of the 08 teacher trainers and 12 students graduated from ProfHistória. The research revealed that the institutionalization of ProfHistória in Araguaína contributed to the reorientation in the undergraduate and postgraduate course in History Teaching making teacher education, ie, the undergraduate and postgraduate in History Teaching, as paths for academic research and the improvement of Basic Education. The narratives also showed that the institutionalization of ProfHistória was not only due to Capes' policy of induction and encouragement, but also by the ways and commitment of training and professional development that the UFT / Araguaína Collegiate was building. The training offered in the context of ProfHistória - UFT in the narratives of the formative teachers and graduating students came from the reflective process about the Teaching of History, caused by the contact with the individual research and with the classmates. The narratives also demonstrated the importance of renewing and emancipating the teacher's view of teaching practice. The satisfactory reach of the main objective of ProfHistória was observed regarding the formation of the teacher of History of the basic education, when in the narratives, the teacher assumes the process of change provoked by the proposal of formation of the ProfHistoria in the practice and in the reflection on the teaching methodologies.

Keywords: History of education, Oral history, ProfHistory, teacher education.

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2 | A PESQUISA E O LUGAR DA HISTÓRIA ORAL..... | 17 |
| 2.1 | Caminhos da pesquisa..... | 20 |
| 3 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA | 24 |
| 3.1 | Contextualização histórica da formação de professores de História..... | 24 |
| 4 | A CONSTITUIÇÃO DO PROFHISTÓRIA | 35 |
| 4.1 | Marcos históricos da pós-graduação no Brasil..... | 35 |
| 4.2 | A constituição histórica dos mestrados profissionais: a novidade da pós-graduação | 40 |
| 4.3 | Mestrados em ensino | 43 |
| 4.3.1 | Mestrados Profissionais para qualificação de professores da rede pública de educação (ProEB) | 44 |
| 4.3.2 | Os mestrados profissionais em História e Ensino de História | 45 |
| 4.3.3 | O mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) em Rede Nacional..... | 46 |
| 5 | CONTEXTOS E INSTITUCIONALIZAÇÃO | 54 |
| 5.1 | Lócus da pesquisa: Universidade Federal do Tocantins - campus de Araguaína. | 54 |
| 5.2 | Caracterização dos professores formadores..... | 56 |
| 5.3 | O PROFHISTÓRIA AQUI PRA NÓS, SURTIU | 63 |
| 6 | PROFHISTÓRIA EM ARAGUAÍNA-TO | 77 |
| 6.1 | Caracterização dos estudantes egressos do ProfHistória | 86 |
| 6.1.1 | A formação em História | 89 |
| 6.1.2 | Trajetória geográfica da formação em nível de pós-graduação: a opção pelo núcleo do ProfHistória da Universidade Federal do Tocantins - campus de Araguaína | 93 |
| 6.1.3 | ProfHistória um mestrado profissional..... | 98 |
| 6.1.4 | As contribuições do ProfHistória | 101 |
| 6.1.5 | Formação pessoal, profissional e o Ensino de História..... | 101 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 112 |
| | REFERÊNCIAS | 115 |
| | FONTES ORAIS | 121 |
| | APÊNDICES | 123 |

SUMÁRIO

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTAS DESTINADO AOS PROFESSORES FORMADORES DO PROFHISTÓRIA (MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA) 123

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA OS PROFESSORES EGRESSOS (2014-2016) e (2016/2018)..... 125

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO, CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS 127

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação básica no Brasil e o ensino de História são espaços de disputas políticas e de embates que são travados de tempos em tempos. Essas disputas provocam diferentes posicionamentos por parte do Estado, como promotor de ações e políticas para o desenvolvimento educacional. A criação e a promoção dos mestrados profissionais em rede nas áreas de Ensino, são uma realidade promovida e financiada pelo Estado brasileiro para o aprimoramento de professores. O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), é um dos mestrados que compõem essa realidade, segundo informações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2019.

O ProfHistória é um programa de pós-graduação *strictu sensu*, oferecido na modalidade presencial, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em rede nacional, reconhecido e fomentado pela CAPES. O programa conta com a participação de outras Instituições de Ensino Superior (IES). O principal objetivo do programa é a formação continuada dos professores da educação básica que atuam no ensino de História, conforme expresso no regimento geral do ProfHistória.

A proposta desta pesquisa, é investigar o processo de institucionalização do ProfHistória, em Araguaína, fazendo um caminho entre a formação de professores de História e o ensino de História, apresentando assim o papel do programa para a formação do professor de História que atua na educação básica. Logo, buscou-se responder a problemática da pesquisa: Como aconteceu a institucionalização do ProfHistória em Araguaína, na Universidade Federal do Tocantins (UFT)?

O recorte temporal desta pesquisa ,(2014-2018), foi tomado a partir do critério do período de criação do programa e funcionamento das duas primeiras turmas. Neste período, o programa foi, aos poucos, materializando-se dentro da instituição. Este recorte temporal é importante, porque permitiu estudar o momento da criação do curso, assim como os primeiros momentos de vivências dos indivíduos envolvidos, diante da novidade de um programa de pós-graduação em Ensino de História.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender a institucionalização do ProfHistória em Araguaína – TO e as contribuições do ProfHistória na formação de professor de História da educação básica – de acordo com a visão dos professores-formadores e egressos do programa (no período de 2014 a 2018). Os objetivos específicos foram: Descrever a constituição da formação do professor de História; Conhecer os documentos que

normalizam e fundamentam a constituição do ProfHistória; Narrar a perspectiva dos professores formadores sobre o ProfHistória e evidenciar as contribuições do ProfHistória para a formação dos estudantes egressos das duas primeiras turmas.

O conhecimento científico é uma das formas de explicar os fenômenos da vida e as ciências humanas objetivam compreender as relações entre os sujeitos que compõem esses fenômenos. A Educação, como área produtora de conhecimento e de ações interventoras no campo social, é de grande importância no desenvolvimento e na compreensão de eventos que trazem uma proposta de transformação social, no caso do presente estudo, essa proposta é o mestrado profissional em Ensino de História, denominado de ProfHistória.

Nesse sentido, estudar as contribuições do ProfHistória como caminho formativo do professor que trabalha com o ensino de História, é adentrar no universo da formação do professor. Isso significa pensar e investigar a percepção dos professores, formadores e egressos que viveram parte de sua formação profissional e intelectual no âmbito do ProfHistória.

Pretende-se, ainda, interligar a proposta de aperfeiçoamento e as práticas realizadas e conjugadas à necessidade do cotidiano dos professores em formação. A pesquisa permitirá visualizar as configurações do saber instituído, normatizado, emergente e condicionado por uma luta de forças entre as demandas sociais e resposta do Estado por meio da política pública para aprimoramento profissional, assim como pelas demandas dos profissionais em formação.

A proposta desta pesquisa é motivada por interesses acadêmicos e científicos. Através desta investigação, tenciona-se contribuir para a construção de conhecimento sobre formação do professor de História da educação básica. Assim como possibilitar novos olhares para a pesquisa em História da Educação, servindo como material de apoio para atender a demanda dos cursos de formação de professores e de estudiosos da educação, no que diz respeito à educação e à formação de professores para o Ensino de História.

O Ensino de História, nos currículos escolares no Brasil, aparece a partir do século XIX com a criação do Colégio Pedro II, em 1837 e fora utilizado para justificar os princípios do Estado burguês e a formação das elites cariocas (ALMEIDA, 2013). Um projeto de nação é instaurado no Brasil com a proclamação da República em 1889; no entanto, não houvera mudança no tratamento político dado ao ensino de História, a visão romântica organizada a partir dos grandes feitos heroicos permanecia, para a construção de uma Pátria que sustentava a ideia de ordem e progresso. Foi fortalecido no Brasil, e no currículo, o ideal Positivista para

o ensino de História e, essa perspectiva perdurou por muitos anos nos currículos e na prática docente (ALMEIDA, 2013).

A partir das décadas 1980 e 1990, o ensino de História e a formação de professores passaram por mudanças por meio da Nova Constituição de 1988, da criação e implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997. Os PCN redefinem a proposta para um ensino de História voltado às abordagens da construção e do exercício da cidadania. A LDB propõe mudanças no tocante à formação de professores e a separação das disciplinas de História e Geografia, que estiveram associadas durante a ditadura militar pela disciplina escolar e licenciatura curta “Estudos Sociais” (ALMEIDA, 2013).

Os contextos e as mudanças históricas, no que diz respeito à formação de professores e ao ensino de História (como demandas e respostas às realidades sociais), serão pensados a partir de um referencial teórico concentrado nas análises das concepções sobre a formação de professores. Para a análise e a interpretação de dados relativos à formação de professores, serão utilizadas obras de autores como: Freire (2018), Fonseca (2003), Nóvoa (1992), Tardif (2002).

O conceito de formação de professor relacionada a esta pesquisa, situa-se no contexto dos estudos de Nóvoa (1992a) em que a constituição da profissão professor é regulada pelo Estado. E isso, gera conflitos em torno da formação do professor. Dessa forma, em meio aos conflitos, a formação do professor enfrenta o desafio do desenvolvimento da emancipação profissional. Sobre formação do professor de História Fonseca, (2003, p.77), discute que é preciso “formar permanentemente os professores para que o desenvolvimento pessoal e profissional signifique mudanças no sistema educacional”. Na perspectiva desses estudos, a formação do professor é considerada como necessidade social tendo em vista que a formação docente está arraigada em concepção de que “o desenvolvimento do país exige mudanças de tomo na política educativa” (NÓVOA 1992a, p. 20) e como desenvolvimento pessoal da construção de uma “identidade profissional” (NÓVOA, 1992a, p. 25).

Assim, a materialização da pesquisa só atinge seu sentido dentro das questões que orientam a investigação. O processo investigativo e o pesquisador passam pela busca dos instrumentos mais adequados para sua proposta de investigação. Propõe-se aqui uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da qual se pretende descrever como ocorreu o processo de institucionalização do ProfHistória, bem como a formação e o aperfeiçoamento do professor da educação básica formado por esse programa. Para o desenvolvimento deste estudo, será

utilizada a triangulação da pesquisa documental, bibliográfica e de campo com base na metodologia da História oral, mais especificamente História oral temática.

De modo geral, a pesquisa desenvolveu-se em três momentos de coleta de dados. No primeiro momento da pesquisa, foi realizada uma revisão da literatura sobre a temática do estudo, envolvendo os seguintes descritores: mestrado profissional, ProfHistória, ensino de História e formação de professores. No segundo momento, as fontes documentais foram obtidas por meio de pesquisas nos documentos oficiais da CAPES e do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e nas Universidades participantes do programa, essas buscas foram realizadas através de consultas aos sites institucionais. No terceiro momento, foram realizadas as entrevistas orais temáticas, com o uso do gravador e de acordo com todas as orientações metodológicas da História Oral. Foram realizadas sete entrevistas com os professores formadores que fizeram parte do colegiado inicial do ProfHistória de Araguaína – TO entrevistou-se também doze estudantes egressos das duas primeiras turmas do programa (2014-2016) e (2016-2018).

No que tange à pesquisa documental, esta trouxe contribuições para o conhecimento das políticas públicas educacionais que possibilitaram a criação do ProfHistória. As fontes documentais, foram às políticas educacionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), atas de reuniões do colegiado de História/UFT, editais de processos seletivos e outros. Todos estes documentos foram utilizados para a reconstituição dos papéis sociais do Estado como promotor de políticas públicas, bem como também dos professores formadores e estudantes egressos da primeira (2014-2016) e da segunda turma (2016-2018).

A metodologia de História oral foi importante para compreensão das narrativas, das experiências e das expectativas entorno dos processos que abrangeram a institucionalização do ProfHistória e a formação de professores que atuam no ensino de História da educação básica. A vantagem de se trabalhar com a metodologia da História oral, foi a possibilidade de dialogar com a diversidade das visões e dos relatos dos professores formadores e dos estudantes egressos, na primeira (2014-2016) e segunda turma (2016-2018) do ProfHistória em Araguaína – TO. Desta forma, concorda-se com Ferreira (2002, p. 330), ao afirmar que a história oral “é um método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades.”

Este trabalho está organizado em sete seções após a introdução, na segunda, são apresentados os pressupostos metodológicos da pesquisa e os motivos da escolha da História Oral como procedimento investigativo.

Na terceira seção, apresenta-se um referencial bibliográfico aos aportes legais, teórico metodológico sobre a constituição histórica da formação do professor de História no Brasil. Na quarta seção, apresentam-se os marcos históricos da pós-graduação no Brasil, baseado na organização e implementação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNGG). Discute-se, também, a diversificação das modalidades de mestrados no Brasil ao longo da história da pós-graduação e o contexto da constituição histórica do ProfHistória.

Na quinta seção, apresenta-se inicialmente a contextualização sobre, Araguaína – TO/UFT, cidade sede do núcleo do ProfHistória, e a caracterização do primeiro grupo de participantes: os professores formadores que fizeram parte do processo de adesão ao ProfHistória entre 2013 e 2014. Seguidamente, apresentam-se as narrativas dos professores formadores, nesta subseção aborda-se o surgimento do ProfHistória, o percurso que o colegiado de História da UFT de Araguaína, realizou para a implantação do programa, bem como as expectativas dos professores e as contribuições do programa na perspectiva do professor formador. Essa abordagem, permitiu uma reflexão sobre a interpretação das memórias e narrativas dos professores formadores sobre a institucionalização do ProfHistória em Araguaína e as contribuições do programa para a formação de professores. Logo, a análise dessa subseção se desenvolveu a partir de três temáticas: a formação, a institucionalização e as contribuições do ProfHistória.

Na sexta seção, contextualiza-se os dois primeiros processos seletivos e as ofertas de vagas do ProfHistória, sintetizou-se também algumas informações sobre as dissertações defendidas pelos egressos da primeira (2014-2016) e segunda turma (2016-2018), a fim de conhecer as duas primeiras turmas de Araguaína-TO/UFT. Apresenta-se também, a percepção dos estudantes egressos do ProfHistória de Araguaína, sobre as contribuições da formação recebida no âmbito do ProfHistória. A análise dessa subseção, aconteceu a partir das seguintes temáticas: a) formação: a formação inicial em História e a opção por um mestrado profissional, o ProfHistória; b) A disposição geográfica do ProfHistória, Araguaína-TO; c) as contribuições do ProfHistória para o ensino, pesquisa e a formação profissional e pessoal. Na sétima e última seção, são apresentadas as considerações a respeito do estudo.

2 A PESQUISA E O LUGAR DA HISTÓRIA ORAL

O lugar da História Oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa.
(Verena Alberti).

Como fazer pesquisa, o que caracteriza uma pesquisa, que conhecimentos buscam-se por meio dela? Gatti (2010), em seu trabalho sobre “A construção da Pesquisa em Educação no Brasil”, responde a algumas dessas questões, segundo a autora, “o conhecimento buscado pela pesquisa precisa ultrapassar o entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos”. A intenção da pesquisa, é colocar-se diante da curiosidade. A garantia ou a busca de resposta, deve passar pelo ato de criar um referencial no que se refere à escolha da metodologia e das teorias que sustentaram as discussões e as análises.

Diante da proposta desta pesquisa e das peculiaridades do objeto que se pretende investigar, a metodologia escolhida tornou-se uma estratégia decisiva para a compreensão do objeto investigado. Nas palavras de Gatti (2010, p. 10), “o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e a interpretações de dados, quaisquer que sejam a natureza deles”.

Pensar o método de pesquisa consiste em pensar a maneira de construir conhecimento. Gatti (2010, p. 53) “a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivências de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas”.

Propõe-se aqui uma pesquisa de abordagem qualitativa, por defender uma visão ampla e ao mesmo tempo integrada do objeto investigado, como sugere Minayo (2007, p. 21). Por meio desta pesquisa, pretende-se compreender como ocorreu o processo de institucionalização do núcleo do ProfHistória em Araguaína-TO e também elucidar questões acerca de um fator social relevante: a formação do professor que ministra o ensino de História na educação básica.

Diante da proposta de compreender a institucionalização do mestrado em Ensino de História (ProfHistória) em Araguaína, torna-se relevante considerá-lo como um fenômeno social, realizado e vivido por uma diversidade de professores (as): estudantes egressos e professores formadores. Pretende-se entender, como esses professores orquestraram um processo formativo peculiar no campo da História da Educação profissionalização do magistério no Estado do Tocantins, região Norte do Brasil.

Olhar para os professores, formadores e estudantes egressos, do ProfHistória com a curiosidade, ou tentativa de entender os modos de viver e fazer uma proposta de formação em

meio a novidade de um curso de pós-graduação, tem relação com as palavras de Alberti (2004, p.14): “O lugar da História Oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa”. Isso significa reconhecer que, em meio às conjunturas e as estruturas, há pessoas que se movimentam, opinam, reagem e vivem. Logo, o fascínio pelo vivido foi uns dos muitos motivos que orientaram a opção pela metodologia da História oral.

A História oral é uma metodologia de pesquisa que utiliza a técnica das entrevistas para registrar vozes e acessar narrativas e memórias de pessoas específicas. Alberti (2013 p. 24) a conceitua como método interdisciplinar “A história oral é um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo”.

Já para Paul Thompson (1992, p. 44), “a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga o seu campo de ação”. O lançar de vida, a história narrada e lembrada, é um caminho de acesso a “histórias dentro da História” (ALBERTI 2005, p. 156) e isso as torna peculiares, já que, por meio delas, podem-se ouvir e saber relatos que provavelmente não fossem ditos de outra maneira, a não ser por meio de uma proposta de pesquisa.

As “histórias dentro das Histórias” são as narrativas, as lembranças pessoais e as subjetividades de sujeitos que protagonizaram experiências, e que, no entanto, não chegaram a serem escritas. A não escrita dessas histórias tem seus motivos, um deles pode ser que algumas delas advêm de grupos sociais que não têm acesso à escrita (o que não é o caso desta pesquisa, já que os participantes são professores), ou que ainda não foram questionados ou percebidos pela curiosidade científica. Neste trabalho, o lugar da História oral cumpre a função social de “devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental mediante suas próprias palavras” (THOMPSON, 1992, p. 22).

Nesse sentido, a proposta – ao utilizar a História oral como caminho de acesso a novas fontes ou mesmo produzir uma nova fonte a partir da realização da entrevista com os sujeitos participantes e suas peculiaridades vivenciais – é visibilizar a voz de sujeitos na escrita e na pesquisa como uma tentativa de acessar impressões dos participantes (professores e estudantes egressos) sobre suas ações pessoais e coletivas acerca de um contexto maior de ordem política, educacional e histórica, ou seja, acerca do mestrado profissional em Ensino de História.

Na utilização da História oral como método, Meihy e Ribeiro (2011), esclarecem ainda, que a História oral não deve ser confundida com uma entrevista simples, isolada, única

e não gravada. A realização da entrevista é o momento do contato do pesquisador com sua fonte. Para Meihy e Ribeiro (2011, p. 13), o que caracteriza a entrevista em História oral é a “sistematização dos processos organizados pela lógica proposta no projeto inicial”. A realização de pesquisa em História oral é organizada a partir de um conjunto de procedimentos metodológicos:

[...] que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistados. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definições de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 15).

O cumprimento do rigor metodológico da História oral é pensado previamente a partir da natureza específica do objeto e da metodologia, que são condicionados às perguntas e aos objetivos da pesquisa. O desenvolvimento das etapas do método requer um processo dialógico sobre as condições físicas e mentais dos participantes da pesquisa. Convidá-los, esclarecê-los sobre os objetivos e sobre o tempo que pode durar a entrevista, são condições imprescindíveis para a realização da pesquisa; segundo Alberti (2004, p. 37), o “entrevistado deve estar convencido a respeito da própria utilidade de fala e transmitir seu passado”.

A elaboração do projeto, propõe a realização das entrevistas por meio de um momento previamente planejado, com as perguntas, com os participantes, com ambiente definido e com o equipamento necessário (MEIHY; HOLANDA, 2017). Alberti (2013, p. 157) afirma que “é na realização da entrevista que se situa efetivamente o fazer da história oral; é para lá que convergem os instrumentos iniciais de implantação do projeto de pesquisa e é de lá que partem os esforços de tratamento do acervo”.

As entrevistas têm muito a dizer, ou seja, as informações não se restringem ao que é narrado pelo entrevistado. A entrevista documenta a intenção do pesquisador em produzir esses resultados (ALBERTI, 2004). O contato entre entrevistador e entrevistado produz documentos, como também envolve intenções e questões de ordem política e ética. O fazer da História oral “exige do pesquisador um elevado respeito pelo outro, por suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo” (ALBERTI, 2013, p. 31). Na História oral trabalha-se com a fala de pessoas, o entrevistador se torna guardião dessas vozes e versões de histórias que foram vividas, ouvidas e que serão transformadas em documentos.

Assim, no fazer metodológico da História oral, conforme Verena Alberti (2005) produz-se uma fonte especial, e isso tem se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades.

A entrevista realizada a partir da proposta metodológica da História oral, não pode ser confundida com o uso de entrevista na pesquisa qualitativa. Para esclarecer a distinção entre o uso da entrevista da História oral e da entrevista em pesquisa qualitativa Meihy e Ribeiro (2011), chamam atenção para a importância de reconhecer e nomear os gêneros operacionais ou narrativos da História oral nos estudos como uma maneira de corrigir os equívocos que confundem entrevistas em geral com História oral.

Assim, conforme Meihy e Ribeiro (2011), a História oral possui cinco gêneros narrativos ou operacionais, a saber, História oral de vida, História oral testemunhal, História oral temática, Tradição oral e Banco de Histórias. O gênero da História oral que atendeu aos objetivos desta pesquisa, foi a História oral temática. História oral temática segundo Meihy e Ribeiro (p. 89, 2011), é o gênero da História oral “caracterizada por ser a narrativa de uma variante de fato, pretende-se que ela busque a versão de quem presenciou um acontecimento”, assim a versão dos participantes desta pesquisa, é relevante, pois eles vivenciaram os antecedentes e os primeiros anos (2014-2018) da formação do ProfHistória em Araguaína.

Nesse sentido, o material colhido, ou seja, as entrevistas gravadas passam pela transcrição, pela análise e pelas críticas internas e externas, pelas quais qualquer documento passaria em uma pesquisa científica. Logo, os depoimentos são fontes importantes, pela condição metodológica com que foram produzidos; nas palavras de Lozano (2006), “fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos outros”. Desse modo, procura-se, nas narrativas orais dos professores formadores e estudantes egressos, compreender as dinâmicas sociais e as peculiaridades das vivências dos sujeitos que se movimentam e constroem suas histórias pessoais e profissionais no âmbito do ProfHistória. Considerando, ainda, que este programa de mestrado é entendido aqui como uma dinâmica sócio e educacional proposta por políticas públicas.

2.1 Caminhos da pesquisa

O objetivo deste estudo, foi compreender a institucionalização e as contribuições do ProfHistória na formação do professor de História da educação básica – de acordo com a visão dos professores formadores e egressos do programa (no período de 2014 a 2018). Para tanto, buscou-se por meio da pesquisa documental e bibliográfica atingir os dois primeiros objetivos específicos. Inicialmente, descreveu-se a constituição da formação de professores de História na seção 2; Posteriormente na seção 3, conheceram-se os documentos que

normatizam e fundamentam a constituição do ProfHistória. O terceiro e quarto objetivos específicos que envolveram esta pesquisa foram: narrar a perspectiva dos professores formadores que fizeram parte do processo de adesão ao ProfHistória entre 2013 e 2014 e evidenciar as contribuições do ProfHistória para a formação do professor de História da educação básica na perspectiva dos estudantes egressos das duas primeiras turmas (2014-2016) e (2016-2018). Os dois últimos objetivos deste estudo, foram atingidos a partir da realização e das análises das entrevistas. Os pressupostos metodológicos da História oral temática orientaram esta pesquisa.

A contribuição da metodologia da História oral e o gênero da História oral temática utilizada nesta pesquisa, se constituem pela possibilidade de ouvir e permitir o entendimento de um espaço de formação, o ProfHistória, a partir da perspectiva daqueles que se formaram e construíram relações de vivência, trabalho e desenvolvimento de pesquisas - os professores formadores e os estudantes egressos - com o curso como espaço de formação profissional e pessoal.

Os critérios adotados para a realização das entrevistas e para a seleção dos entrevistados/participantes que compõem o primeiro grupo de participantes: os professores formadores, foram adotados os seguintes critérios: a) professores do colegiado do ProfHistória que participaram do processo de adesão ao programa de pós-graduação no ano de 2013 e 2014 e aceitaram participar da pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Optou-se também por aqueles que, a partir dos contatos, interessaram-se em participar da pesquisa.

Os critérios adotados para o segundo grupo de participantes desta pesquisa foram os seguintes; a) estudantes egresso da primeira turma (2014-2016) e segunda (2016-2018) turmas do ProfHistória de Araguaína – TO; b) Priorizou-se a realização das entrevistas com estudantes egressos, que moram na cidade de Araguaína – TO ou cidades vizinhas, devido a alcance regional (Tocantins, Sul do Pará, Maranhão e Sul do Piauí) do ProfHistória de Araguaína – TO; c) priorizou-se os egressos que demonstraram interesse em participar da pesquisas após os contatos. d) o último critério adotado seguindo as orientações da História oral, compreende a característica de saturação dos dados, quando pós a realização de entrevistas com depoimentos significativos sobre um fato ou evento pesquisado, não surgem novos elementos que contribuam para a compreensão do fenômeno, tornando-se repetitivas (ALBERTI, 2013).

O total de participantes desta pesquisa foram 20 (vinte) sujeitos. Sendo 07 (sete) professores formadores, a primeira coordenadora nacional do ProfHistória e 12 (doze)

estudantes egressos. A presente pesquisa foi realizada a partir da apreciação e aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins, processo nº 3. 360.101.

Os primeiros contatos com os professores formadores e com os estudantes egressos, aconteceram via *e-mail*. Foram enviados, *e-mails* de apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa aos professores formadores e a todos os egressos da primeira e da segunda turma. Após alguns retornos, percebeu-se o empenho dos participantes que se dispuseram de forma solícita a contribuir para a escrita desta dissertação, cedendo também o número de *WhatsApp* “para facilitar o contato, o que muito alegrou a pesquisadora. Os endereços eletrônicos (dos professores formadores e estudantes egressos) estão disponíveis no portal da UFT e na página da ProfHistória. Depois de alguns retornos via *e-mail*, foram marcados os encontros para a realização das entrevistas, que foram realizadas nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Outro caminho para acessar as possíveis fontes orais foi assistir as defesas das dissertações da segunda turma (entre agosto e outubro de 2018), foi um caminho promissor, nestes momentos foi possível ouvir, conversar e olhar nos olhos dos futuros participantes e ali estabelecer o primeiro passo que exige a História Oral, adquirir a confiança do entrevistado. O momento da defesa de uma dissertação é um reencontro com os colegas de turma, e assim, um momento oportuno de conversa com alguns egressos foi criado. Essa decisão de ir às defesas foi acertada, pois houve mais alguns “sins” de interessados na pesquisa.

Durante o mês de abril de 2019, foi possível realizar uma entrevista com a primeira coordenadora nacional do ProfHistória, a professora Dra Marieta Ferreira de Moraes da UFRJ, que liderou a proposta inicial do mestrado juntamente com os doze primeiros núcleos. A possibilidade de entrevistar a professora Dra. Marieta Ferreira de Moraes, surgiu no VIII Encuentro Internacional de Historia Oral y Memorias: “Lecturas críticas, voces diversas y horizontes políticos en el mundo contemporáneo” que aconteceu em Bogotá entre os dias 4, 5 e 6 de abril de 2019. Esse possível encontro, animou a pesquisadora a escrever um *e-mail* convidando a professora Dra Marieta Ferreira de Moraes para participar desta pesquisa por meio da entrevista. No *e-mail* foram apresentados os objetivos da pesquisa e ela prontamente disse, sim. A entrevista aconteceu na Universidade Javarina no dia 05 de abril de 2019.

Para a realização das entrevistas, adotou-se um roteiro semiestruturado (apêndice). Após o aceite de convite para a participação e assinatura do TCLE, foram agendadas as entrevistas orais temáticas. As mesmas foram realizadas, com o uso do gravador e de acordo com todas as orientações metodológicas da História Oral. A justificativa para utilização da

entrevista oral temática consiste em buscar narrativas de quem viveu um acontecimento (MEIHY; RIBEIRO, 2011).

O roteiro de entrevistas contempla três grupos temáticos que são orientados a partir dos objetivos do estudo: a) o primeiro grupo com questões que referenciam a formação e as experiências profissionais; b) o segundo grupo aborda as especificidades sobre a institucionalização do ProfHistória; c) e o último grupo trata sobre as contribuições para a formação do professor da educação básica. As temáticas abordadas nas entrevistas contemplam os dois grupos de participantes desta pesquisa: professores formadores e egressos das duas primeiras turmas. As análises de dados foram realizadas de forma qualitativa, considerando as temáticas encontradas na literatura pesquisada sobre o ProfHistória, a formação de professores, os documentos pesquisados e as narrativas dos participantes.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Os sentidos para compreensão da formação de professores de História no Brasil têm sido discutidos a partir dos estudos sobre a História da Educação, estudos sobre currículo e sobre a História como campo disciplinar. Esses sentidos se relacionam aos movimentos de interesses de diferentes sujeitos que compõem o fenômeno educacional, tanto no tocante ao Ensino de História, quanto no que se refere à Historiografia. Nesta seção, apresenta-se um referencial teórico e documental com ênfase na dimensão histórica sobre a formação de professores de História. Esta seção contribuirá para o entendimento sobre o contexto que envolve o objeto de estudo proposto nesta investigação.

3.1 Contextualização histórica da formação de professores de História

A regulamentação da profissão docente e a formação de professores no Brasil são espaços de debates entre o Estado e a sociedade. A centralidade da discussão para a formação do professor, segundo Schmidt (2015), sustenta-se no binômio da educação e do desenvolvimento.

Saviani (2009), apresenta, em seu estudo intitulado “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, as propostas e ações do Estado Brasileiro para a formação do professor em um recorte temporal:

1 Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.144).

Os aspectos da divisão histórica acima, destacam que, a partir do século XIX, a formação do professor passou a ser regulamentada pelo Estado, o que não significa que antes

desse período ela não acontecia. Ele parte do pressuposto de que havia instituições de ensino, logo, algum tipo de formação de professores era oferecida.

Conforme a apresentação cronológica organizada por Saviani (2009), o século XX apresenta quatro marcos de mudanças e de reestruturação para a formação de professores: a criação dos cursos de pedagogia, as licenciaturas, a consolidação do modelo das escolas Normais, que significou muito para formação de professores por áreas específicas – como é o caso do professor de História.

As primeiras experiências de formação de professores de História no Brasil aconteceram a partir da criação dos cursos superiores de História na década de 1930 (SILVA, 2011). O primeiro curso de História do país foi datado em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP) seguido da Universidade do Distrito Federal e Faculdade Nacional de Filosofia (UDF/FNFi). Esses cursos possibilitavam a formação em bacharelado e licenciatura.

Conforme Silva (2011), os cursos de licenciatura em História, tanto da USP como os da UDF/FNFi, preocupavam-se com a formação de professores para educação básica, já os bacharelados seguiam uma tendência mais voltada à formação da liderança política e intelectual do país. Os cursos ofertados pela USP e pela UDF, eram baseados no chamado modelo “3+1”, isto é, três anos de formação específica (bacharelado) somada a um ano de licenciatura ou formação pedagógica. As disciplinas para a formação pedagógica eram ofertadas pelas faculdades de Educação da instituição. Os cursos de História da UDF/FNFi tornaram-se referências para os demais cursos que foram criados no Brasil.

A formação do professor de História durante as décadas de 1930 até 1950, caminhava de forma atrelada ao curso de Geografia. O professor formava-se em História e Geografia, embora o ensino destas disciplinas na educação secundária acontecesse de forma separada. Segundo Nascimento (2013), a separação definitiva da formação em História e Geografia só aconteceu na década de 1950. Nascimento (2013) destaca, ainda, a importância da fundação ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) no ano de 1961, como mecanismo de afirmação do professor de História em relação aos cursos de Geografia.

Durante a década de 1960, os debates sobre a educação no Brasil foram marcados por discussões intensas acerca do controle da educação entre a iniciativa privada *versus* Estado. De um lado, a Igreja Católica, que defendia a descentralização da educação e abertura para a iniciativa privada, do outro lado, os educadores liberais, entre eles Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Almeida Júnior, que defendiam o ensino público, gratuito e laico (SILVA, 2011). Os embates travados por essas forças resultaram na promulgação da LDB 4021/1961, que na

prática, de acordo com Silva (2011), foi uma adaptação às especificidades dos estados, beneficiando os setores privados ligados ao ensino, mantendo as características elitistas e arcaicas do ensino superior.

Além dos embates sobre quem e como se controlaria a oferta da educação na década de 1960, aconteceu também o golpe civil-militar (1964), e a formação de professores de História passou por reformas e novas configurações. Esse golpe político, também afetou diretamente a formação do professor, ao que Silva e Ferreira (2016) se referem também como um ‘golpe’. Nasceram assim os cursos de Licenciatura Curta por meio do Decreto-lei nº 547, de 18 de Abril de 1969 (BRASIL, 1969), incluindo a Licenciatura em Estudos Sociais que foi introduzida também como disciplina regular do primeiro grau, englobando, entre outros, os conteúdos de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB), História e Geografia.

Para acentuar o espaço de disputa, a implementação das licenciaturas de Estudos Sociais limitou a atuação dos professores formados em História. Foi criada a Portaria 790 de 1976 (BRASIL, Portaria nº 790, 1976), que determinava que somente os professores formados em Estudos Sociais poderiam ministrar aulas dessa disciplina no Primeiro Grau.

Conforme Nadai (1993), as mudanças na legislação contribuíram para a transformação do projeto de formação do professor de história passando a ser de curta duração e polivalente. A formação do professor da área de humanas passa por um processo de descaracterização, que, para Fonseca (1993), era inspirado no modelo de formação de professores norte americano, em que a prioridade era baseada em métodos e técnicas.

Logo, a formação do professor pautava-se no conhecimento dos conteúdos históricos (o que ensinar) e nas técnicas de transmissão desse conteúdo (como ensinar), que, não obstante, não dialogavam durante os anos de formação. Nesse sentido, a concepção e a formação de professores de História só foram revistas e repensadas legalmente, a partir do processo de abertura do regime civil-militar, no início da década de 1980 e durante a redemocratização, no final da década de 1980 e início dos anos 1990 (NASCIMENTO, 2013).

Muitos departamentos de ciências humanas durante a ditadura civil-militar foram fechados, outros continuavam a funcionar. De forma contraditória às iniciativas e ao enrijecimento das leis federais, as regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, devido à demanda social crescente pelo ensino secundário, traçaram a criação de novos cursos de História. Entre os anos de 1965 a 1985 foram criados 43 novos cursos em instituições públicas federais e estaduais nessas regiões (SILVA, 2016).

A legislação posta em vigor durante a ditadura civil militar foi uma tentativa de descaracterizar as ciências humanas e a formação dos professores. A criação das licenciaturas curtas não foi suficiente para suprir as demandas educacionais e sociais do período, já que houve a exigência, por parte da população, de abertura de cursos superiores, que deveria ser atendida por poderes políticos e econômicos locais. Nesse sentido, chama a atenção o que Requebe (2017, p.48) ,pensa sobre a formação docente:

[...] A princípio, pode nos parecer um processo bastante linear: O Estado, através de suas instâncias, organiza e institui normas que guiarão os processos formativos dos professores nos mais diversos contextos. Porém, precisamos ter em mente que todo processo social envolve uma dinâmica bastante complexa e não se desenvolve simplesmente dentro de um modelo sequencial.

As dinâmicas complexas são os espaços vivências dos sujeitos, das ações cotidianas em que se considera o papel dos agentes sociais para o desenvolvimento de projetos políticos e sociais. Silva (2011), em sua tese intitulada “Institucionalização do Ensino Superior de História e Profissionalização Docente no Interior do Brasil – Araguaína-TO (1985-2002)”, apresenta as dinâmicas sociais e peculiares de agentes sociais simples.

O curso de História em Araguaína, por exemplo, foi instituído tardiamente, em 1985 pelo poder público, e tornou-se espaço de pretensões e estratégias dos grupos políticos regionais. Nesse sentido, acentua-se a problemática da precarização das instalações e da manutenção dos espaços físicos, onde funcionavam as instituições que ofereciam o ensino superior. Eram espaços físicos abandonados pelo governo estadual e pelos parlamentares de Goiás (SILVA, 2011).

Nascimento (2013), aponta que, ao longo dos anos de 1980, a formação do professor de História sofreu mudanças: as faculdades e universidades que ministravam as licenciaturas curtas em Estudos Sociais passaram a solicitar a plenificação desses cursos e sua transformação em ciclo básico das licenciaturas plenas em História e Geografia.

A partir das décadas de 1980 e 1990, a formação de professores passou por mudanças como consequência da Constituição de 1988, da criação e implementação da LDB (Lei 9.394/96) e dos PCN de 1997, direcionando o Ensino de História para as abordagens da construção e do exercício da cidadania. A mudança efetiva para a área da História foi a separação das disciplinas História e Geografia, que estiveram associadas durante a ditadura militar pela disciplina escolar e licenciatura curta Estudos Sociais (ALMEIDA, 2013).

A LDB de 1996 trouxe um novo delinear para formação de professores no Brasil. A legislação prevê medidas para a formação inicial e continuada de professores. A formação

inicial no Brasil é compreendida no âmbito do ensino superior, e como formação destinada aos professores, têm-se as licenciaturas.

A formação continuada pode ser compreendida como um fenômeno que acontece após a formação inicial. Segundo Nunes (2017, p. 73), “a formação continuada atenderá aqueles que atuam na profissão e precisam agregar ao atual arcabouço novos conhecimentos aplicados às atividades docentes, impulsionados por motivações diversas (concorrentes ou complementares)”. A LDB (Lei 9.394/96) instituiu o fim das licenciaturas curtas e, por meio do artigo 62, instituiu a certificação superior para a atuação docente na educação básica. O marco legal sobre a formação em nível superior foi conquistado, no entanto, outros desafios acompanharam o processo da formação superior. Dentre os desafios, estava a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, que embora sejam importantes para os locais onde inexistem cursos superiores de formação, existia o temor de um nivelamento por baixo e da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da pesquisa (TANURI, 2000).

Quanto às perspectivas propostas pelos PCN's, estes documentos dispõem sobre o ensino de História em uma perspectiva de ensino temático e multicultural (FONSECA, 2006). O desenvolvimento da perspectiva multicultural traz desafios sobre formação de professores e sobre o ensino de História, tendo em vista a necessidade de reestruturar conteúdos, abordagens historiográficas, ensino e pesquisa (FONSECA; COUTO, 2006).

Uma possibilidade para reestruturação do ensino de História, para Fonseca (2006), deve acontecer em uma perspectiva multicultural e vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente. Logo, indaga-se: “como e de que maneira aconteceriam as mudanças no âmbito da formação do professor?”.

Sobre a formação inicial para professores de História a proposta de Fonseca (2003) consiste na superação da concepção da ação do professor de História em uma lógica disciplinar e aplicacionista que desconsidera a diversidade e a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e supervaloriza o conhecimento específico em detrimento dos saberes pedagógicos e experienciais. Logo, pensar a formação inicial do professor é integrar saberes que são mobilizados na academia e na universidade, com a complexidade de saberes que são construídos na experiência da sala de aula, no espaço escolar. Ainda discutindo sobre formação inicial do professor de História, Fonseca (2003, p. 60) afirma que “são nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente”.

Já no século XXI, além das diretrizes propostas pela Lei nº 9.394 de 1996 (LDB) para a formação de professores da Educação Básica, como já mencionado, a educação brasileira conta com um documento denominado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível, superior, licenciatura e graduação plena. A construção do documento aconteceu a partir de audiências públicas nacional, regionais e locais. As Diretrizes Nacionais (DCN's) contam com dois documentos: o primeiro o/ Parecer CNE nº 1/2002 foi publicado em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), e a Resolução CNE nº 02 de 2015 (BRASIL, 2015), também publicado pelo Conselho Nacional de Educação, que está em vigor até o presente momento. A orientação da diversidade documental para a formação de professores, é importante ao processo formativo docente e remete a discussão de Freire (2018), ao afirmar que a formação docente é uma prática educativa que necessita ser permanentemente ofertada aos professores.

O Parecer CNE nº1/2002 trata-se de um documento que orienta as ações das instituições formadoras de professores para Educação Básica. O documento observa aspectos sobre currículo, concepção, projeto pedagógico de cada curso, competências de atuação e desenvolvimento profissional. O documento adotou a formação de professores, como um enfrentamento histórico, que precisa lidar com as deficiências curriculares e ausências de projetos institucionais. O texto não traz orientações para as áreas específicas dos cursos de licenciaturas, no entanto aponta a formação em relação aos conteúdos disciplinares de áreas de conhecimento, que por sua vez devem estar articulados ao saber pedagógico necessário ao exercício profissional. A proposta do documento para a formação de professores concentra-se na perspectiva que os cursos devam ultrapassar os limites disciplinares, contribuindo e favorecendo a formação de professor da educação básica para um trabalho interdisciplinar (BRASIL, 2001).

Articulado a LDB e DCN's para a formação de Professores da Educação Básica foi instituído também a Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História a partir do ano de 2001. O documento foi elaborado em consonâncias com as diretrizes da LDB e contou com o auxílio de uma comissão de especialista em História nomeado pelo MEC e pela Associação Nacional de História (Anpuh) (FONSECA, 2003).

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História está organizado em torno dos seguintes aspectos: perfil profissional, as competências e habilidades, os conteúdos, a estruturação dos cursos, a duração mínima, os estágios e atividades complementares e a conexão com a avaliação institucional. Com relação ao aspecto profissional o documento diz:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc. (PARECER CNE/CES 492/2001, p. 07)

O perfil profissional apontando no documento das diretrizes é específico para a formação do historiador. O trecho que se refere à formação do professor (magistério em todos os graus) é um aspecto consequente do campo de conhecimento e formação do historiador. Fonseca (2003, p. 66) discutiu o “silêncio” das diretrizes do curso superior de História na formação de professores e afirma que o documento omite o compromisso político e pedagógico dos historiadores não apenas com a construção de um novo paradigma de formação, mas com o ensino de História no Brasil”. Sobre os demais aspectos contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História elaboro-se a tabela, a seguir, que apresenta os aspectos compreendidos nas diretrizes sobre a formação de professores de História.

Quadro 01. Aspectos contemplados nas DCN’S dos cursos Superiores de História

| Aspectos DCN dos cursos Superiores de História | O que diz o documento sobre a formação do professor de História |
|---|---|
| As competências e habilidades | Específicas para licenciatura a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. |
| Estruturação dos Cursos | Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos assegurados a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. <u>O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da</u> |

| | |
|---|--|
| | <u>Educação Básica em cursos de nível superior.</u> |
| Os conteúdos | <p>Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaços temporais.</p> <p><u>No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.</u></p> |
| Os estágios e atividades complementares | <p>1. As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.</p> |

As diretrizes do curso superior de História valorizam a formação do historiador em detrimento dos cursos de licenciatura em História. Em relação à estruturação dos cursos de licenciaturas, o texto enfatiza que os cursos sejam orientados pela DNC's para formação do professor da Educação Básica de 2002 que como já discutido aqui, não trata especificamente da formação de professores e suas áreas de conhecimento. Quanto aos conteúdos para as licenciaturas, devem ser buscados em pesquisas e trabalhos sobre conhecimentos específicos para educação básica. Desse modo, a formação de professores de História nas diretrizes do curso de História não é estabelecida a partir de uma relação entre os conhecimentos históricos e conhecimento didáticos, pedagógico (FONSECA, 2003).

A valorização da formação profissional da História, concentra-se apenas como um profissional conhecedor de um campo disciplinar, que por sua vez carece ser repensada, a partir da importância e do papel que os cursos de História têm na formação do professor de História (FONSECA, 2003). A ausência da valorização da formação de professores nas diretrizes do curso superior de História, evidencia a necessidade de repensar a formação para o magistério, a partir da articulação dos conhecimentos disciplinares e dos conhecimentos e saberes cotidiano da ação profissional do professor (TARDIF, 2002).

A Resolução CNE nº 02 de 2015 que orienta atualmente a formação de professores para educação básica, é um texto extenso e bem mais detalhado que a resolução CNE/CP Nº 1 de 2002, a começar pelo título da Resolução: 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. O texto das novas diretrizes trata de todos os aspectos do título com muita precisão, organizado em sete (VII) capítulos: I) das disposições gerais; II) formação dos profissionais do magistério para educação básica: base comum nacional; III) do (a) egresso(a) da formação inicial e continuada; IV) da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior; V) da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior estrutura e currículo, VI) da formação continuada dos profissionais do magistério, VII) dos profissionais do magistério e sua valorização, VIII) das disposições transitórias (BRASIL, 2015).

A resolução de 2015 não cita nominalmente as áreas de conhecimento das licenciaturas, mas aborda no artigo 13 a maneira como as especificidades e as complexidades dos diferentes campos de conhecimento devem estar integradas no processo formativo do estudante para o exercício da docência:

Art. 13 - Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (BRASIL, 2015).

Embora o texto das diretrizes não trate a formação de professores referente a áreas do conhecimento, no entanto o artigo 13 é bastante esclarecedor em relação à definição de como o conhecimento específico das diversas áreas das licenciaturas, seja articulado, com o processo formativo do futuro professor, assim o cerne da formação do professor necessita de articulação com a docência na educação básica. As dimensões de articulação entre o conhecimento específico da área e do conhecimento das questões dos saberes educacionais e pedagógicos que abarcam ensino, gestão e a docência contribuem para a formação do professor nos remete a discussão elaborada por Tardif (2002), sobre os saberes que o professor ideal deva conhecer. O autor descreve esse professor como: “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa além de possuir certos conhecimentos relativos à ciência da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático” (TARDIF, 2002, p.39).

Ainda é muito cedo para tecer uma avaliação sobre os impactos da Resolução CNE de 1º de julho de 2015, no processo formativo do professor de História da educação básica, já que os cursos de licenciatura teriam até dois anos a partir da data de publicação da resolução,

para adequarem o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), conforme as diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). No entanto, é possível apontar a importância das temáticas consideradas no texto da resolução nº 02 de 1º de julho de 2015, para o processo de formação inicial e continuada de professores para educação básica, a partir do pressuposto que a formação do professor necessitar estar ancorada em um processo formativo consistente que considera a mobilização de saberes disciplinares, educacionais, curriculares baseado em uma articulação entre teoria e prática, conforme as considerações iniciais da resolução nº 02:

os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

A valorização profissional é um ponto alto da resolução nº 02 de 2015, ao ponderar a formação do professor e constituição de uma carreira sustentada pela construção de planos de carreira e condições de trabalho. A constituição da carreira trata-se de condições processuais e da interação entre indivíduos (professores) e as instituições (legislação, decretos, resolução, secretarias de educação), conforme Tardif (2002) a carreira é, portanto fruto das transações contínuas e recorrentes que se modificam considerando as trajetórias individuais e as ocupações que assumem.

A importância do trabalho coletivo, da teoria-prática são possíveis a partir da mobilização dialógica das experiências, da valorização dos saberes como espaços que contribuem para a formação de professores e para a construção da identidade profissional (Nóvoa 1992a.). No entanto, chama a atenção para um cuidado com a mobilização da experiência, para que ela não seja limitada apenas na dimensão pedagógica, mas seja construída em um quadro conceitual de saberes. Para isso Nóvoa (1992a, p.26), propõe a criação de uma rede (auto) formação/auto formação a partir das trocas, partilha de experiências e saberes sustentados no diálogo para o desenvolvimento de uma “nova cultura profissional”, por meio da socialização e afirmação de valores e saberes próprios da profissão docente.

A importância suscitada ao processo de formação do professor passa também, pela diversidade de reivindicações profissionais que envolvem o poder público, em especial a universidade, na melhoria da qualidade de formação de professores e nas condições de

trabalho e o papel da escola nesse processo formativo (FONSECA, 2003). Os caminhos construídos em busca das melhores condições de trabalho e dos processos formativos também constituem a formação docente.

Na seção a seguir, apresenta-se o percurso histórico da pós-graduação brasileira com objetivo de conhecer a constituição das justificativas históricas para a criação do ProfHistória, mestrado oferecido em rede nacional para formação de professores de História que atuam na Educação Básica.

4 A CONSTITUIÇÃO DO PROFHISTÓRIA

A seguir, apresentam-se os marcos históricos da pós-graduação no Brasil, baseado na organização e implementação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNGG). Seguidamente discute-se, também, a diversificação das modalidades de mestrados no Brasil ao longo da história da pós-graduação e o contexto da constituição histórica do ProfHistória.

4.1 Marcos históricos da pós-graduação no Brasil

Percorrer historicamente os caminhos da institucionalização da pós-graduação no país será o próximo passo, com a intenção de localizar as motivações pelas quais os programas de pós-graduação foram instituídos. A relevância da apresentação histórica da pós-graduação no Brasil, situa-se na tentativa de compreender as demandas atuais da educação básica pela formação de professores para o Ensino de História, para a qualidade e melhoria do ensino, assim como para compreender a contextualização histórica das motivações sociais e políticas que se inscreve a formação de professores.

Os primeiros programas de pós-graduação foram instituídos no país, durante a década de 1950. Os cursos estavam em poucas instituições e organizados de forma isolada. Antes de 1960, outros cursos de mestrado e doutorado já haviam sido criados no Brasil, porém sem precisão quanto à natureza dos cursos (FALCON, 2012).

Durante os anos de 1950, a Universidade sofria influência das mudanças que ocorriam no plano econômico com o advento do modelo nacional-desenvolvimentista (GOUVÊA, 2012). A modernização do Brasil no discurso governamental, também refletiu na modernização da ciência e da pesquisa no país. O modelo de desenvolvimento econômico baseado na industrialização e na modernidade, passou a exigir do governo uma postura em que a ciência e o desenvolvimento econômico estivessem ligados à educação.

A consolidação da aliança “ciência e educação”, se estabelecem na materialização da modernização do ensino superior vivida pelo país na década de 1950 com a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De acordo com Fonseca (2013, p. 257), “a criação do CNPq em 1951, está ligada à questão nuclear no contexto do pós-guerra, o que acaba permitindo uma aproximação entre a ciência e a ideologia nacionalista”.

Quanto à criação da CAPES, ela nasce no ano de 1951 por meio de decreto nº 29.741 da Presidência da República, como uma comissão vinculada ao Ministério da Educação e Saúde (GOUVÊA, 2012). De acordo com Gouvêa (2012, p.379),

[...] A constituição dessa comissão foi um reflexo da política desenvolvimentista, ou seja, do conseqüente modelo de industrialização implantado no país, e reforço, ainda, à postura assumida nos diversos documentos oficiais que enfatizaram a relação entre economia e educação, evidenciando a necessidade de formação de quadros de nível superior para suprir as lacunas determinadas por um novo ritmo econômico.

O principal objetivo da CAPES, de acordo com o artigo 2º do decreto 29741 (1951):

a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país. b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos (Brasil, 1951).

Ao longo dos anos, a CAPES tem sido a principal responsável por organizar políticas de incentivo a programas de pós-graduação no país, e por fomentar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores por meio de incentivos financeiros, como a concessão de bolsas de auxílio aos pesquisadores (CAPES, 2019).

A Reforma Universitária, durante a década de 1960, foi um importante marco para o avanço dos novos caminhos da pós-graduação. Uma característica da reforma foi à mobilização e a diversidade dos debates. Os debates foram realizados por diversos setores sociais, que discutiam a democratização do ensino superior, a ampliação de vagas e a expansão dos cursos. Além disso, esses debates combatiam a privatização, a seletividade econômica dos exames vestibulares e defendiam, ainda, o aumento da participação das universidades nos processos de decisões das instituições de ensino (FERREIRA, 2016).

A LDB, sancionada em 1961, em meio às discussões por organizações religiosas e associações de profissionais, conforme Ferreira (2016 p. 24), “representou um passo importante para a reformulação do ensino superior, visando à expansão da pesquisa científica e estimulando a criação de cursos de mestrado e doutorado em diferentes universidades”. A criação desses cursos e o reconhecimento deles na LDB, marca o período de emergência da necessidade do ensino e da pesquisa na universidade (FALCON, 2012).

Outro marco importante para a pós-graduação no Brasil, foi o conhecido ‘Parecer Sucupira’. O parecer 977/65, de autoria de Newton Sucupira, trouxe a definição do que

deveria ser uma pós-graduação, regulamentando natureza e objetivos. O parecer informa os objetivos da regulamentação e da promoção da pós-graduação:

[...] Os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (PARECER 977/65).

As necessidades a serem atendidas pela pós-graduação respondiam tanto a demandas relacionadas à formação de professores para as instituições de Ensino Superior, quanto ao desenvolvimento de pesquisas científicas e de pesquisadores, segundo Cunha (2000, p. 187) a “implantação de programas de pós-graduação foi intimamente associada à pesquisa universitária”. Investir na formação de professores para a pesquisa e para o ensino superior trazia consigo novidades e mudanças. De acordo com Ferreira (2016):

[...] até 1964, as mudanças, inovações ou permanências do curso estavam direcionadas para a formação de professores da educação básica. No entanto, com a consolidação dos programas de pós-graduação tornou-se crescente a tendência a valorizar a pesquisa em detrimento da docência (FERREIRA, 2016, p. 32).

Ainda conforme Ferreira (2016), a situação não traria muitos benefícios para a formação do professor da educação básica, já que os investimentos foram voltados para a pesquisa e não para as pesquisas em ensino e docência. Nesse sentido, a pós-graduação e a graduação passaram por um processo de adaptação aos investimentos que estimularam o avanço da pesquisa no Brasil. Segundo Ferreira, pela peculiaridade e prioridade estabelecidas durante os anos de 1960 a 1970:

[...] as graduações foram se adaptando aos novos tempos, buscando ampliar as atividades de pesquisa através do desenvolvimento das monografias de final de curso e da introdução das bolsas de iniciação científica. Com essas iniciativas o foco das graduações passou a ser formar pesquisadores para ingressar nos programas de pós e não oferecer ferramentas para a sua atuação como professores, destino maior dos cursos de licenciatura (FERREIRA, 2016, p. 32).

Embora a educação se apresentasse como o maior campo de atuação profissional, a formação e a pesquisa para essa área foram tratadas em segundo plano, ou como um apêndice da formação de profissionais no Ensino Superior, após a regulação e o avanço da pós-graduação no Brasil durante as décadas de 1960 e 1970.

Para Saviani, a consolidação da pós-graduação no país durante as décadas de 1960 e 1970 passou pelo projeto econômico liderado pelo governo, de acordo com o autor:

[...] valorização da pós-graduação e a decisão de implantá-la de forma institucionalizada situa-se no âmbito da perspectiva de modernização da sociedade brasileira, para que o desenvolvimento científico e tecnológico foi definido como área estratégica. Contudo essa perspectiva foi também, alimentada pelo projeto de “Brasil grande” ou “Brasil potência”, acalentado pelos militares no exercício do poder político (SAVIANI, 2008, p. 18).

Nesse sentido, o desenvolvimento da pós-graduação no país foi organizado tanto para atender as necessidades de desenvolvimento econômico, social e tecnológico por meio da pesquisa, como também para atender os interesses de projetos políticos. Para atingir a estruturação e objetivos da pós-graduação, ações foram definidas por meio do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), instituído o primeiro plano, dez anos depois da regulamentação dos cursos de pós-graduação.

Quadro 02: Planos Nacionais de Pós-graduação

| PLANOS / ANO | OBJETIVOS |
|---------------------|--|
| I (1975-1979) | a) formar professores para o magistério universitário, que atendessem ao ensino e à pesquisa; b) formar profissionais de nível elevado para atender demandas do mercado de trabalho e das instituições públicas |
| II (1982-1985) | orientar o sistema de avaliações dos programas e buscar estabilidade política e financeira para fomentar o desempenho e o aperfeiçoamento do sistema de pós-graduação |
| III (1985-1989) | a) a consolidação e a melhoria do desempenho da pós-graduação; b) institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; c) integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive no setor produtivo. |
| IV (2005-2010) | a) fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; b) formação de docentes para todos os níveis de ensino; c) a formação de quadros para mercados não acadêmicos. |
| V (2011-2020) | a) definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. |

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em leituras documentais dos Planos Nacionais de Pós-graduação (BRASIL, 2004;2010)

O I Plano (1975-1979) trazia em seus objetivos: a) formar professores para o magistério universitário, que atendessem ao ensino e à pesquisa; b) formar profissionais de nível elevado para atender demandas do mercado de trabalho e das instituições públicas (BRASIL, 2004, p. 125). Os objetivos do primeiro plano se encontram de acordo com as

necessidades de consolidação da pós-graduação e de formação de profissionais para a manutenção dos programas existentes.

Os objetivos do II Plano (1982-1985) eram orientar o sistema de avaliações dos programas e buscar estabilidade política e financeira para fomentar o desempenho e o aperfeiçoamento do sistema de pós-graduação (BRASIL, 2004, p. 184). O III Plano (1985-1989) traz como objetivos a) a consolidação e a melhoria do desempenho da pós-graduação; b) institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; c) integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive no setor produtivo (BRASIL, 2004, p. 195).

O IV Plano (2005-2010) teve como objetivos: a) fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; b) formação de docentes para todos os níveis de ensino; c) a formação de quadros para mercados não acadêmicos (BRASIL, 2004, p. 59). Dentre esses objetivos apresentados pelo IV Plano, a grande inovação em relação aos objetivos dos planos anteriores é a preocupação com a formação de professores para os demais níveis de ensino, compreendidos como educação básica (ensino fundamental e médio).

Uma característica em comum dos desafios a serem alcançados pela pós-graduação do I ao IV Plano é a necessidade da superação das desigualdades regionais na oferta de cursos de pós-graduação. O IV Plano é bastante diretivo nesse sentido, quando apresenta a necessidade de que as instituições de ensino e pesquisa da Amazônia recebam maior atenção, sobretudo na formação e fixação de recursos humanos (BRASIL, 2004, p. 15).

O IV Plano também contempla de longe os possíveis caminhos para atingir os objetivos de expansão dos programas de pós-graduação no país, por meio da criação de redes de pesquisa e cooperação (BRASIL, 2004, p. 62). O plano contemplou a cooperação por meio da chamada indução estratégica. Já para a qualificação do professor da educação básica, o plano vislumbra a criação de mestrado para formação de professores em serviço por meio da cooperação com os sistemas de ensino (BRASIL, 2004, p. 48).

O V Plano (2011-2020), que está em vigor, é um documento longo, com dois volumes, e apresenta um estudo minucioso dos planos anteriores sobre os objetivos. O documento trata também dos caminhos que podem ser feitos para a expansão e consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) no território nacional. Este plano traz em sua redação a importância do PNPG que está contemplado no PNE (Plano Nacional de Educação), que por sua vez foi elaborado paralelamente ao V PNPG (BRASIL, 2010, p. 10).

A concepção democrática da educação sustenta a elaboração do PNE (2011-2020) paralela ao V PNPG. A construção dessa concepção acontece por meio de lutas sociais que

buscam por meio da educação oportunidades de igualdade. Nas palavras de Cury (2002, p. 247), a concepção democrática que orienta “todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”. Assim, o envolvimento paralelo da construção tanto do V PNPG e do PNE acontecem nessa tentativa (BRASIL, 2010).

O V Plano (2011-2020) assumiu, como novo desafio, a formação de professores da educação básica. A indução de novos programas para correção de assimetrias regionais, as relações de cooperação com o mercado produtivo empresarial, assim como, todo o financiamento desse projeto, ficaria a cargo das agências de fomento à pesquisa nas esferas federais estaduais e municipais.

Assim, ademais a implantação dos PNPG faz parte dos mecanismos políticos-educacionais que orientaram as políticas públicas de expansão, a qualidade por meio das avaliações e o crescimento da pós-graduação no país. Com sua estratégia de ampliação, indução e financiamento do ensino e da pesquisa. Além disso, os dois últimos planos anunciam um cuidado com ações voltadas à educação básica, em especial a atenção dada à implantação de mestrados profissionais em ensino nas diversas áreas do conhecimento durante a última década. A indução e incentivo da CAPES a essa modalidade de mestrado, aceleraram e dinamizaram a implantação de mestrados em todo o território nacional.

4.2 A constituição histórica dos mestrados profissionais: a novidade da pós-graduação.

Reserva-se este espaço, para uma discussão que trata do espaço vazio acerca da documentação que regulamenta a pós-graduação durante a década de 1990. O espaço temporal entre a elaboração do III Plano (1985-1989) para o IV (2005-2011) é de dezesseis anos; logo, oficialmente não existiu um plano, porém, mesmo sem o documento regulamentador, a pós-graduação não parou. Nesse intervalo de tempo, ocorreram as sistematizações dos processos de avaliação e também novas propostas de mestrados profissionais/profissionalizantes (HOSTINS, 2006).

Hostins (2006, p. 155), chama atenção para essa situação sobre o IV Plano Nacional de Pós-Graduação, que definiu o perfil desse nível de ensino na década de 1990 – plano esse que oficialmente não existiu, mas cujas ações mais se coadunam com a lógica do setor corporativo-empresarial, acompanhando as recomendações das conjunturas política e

socioeconômica do momento. O IV Plano só se concretizaria no início dos anos 2000, embora tenha sido pensado e discutido durante a década de 1990.

A década de 1990 é marcada pelas discussões das políticas econômica neoliberais na educação (GENTILI, 1998). Uma evidência das políticas neoliberais sobre a educação foi a implementação da Lei 9.394/96. Com a LDB, foi possível, segundo Hostins (2006, p. 143), criar condições para a diversificação de fontes de financiamento, como o incentivo à criação de centros de ensino superiores especializados.

Uma das marcas das reformas e mudanças vivenciadas na década de 1990, refere-se à formação de professores (REBEQUE, 2017). As concepções e diretrizes que acompanham as mudanças são perceptíveis na implementação da LDB, que orienta a política de formação e valorização do magistério, na elaboração e execução dos PNE (Planos Nacionais de Educação) e dos Planos Nacional de Pós-Graduação (PNPG).

Rebeque (2017), destaca que embora tenham acontecido reformas, elas precisam ser questionadas, e que novas alternativas precisam ser propostas para potencializar uma nova cultura formadora que não separe a formação inicial da formação continuada. Seria então o mestrado profissional em ensino, uma alternativa potencializadora para essa nova cultura de formação? Mas, o que é um mestrado profissional?

Fischer (2005), esclarece que o conceito de mestrado profissional não é novo. A ideia de cursos voltados à capacitação profissional está expressa no Parecer nº 977/65 do então Conselho Federal de Educação de 1965, que já propunha a criação de cursos de pós-graduação voltados à formação de profissionais.

A proposta dos mestrados profissionais têm por objetivo diversificar a oferta de mestrados e atender ao mercado produtivo. A principal justificativa dada pela CAPES para o novo redirecionamento da pós-graduação trata-se de que nem todos os egressos desses cursos seguiam carreira para a pesquisa ou academia, muitos seguem para o mercado de trabalho (BRASIL, 2004b). Assim sendo, a CAPES como instituição reguladora da pós-graduação, inicia o processo de incentivo.

A primeira iniciativa para ofertas e diretrizes para os mestrados profissionais acontecem a partir da publicação da portaria 47/95. O principal objetivo do mestrado profissional consiste na formação do profissional em exercício, portanto aponta para um perfil específico do candidato a esse mestrado (RIBEIRO, 2005, p. 15). As propostas de formação dos mestrados profissionais, conforme a CAPES, direcionam-se ao objetivo de atender às seguintes necessidades:

- ✓ Estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público;
- ✓ Identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas;
- ✓ Atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados;
- ✓ Explorar 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;
- ✓ Capacitar e treinar pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira;
- ✓ Conhecer a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido;
- ✓ Explorar a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo. (CAPES, 2009)

Logo, os mestrados profissionais seriam uma alternativa para a formação de mão de obra especializada para os mercados produtivos. Outra característica dos mestrados profissionais, é o seu caráter de autofinanciamento, o que justifica a necessidade do estreitamento das relações com os setores produtivos e a iniciativa privada (RIBEIRO, 2005).

A proposta de autofinanciamento com vistas a gerar um retorno como produto final causou desconforto no meio acadêmico. Desconforto esse que gerou resistência, seja pela proposta inovadora de financiamento, seja pela flexibilização do trabalho final, ou mesmo pela própria nomenclatura, “mestrado profissional/profissionalizante”, que Severino (2012), chama de polêmica. O termo “mestrado profissional”, é carregado de ambiguidade e é preciso delimitar melhor o seu significado, já que pós-graduação, tem o óbvio sentido de sequência do aperfeiçoamento profissional, ou seja, de busca de uma formação mais específica.

Nesse sentido, seria perigoso acreditar que o mestrado profissional atendesse a uma demanda por mão de obra qualificada, ou a uma demanda de ordem tecnicista e que comprometesse o caminho já percorrido pelos mestrados acadêmicos, no que se refere à formação de pesquisadores.

Quanto à resistência, André e Princepe (2017), justificam que o principal motivo para isso era a perda do espaço da pesquisa e a queda do nível de qualidade conquistado até aquele momento pela pós-graduação brasileira. Para Fischer (2005), o mestrado profissional é a materialização do que ela chama de síndrome bipolar¹ entre valores, critérios de avaliação e

¹ O termo espécie de “síndrome bipolar” é utilizado por Fischer (2005, 24) ao se refere ao contexto de criação do sistema nacional de pós-graduação e a institucionalização dos mestrados profissionais no Brasil, já que a institucionalização dos mestrados profissionais enfrentaram os “dilemas e tensões entre os valores e critérios acadêmicos e as pressões do mundo do trabalho. O mestrado profissional é a forma mais visível dessa disputa

ensino da pós-graduação brasileira. A resistência, pode ser entendida dentro do contexto temporal da década de 1990, por questões que envolvem a novidade versus o estabelecido.

O crescente número de mestrados profissionais na última década, apontam para a política de prioridade da CAPES para atingir alguns dos objetivos do IV Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) e do V Plano (PNPG-2011-2020) da pós-graduação brasileira. Isso implica introdução de novos programas para a correção de assimetrias regionais, relações de cooperação com o mercado produtivo empresarial, assim como a questão de todo o financiamento desse projeto, que ficaria a cargo das agências de fomento à pesquisa na esfera federal e das agências dos poderes estaduais e municipais (BRASIL, 2010).

Dentre os objetivos de demandas e expansão para a pós-graduação, encontra-se a qualificação dos professores da educação básica. Para atingir este objetivo, vislumbra-se a possibilidade de estimular a criação de programas de mestrado voltados para a formação de professores em serviço, em articulação e cooperação com os sistemas de ensino (BRASIL, 2004b). Para a formação de recursos humanos, a prioridade de concessão de bolsas seria voltada aos professores da educação básica (BRASIL, 2004b).

4.3 Mestrados em ensino

O mestrado profissional voltado para a formação do professor, é chamado de “mestrado em ensino”. A proposta de mestrado em ensino discutida por Moreira (2004, p. 131), aponta para o fato de que este mestrado será proporcionado ao professor em exercício e contemplará sua área específica de conhecimento, bem como sua formação didático-pedagógica. Essa proposta objetiva melhorar a qualificação do professor enquanto docente e em sua prática pedagógica. A primeira área a propor mestrados profissionais em ensino foi a área de exatas, com o curso de Ensino de Ciência e Matemática. Moreira (2004), destaca que essa área, com o apoio da CAPES e do CNPq, possivelmente é a área com maior número de doutores em Ensino.

entre lideranças da comunidade acadêmica e das instituições que defendem tradições ou inovações como se fossem mutuamente exclusivas.”

4.3.1 Mestrados profissionais para qualificação de professores da rede pública de educação (ProEB)

O Programa Mestrado Profissional para a Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação (ProEB), trata-se de uma política governamental de fomento por meio da concessão de bolsas de estudos a professores em formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Conforme expresso na portaria 209 de 21 de outubro de 2011 da CAPES:

O Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no uso das atribuições conferidas nos incisos II, III, IX e X, do art. 26 do Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, e considerando a necessidade de evoluir na sistemática de fomento ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica, nas modalidades presencial e a distância, resolve:

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.

Art. 2º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação no DOU.
JORGE ALMEIDA GUIMARÃES (CAPES, 2011).

Atualmente, o ProEB é composto por um conjunto de mestrados em ensino que são oferecidos em rede em todo o território nacional. As redes são formadas pela instituição coordenadora nacional e pelos núcleos participantes que são as IES distribuídas pelo território nacional. A instituição coordenadora é responsável pelos editais de seleção, pela adesão de novas instituições e pela concessão de bolsas. Os programas que são oferecidos pelo ProEB hoje, a saber, são:

Quadro 03 – Relação de programas de mestrado que compõem o ProEB em rede.

| SIGLA | NOMENCLATURA DOS PROGRAMAS | INSTITUIÇÃO COORDENAÇÃO NACIONAL |
|--------------|--|---|
| ProfCiamb | Programa de mestrado Profissional em Rede Nacional de Ensino das Ciências Ambientais para Professores de Ensino Básico | USP- Universidade de São Paulo |
| ProfMat | Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional | SBM- Sociedade Brasileira de Matemática |
| MNPEF | Mestrado Profissional em Ensino de Física | SBF- Sociedade Brasileira de Física |
| ProfLetras | Mestrado Profissional em Letras | UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| ProfArtes | Programa de Mestrado Profissional Artes | UDESC- Universidade do Estado de Santa Catarina |
| ProfHistória | Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História | UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| ProfBio | Mestrado Profissional em Ensino de Biologia | UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| ProfQui | Programa de Mestrado Profissional em Química | UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro |

| | | |
|-----------|--|---|
| | em Rede Nacional | Janeiro |
| Prof-Filo | Mestrado Profissional em Filosofia | UFPR- Universidade Federal do Paraná |
| ProfSocio | Mestrado Profissional em Rede Nacional | FUDAJ- FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO |
| ProfAgua | Mestrado profissional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos | UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro |

Fonte: CAPES (2019), adaptado pela pesquisadora.

Como pode se observar o Programa Mestrado Profissional para a Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação (ProEB) é constituído por onze Instituições de ensino superior integrado por programas de mestrado de diferentes áreas envolvendo desde áreas de ciências exatas, artes, ambientais e humanas.

4.3.2 Os mestrados profissionais em História e Ensino de História

Ferreira (2016, p. 40), diz que: em meio às resistências floresceram as iniciativas de mestrados profissionais. As políticas de indução e incentivos da CAPES para a abertura dos mestrados profissionais e mestrados voltados para o professor da educação básica foram sentidos na área de História e na Área de ensino de História. Segue lista de mestrados profissionais em História e Ensino de História, criados entre 2004 e 2018:

Quadro 04 – Relação de programas de mestrados profissionais em História e em ensino de História

| INSTITUIÇÃO | PROGRAMA | ANO DE CRIAÇÃO |
|--|--|----------------|
| CPDOC DA FGV | Mestrado profissional em Bens Culturais e Projetos | 2004 |
| UFV- Universidade Federal de Viçosa | Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania. | 2006 |
| Universidade Federal de Alfenas) | Mestrado Profissional em História Ibérica | 2009 |
| FURG (Universidade Federal do Rio Grande) | O Programa de Pós-Graduação em ensino de história- | 2011 |
| UCS (Caxias do Sul) 2012 | O Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional | 2012 |
| UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) | ProfHistória- REDE NACIONAL | 2013 |
| UEMA (Universidade Estadual do Maranhão) | Mestrado Profissional em História, Ensino e Narrativas- PPGHEN UEMA | 2014 |
| UFG (Universidade Federal de Goiás) Campus Catalão | Mestrado Profissional em História | 2014 |

| | | |
|---|--|------|
| UFRB (Universidade do Recôncavo Baiano) | Mestrado profissional em História da África, da Diáspora e dos povos indígenas | 2015 |
| UNICAP - Católica de Pernambuco | Mestrado Profissional em História | 2017 |
| UFT- Campus Porto Nacional | Mestrado Profissional – em História das populações Amazônicas | 2018 |

Fonte: Elaborada pela autora, conforme dados da Plataforma Sucupira.

O quadro demonstra como o número de mestrado profissional é crescente a partir dos anos 2000, e também como são direcionados para regiões do interior do país. A seguir, apresenta-se o contexto histórico de criação do ProfHistória.

4.3.3 O mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) em Rede Nacional

Nesse contexto de indução e resistência foi que os mestrados profissionais se estabeleceram. O ProfHistória é o terceiro mestrado a compor o grupo do ProEB, seguindo do ProfMat (2011) e do ProfLetras (2011). No ano de 2013, o ProfHistória é aprovado pela Capes com nota 4².

O ProfHistória, é um programa de pós-graduação *strictu sensu* oferecido na modalidade presencial, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no formato em Rede Nacional, reconhecido e fomentado pela CAPES (FERREIRA, 2016). O programa conta com a participação de IES associadas ao programa (FERREIRA, 2016). O principal objetivo do programa, é a formação continuada do professor da educação básica que atua no ensino de história (FERREIRA, 2016). A escolha da UFRJ pela CAPES para liderar a rede do ProfHistória ocorreu sob a justificativa de que a mesma possui experiência em formas semelhantes de pós-graduação, como Mestrados Interinstitucionais (Minters) e Doutorados Interinstitucionais (Dinters)³. (UNIFAP, 2013, p.04).

²A avaliação da pós-graduação, criada em 1976, é um instrumento de grande importância à concessão de auxílios, tanto por parte das agências de fomento nacionais, como dos organismos internacionais. Além do acompanhamento anual, todos os programas de pós-graduação *strictu sensu* são submetidos a uma criteriosa avaliação periódica, cujos resultados são publicamente divulgados. Essa avaliação, atualmente, é realizada a cada 4 (quatro) anos. Os programas recebem notas na seguinte escala: 1 e 2, tem canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos; 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; 4 é considerado um bom desempenho e 5 é a nota máxima para programas com apenas mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional. O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, reconhece os resultados da avaliação dos cursos novos e da Avaliação Periódica da Capes. <https://www.capes.gov.br/acesoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos> acesso 05/08/2019

Os estudos e escritos sobre a constituição do ProfHistória ainda são poucos, tendo em vista o período de criação do programa, que ocorreu entre 2013 e 2014, porém, este trabalho pretende contribuir com o que já foi escrito e publicado. Esta pesquisa sobre a origem e a constituição do ProfHistória, se fundamenta em artigos publicados no *site* da ANPUH, no qual encontram-se informações diversas, dentre elas, dados sobre instituições vinculadas à rede do ProfHistória. Na busca por conhecer mais a origem do ProfHistória, foram encontrados os trabalhos de Sobanski (2017), Ferreira (2016), Pacheco e Rocha (2016) e Fico (2015). Nesses textos, os autores tratam sobre a criação e a constituição do ProfHistória.

De acordo com Ferreira (2016, p.40), a ideia de um mestrado profissional em ensino de História floresceu em 2012, estimulada pela CAPES, pela coordenação local da área de História (Professores Carlos Fico, Claudia Wasserman e Marcelo Magalhães) e pelo funcionamento dos ProfMat e ProfLetras.

Fico (2015)⁴, em seu artigo nomeado “A pós-graduação em história: tendência e perspectiva da área”, discute rapidamente sobre uma perspectiva da história que, em outros países, é chamada de história pública e se baseia na percepção da demanda social pela história. Para ele, essa demanda refere-se a uma dimensão formadora, quando se pensa em ensino. Muitos alunos egressos dos cursos de licenciaturas tornam-se professores na educação básica e, com passar do tempo, acabam por ficar desassistidos de formação continuada. E essa realidade levou à formulação do ProfHistória e à sua aprovação, impulsionadas por muita resistência.

Antes do estímulo da CAPES, segundo Ferreira (2016, p. 39), durante o Fórum dos Coordenadores de Pós-Graduação em História em maio de 2007, aconteceu uma discussão sobre os materiais didáticos utilizados na educação básica e esse momento foi marcado pela resistência à possibilidade de que a pós-graduação assumisse a educação básica. Neste mesmo Fórum, a proposta de um mestrado profissional em ensino de História já era debatida, mas não havia consenso sobre o assunto.

³ Os Minters e Dinters têm por objetivos: viabilizar a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu* no país, de docentes das Instituições de Ensino Superior; Formar mestres e doutores do quadro permanente de docentes de instituições distantes dos grandes centros de ensino e pesquisa, de modo a diminuir as assimetrias hoje existentes; Fomentar a Produção Acadêmica e fortalecer, nas instituições atendidas, linhas de pesquisas que respondam às demandas relacionadas ao desenvolvimento local e regional.

Como Funciona? A Capes disponibiliza recursos de custeio e bolsas. Os projetos Dinter caracterizam-se pelo atendimento de uma turma ou grupo de alunos por um programa de pós-graduação com curso de doutorado reconhecido pelo CNE e já consolidado (conceito maior ou igual a 5), em caráter temporário e sob condições especiais, caracterizadas pelo fato de parte das atividades de formação desses alunos serem desenvolvidas no campus de outra instituição. <https://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/dinter> acesso em 05/08/2019

⁴ Carlos Fico é professor do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais/ Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ. Foi coordenador da ÁREA DE HISTÓRIA/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2012-2016).

Sobanski (2017), em sua tese intitulada “Formação de Professores de História: Educação Histórica, Pesquisa e Produção de Conhecimento”, traz uma investigação sobre a perspectiva da pesquisa como princípio para que os professores se reconheçam como produtores de conhecimento e apresenta o capítulo denominado: “O Ensino de História na formação continuada: as experiências do ProfHistória e da Pós-graduação acadêmica.”. Para a construção desse capítulo, ela lançou mão da entrevista como recurso de investigação e sua entrevistada foi a professora Dra. Marieta Ferreira de Moraes que, na época, era a coordenadora nacional do programa. Na lista de perguntas disponível no texto de Sobanski (2017), há o questionamento sobre como e por que surgiu o ProfHistória. Marieta Ferreira, respondendo a essa pergunta, reafirma que a iniciativa ganhou força quando foi desafiado pelo coordenador da área de História na época, professor Carlos Fico.

[...] Quando foi agora, em 2012 a CAPES lançou essa proposta de fazer mestrados profissionais em ensino de. Aliás, até antes, porque ao começou o ProfMat. Mais isso não repercutiu em nada na nossa área, ninguém nem tomou conhecimento disso. Quando foi em 2012, o professor Carlos Fico, já era o coordenador da área de História e que é meu colega da UFRJ, falou sobre isso: “Olha, a Capes tá apoiando Mestrados Profissionais na área de ensino. Você, Marieta não tem interesse em organizar um grupo pra estudar isso, pra ver se tem algum interesse. “Vocês poderiam fazer algum projeto.” Aí eu falei assim, ah, quero sim! Vou fazer! [entrevista de Marieta Ferreira concedida a Sobanski (2017,) p. 240)].

Para atingir os objetivos, de acordo com a entrevista, a professora Marieta Ferreira afirma ter convidado professores para se engajarem no projeto, dos quais alguns não aceitaram, mesmo assim, o grupo foi formado e chamado “Grupo do Rio”. Este grupo era composto por professores da UFRJ, da Universidade Federal Fluminense (UFF), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Sobanski (2017, p. 188), diz que o “Grupo do Rio” foi alertado de que o programa não poderia contar apenas com professores e universidades do Rio de Janeiro, sendo assim, outras instituições foram convidadas a compor o grupo pioneiro, a saber, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e UFT (SOBANSKI, 2017).

Ainda na entrevista concedida a (SOBANSKI 2017, p. 243), a professora Marieta Ferreira esclarece os motivos por que mais instituições não foram chamadas a compor o grupo inicial do ProfHistória e ela diz:

Porque não tinha pernas para fazer isso, a gente não tinha condição. Uma coisa muito curta só preenchia todos aqueles formulários da CAPES, cadastrar, montar um APCN é uma coisa difícilíssima e só com essas universidades, que eram 12 universidades, a gente tinha mais ou menos cem professores dos vários núcleos. Você imagina colocar tudo isso na plataforma, no DataCapes com a produção de cada um, com a produção dos programas. Enfim, foi um tour de force muito grande (Entrevista de Marieta Ferreira concedida a Sobanski, 2017, p. 243).

De acordo com a professora Marieta Ferreira (2016, p. 40), uma das preocupações era sobre como seria o mestrado profissional em ensino de História. Seria mais um curso de atualização e conteúdos focados no fornecimento de informação factuais? Na entrevista concedida a Sobanski (2017), a professora Marieta Ferreira diz que havia um consenso entre o grupo:

Uma decisão que a gente não queria fazer um Mestrado de conteúdo de História, que não era pra gente dar uma atualização sobre historiografia da Revolução Francesa ou sobre a historiografia do Golpe Militar. A gente queria um curso que tratasse de teoria e de metodologia da História, mas vinculada ao ensino de História (Entrevista de Marieta Ferreira concedida a Sobanski, 2017 p. 240).

A concepção inicial para formação do curso se justifica em uma centralidade para estudos em teoria da história e historiografia, essa centralidade define as linhas de pesquisa e as disciplinas ofertadas na primeira turma, 2014-2016. Para Ferreira (2016, p. 40), o importante para o trabalho era a construção do conhecimento histórico e com a premissa de que todas as temáticas abordadas deveriam estar relacionadas à prática na sala de aula. A área de concentração é Ensino de História e as linhas de pesquisas foram definidas da seguinte maneira:

Quadro 05: Linhas de pesquisa do ProfHistória: mestrado em Ensino de História

| | |
|---|---|
| Saberes Históricos no Espaço Escolar | Ementa: A Linha de Pesquisa desenvolve pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizadas na escola. O foco recai sobre as condições de formação do estudante e do professor e o exercício do ensino de História na escola, pensada como lugar de produção e transmissão de conteúdos, que atende a formas de organização e de classificação do conhecimento histórico por meio do currículo. Esse último é compreendido como conhecimento historicamente constituído, uma forma de regulação social e disciplinar. |
| Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão | Ementa: A Linha de Pesquisa desenvolve estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da Internet, mapas, fotografias etc. A partir da problematização do uso da linguagem, o objetivo é produzir materiais destinados ao uso educativo, considerando também as possibilidades de difusão científica da História. |
| Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória | Ementa: A Linha de Pesquisa desenvolve investigações sobre a produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar, considerando lugares distintos como os museus, o teatro, os centros culturais e o espaço urbano em geral. Identificando a história como prática sociocultural de referência, o foco recai sobre as variadas formas de representação e usos do passado no espaço público, com características distintas daquelas observadas na escola, a saber: o turismo de caráter histórico, os monumentos, as festas cívicas, as exposições, entre outras. |

Fonte: informações obtidas no site do ProfHistória da UFRJ e organizadas pela pesquisadora.

O Ensino de História para o ProfHistória, é uma característica mobilizadora para sua área de concentração (PACHECO & ROCHA 2016). Para Pacheco e Rocha (2016), observar o crescimento e a atenção dada à temática “ensino de História” nos programas de pós-graduação é perceber as mudanças nas políticas públicas para a educação e para ciência no Brasil a partir do século XXI. Essas mudanças permitiram a ampliação de novas e significativas linhas de pesquisa que fortalecem o ensino básico com a produção de conhecimento e a formação continuada de seus professores.

Com o curso aprovado pela CAPES em agosto de 2013, a novidade de implantação do mestrado profissional se cercava de desafios. Conforme Ferreira (2016, p. 42), os desafios se apresentavam: obtenção de recursos, como fazer o seletivo nacional e definir critérios próprios para o funcionamento dos núcleos locais. Com todos os desafios a serem enfrentados, em março de 2014, o primeiro edital de seleção é publicado (UERJ, 2014).

A seleção dos mestrados profissionais em Ensino é peculiar em seu modelo e distinta do modelo de ingresso dos mestrados acadêmicos. A prova de seleção do ProfHistória é um exame nacional unificado para todas as instituições que integram o ProfHistória. A prova é

composta por 20 (vinte) questões de múltipla escolha e mais uma prova dissertativa, ambas de caráter eliminatório de classificatório (UERJ, 2014, p. 3). Em relação às vagas, são ofertadas de acordo com as resoluções internas de cada instituição que integra o programa. Para a primeira turma, 2014-2016, foram destinadas 152 vagas em nível nacional, divididas pelos núcleos integrantes, conforme imagem abaixo:

Figura 01: Quadro de vagas para primeira turma do ProfHistória.

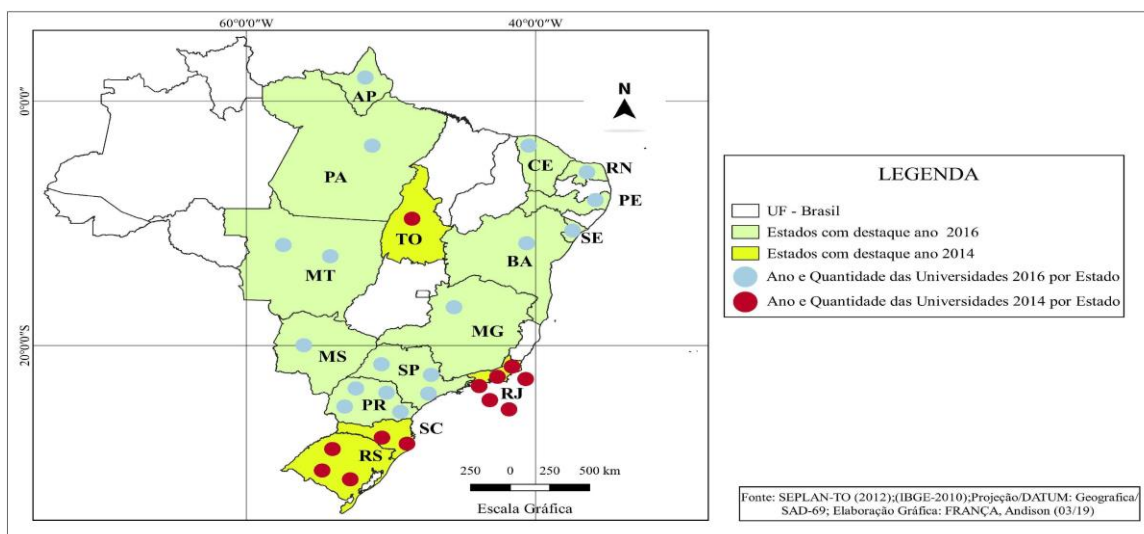
| ANEXO 1 – QUADRO DE VAGAS | | | | |
|--|----------------|----|----------------|------------|
| INSTITUIÇÃO | MUNICÍPIO | UF | LOCAL DE PROVA | VAGAS |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO – PUC-RIO (1) | Rio de Janeiro | RJ | Rio de Janeiro | 6 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ (1) | Rio de Janeiro | RJ | | 20 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO (1) | Rio de Janeiro | RJ | | 12 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ (1) | Rio de Janeiro | RJ | | 21 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF (1) | Niterói | RJ | | 10 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ (1) | Seropédica | RJ | | 12 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT | Araguaína | TO | Araguaína | 15 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC | Florianópolis | SC | Florianópolis | 14 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC | Florianópolis | SC | | 10 |
| FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE – FURG | Rio Grande | RS | Rio Grande | 10 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM | Santa Maria | RS | Santa Maria | 8 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS | Porto Alegre | RS | Porto Alegre | 14 |
| TOTAL DE VAGAS | | | | 152 |

(1) As Universidades situadas no estado do Rio de Janeiro oferecerão o curso de forma conjunta. Os alunos deverão cursar as disciplinas de acordo com a oferta das instituições associadas.

Fonte: Edital Exame Nacional de Acesso ao ProfHistória (2014, p. 08).

O segundo exame de acesso ao ProfHistória aconteceu em 2016, com oferta de 423 vagas divididas pelas instituições associadas a rede do ProfHistória. Para a segunda oferta, houve ampliação do número de vagas, em 2015 foi lançado o primeiro edital de expansão/adesão ao ProfHistória. De acordo com Ferreira (2016, p. 42), o edital contou com 43 instituições que se candidataram, desse total foram aprovadas 18.

Figura 02: mapa de expansão do ProfHistória, 2014 – 2016.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora conforme informações site do ProfHistória da UFRJ

A expansão do programa, faz parte da proposta de objetivos dos programas que compõem os mestrados em rede do ProEB. Além da concessão de bolsas de auxílio e incentivo ao professor da educação básica. O ProEB tem por objetivo, instituir uma rede nacional para oferta de programas de mestrados profissionais promovidos por instituições de ensino superior públicas brasileiras de notória tradição na área de formação de professores e que sejam partícipes do Sistema Universidade Aberta do Brasil⁵.

Atualmente, o ProfHistória possui vinte e sete núcleos integrantes em todas as regiões do país, a maioria dos núcleos ainda está concentrada nas regiões Sul e Sudeste, a região Norte possui três instituições associadas, embora seja uma região com muita demanda.

⁵O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas.

Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as instituições públicas de ensino superior. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

A meta prioritária do Sistema UAB é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, por isso, as ofertas de vagas são prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da educação básica.

Durante a vigência das duas primeiras turmas, 2014-2016 e 2016-2018 a seleção para ingresso aconteceu bienalmente. A partir de 2018, o programa passou a ofertar formas de ingresso anual. Hoje está em andamento, a quarta turma (2019-2021).

Logo, é na intersecção de contextos e mudanças na pós-graduação brasileira: criação do mestrado profissional, que o ProfHistória se materializa como política de formação continuada de professores da educação contribuindo para a pesquisa em ensino e também para a expansão da pós-graduação no território nacional, fortalecendo a cooperação em rede entre instituições de ensino superiores novas em produção de pesquisa com as instituições mais antigas e com a experiência em pesquisa consolidada.

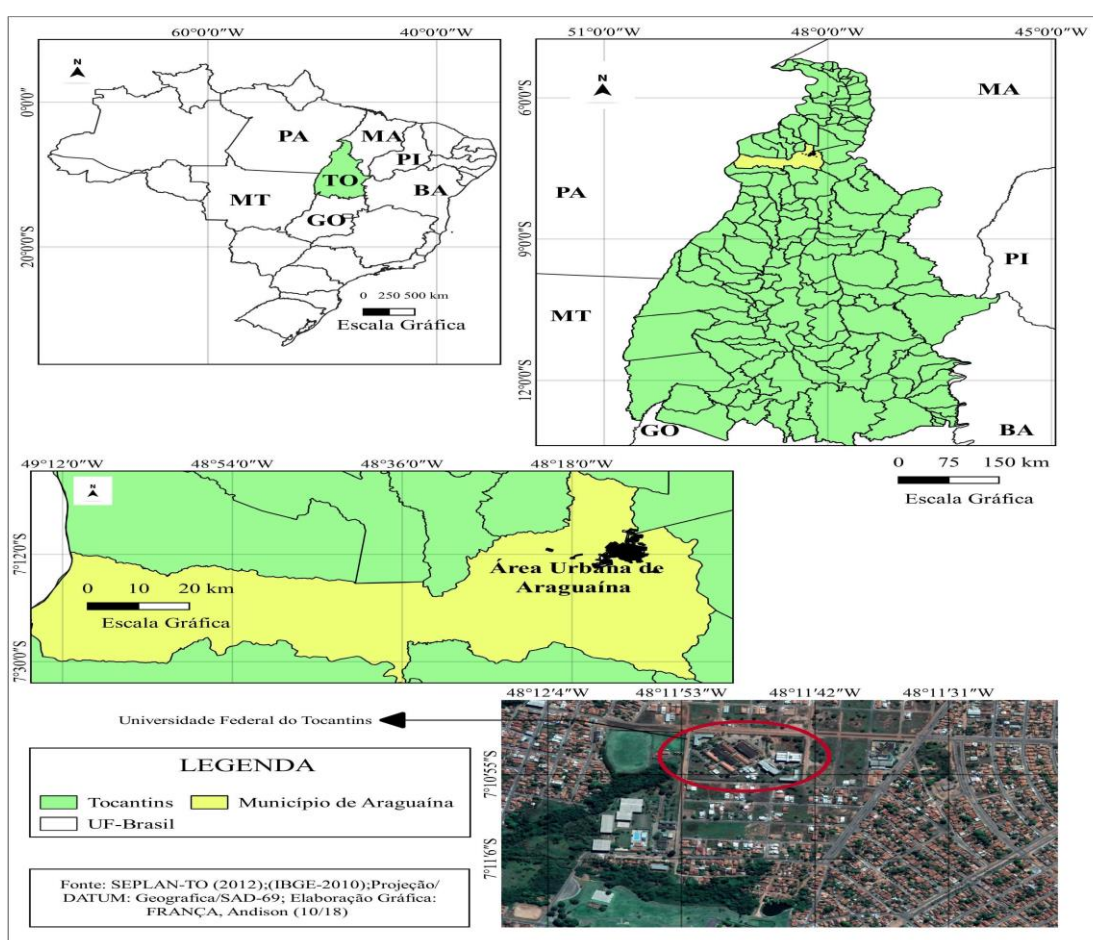
5 CONTEXTOS E INSTITUCIONALIZAÇÃO

Com o objetivo de conhecer o contexto da região onde se situa o núcleo do ProfHistória em Araguaína, elaborou-se esta seção com um estudo sobre a contextualização da cidade de Araguaína e primeiro grupo de participantes desta pesquisa, o professor formador.

5.1 Locus da pesquisa: Universidade Federal do Tocantins – campus de Araguaína

A cidade de Araguaína está localizada na região norte do estado do Tocantins, a 380 km da capital Palmas, conta hoje com uma população de aproximadamente cento e oitenta mil habitantes, segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2018.

Figura 03: Localização do município de Araguaína.



Fonte: SEPLAN-TP (2012); (IBGE-2010); Elaboração gráfica: FRANÇA, Andison (10/2018)

O município de Araguaína é relativamente novo. A emancipação política do município de Filadélfia – TO aconteceu por meio da lei Estadual n.º 2.125 de 14 de novembro de 1958. O desenvolvimento econômico da cidade, está relacionado à construção da BR 153 (Belém-Brasília), bem como ao desenvolvimento da pecuária, a partir da década de 1970 (FERNANDES, 2017). A figura acima mostra a localização geográfica do município de Araguaína e da UFT.

A formação de professores na região Norte do país, segundo Silva (2011), ocorreu de forma mais lenta, em comparação às outras regiões do país. No ano de 1985 é criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína (FACILA), até então não havia curso superior para formação de professores no interior de Goiás, apenas na Capital Goiânia. A referida autora (2011) expõe que a FACILA representou o início do processo de formação superior de professores para a região.

Ainda de acordo com Silva (2011), na década de 1990, os cursos criados pela FACILA foram incorporados pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) e pela UFT na década seguinte, quando esta passa pelo processo de federalização em 2003.

A UFT foi criada por meio da lei 10.032, de 23 de outubro de 2000. A lei também previa a criação de novos cursos e a incorporação dos cursos superiores – que funcionavam no interior do estado e eram mantidos, até então, pela UNITINS – pela administração da UFT. A criação da Universidade foi marcada por um longo processo de lutas, de interesses sociais e políticos no final da década de 1990 e início dos anos 2000. A criação legal da UFT aconteceu no ano 2000, já sua implantação efetiva ocorreu no ano de 2003, quando são empossados os primeiros professores da instituição (UFT, 2019) por essa razão, alguns escritos se referem à criação da UFT em 2000 ou em 2003.

A UFT é uma universidade multicampus, localizada em sete cidades do estado, a saber, Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis. A UFT mantém 64 cursos de graduação nas áreas das Ciências: Animal, Agrárias e Tecnologias, Biológicas, Humanas, Linguística, Letras e Artes, Saúde, Sociais e Sociais Aplicadas, Engenharias, Ensino de Ciências e Gestão e Negócios (UFT, 2019). Dos 64 cursos ofertados pela UFT, 30 são licenciaturas, o que confirma a afirmação de Sousa (2017), assegurando que a formação de professores pela UFT constitui-se como uma referência para as demandas da educação básica na região.

5.2 Caracterização dos professores formadores

Nesta expedição que leva a conhecer a institucionalização do ProfHistória, encontram-se um grupo importante de professores, que com maior ou menor participação, fizeram parte desse processo histórico.

Dos 07 (sete) professores formadores entrevistados, seis fazem parte do atual colegiado do ProfHistória, núcleo de Araguaína-TO. Neste momento da seção, compartilha-se a trajetória de formação e experiência profissional como forma de apresentar os perfis dos participantes e a maneira como se desenvolveram alguns percursos da carreira docente dos entrevistados que de certa forma contribuíram para o desenvolvimento do programa de Pós-graduação no núcleo regional de Araguaína.

Quadro 06: Caracterização dos Professores Formadores.

| Professores | Formação | Ingresso e tempo de atuação na UFT |
|--------------------|---|---|
| ALMEIDA | Graduado, mestre e doutorado em História. | 2005/ 14 anos |
| CAIXETA | Graduada, mestre e doutora em História. | 2005/14 anos |
| CLEMENTE | Graduado, mestre e doutor em História. | 2005/14 anos |
| MEDEIROS | Graduado, mestre e doutor em História. | 2003/16 anos |
| RAMOS JÚNIOR | Graduado, mestre e doutor em História. | 2009 /10 anos |
| VAZ | Graduado, mestre e doutor em História. | 2004 /15 anos |
| VIEIRA | Graduada, mestre e doutora em História | 2004/15 anos |

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A partir das informações apresentadas acima, observa-se que o ano de ingresso dos sete professores no quadro docente da UFT aconteceu muito próximo ao período de federalização, 2000, e todos têm no mínimo dez anos de atuação na instituição. Todos os

participantes das pesquisas têm algo em comum: são professores formadores de professores de História e têm também a sua formação na área de História.

A pergunta introdutória do roteiro de entrevista, tratou de captar as experiências profissionais e formativas, com o objetivo de compreender a formação e um pouco da construção do ser professor formador de professores na UFT. À medida que os professores narravam suas memórias peculiaridades do processo formativo e da inserção no mercado de trabalho, eram evidenciadas suas formas de ver a educação e a dimensão da prática docente.

O professor Ramos Júnior (2017) passou por um processo de (re)significação da docência, precisou ler sobre formação de professores e ouvir os saberes experienciais de outros professores; para ele, foi um processo traumático o início da docência:

Fui trabalhar na educação básica, fui dar aula no 5º, 6º, 7º ano numa escola pública em Goiânia e foi um choque, foi muito traumático, foi o ano mais terrível da minha vida, porque eu me sentia muito incompetente, já que eu tinha isso numa reflexão de hoje, naquele momento não era tão clara assim, já que eu tinha todo... Eu tinha sido instrumentalizado dentro da Universidade para pesquisa, pra escrever, mas eu não tinha sido ensinado a ensinar, foi uma experiência muito ruim, porque eu não sabia nada de metodologia, não sabia nada de o que é ser um professor da educação básica. Todo o meu projeto de vida enquanto historiador era ligado à pesquisa. Eu queria ser professor no ensino superior e essa realidade me foi muito chocante encarar criança de oito, dez anos e foi um ano assim, foi terrível! E foi ali, naquele momento, por causa dessa necessidade de entender essa experiência doida, que eu fui ler sobre professores, fui ler sobre didática, se eu não me engano uma professora que é a Conceição da UFG, eu conversando com ela um dia lá (né), destilando todo meu ressentimento em relação à escola pra ela.

Ela me ofereceu alguns livros, alguns livros, lê fulano, aí eu comecei a ler alguns livros, a Selva Guimarães Fonseca, Ana Maria Mauã, comecei a ler mais para começar a entender o meu lugar nesse processo todo, assim, porque era muito frustrante, tava entrando em depressão, tinha uma coisa muito louca, que, pra mim, fazia muito sentido na época, que hoje continua fazendo sentido, mas que era muito dolorido que era o fato de eu tá ganhando R\$ 814,00 por mês sendo doutor (RAMOS JÚNIOR, 2017).

A desmotivação e os questionamentos do professor demonstram as dificuldades econômicas e sociais da profissão docente. O processo que o professor vive e o narrar das experiências são discutidos por Fonseca (2003, p.79): “as dificuldades de sobrevivência e liberdade do exercício da profissão foram acompanhadas de uma crescente desvalorização social do profissional da educação e da escola pública, o que por sua vez provocou a desmotivação dos professores”.

A experiência com a educação básica também foi narrada pelo professor Medeiros e é importante para que se visualize uma reflexão sobre o processo identitário do ser professor e permanecer na profissão. O professor Medeiros (2019), durante a entrevista, narrou a sua experiência inicial como professor na educação básica, conforme segue:

Eu tinha terminado o mestrado, estava tentando me colocar no mercado de trabalho, já vinha atuando desde a graduação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas no Ensino Médio eu trabalhei com alfabetização de adultos também, mas era aquela coisa, só sinceridade, tinha vaga não era uma questão de opção que você fazia, tentava trabalhar (MEDEIROS, 2019).

A relação que o professor entrevistado estabelece entre a educação básica e o trabalho docente é de que “não era uma questão de opção que você fazia, tentava trabalhar”. Pode-se inferir nessa fala que o contexto que leva um professor à aceitação das condições de trabalho que à educação básica oferece, não tem a ver diretamente com as opções pessoais de trabalho que o professor almeja, mas com a necessidade de se colocar no mercado de trabalho.

As condições de trabalho que a educação básica oferece ao professor em início de carreiras são degradantes; de acordo com Nóvoa (2007), os cuidados da escola para com o jovem professor são os piores possíveis. Os jovens professores são encaminhados para as piores escolas, com piores horários. Os primeiros anos da profissão são marcados pelas dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores.

Já o professor Clemente (2019), aponta que, após a sua formação inicial, viveu uma experiência profissional inovadora e destaca as condições intelectuais que permitiram tal inovação. Narra que passou em um concurso para o projeto Xingó – estado de Alagoas/ Companhia HidroElétrica do São Francisco – CHESF – experiência bem sucedida de ensino público:

[...] Antes de Xingó concurrei para rede de ensino Público da Bahia e Paulo Afonso, mas não assumi, passei também para uma experiência na época de uma nova usina que estava sendo construída entre Alagoas e Sergipe, próximo de Paulo Afonso, a usina hidrelétrica de Xingó, uma experiência muito rica, uma experiência inovadora em educação dentro do acampamento com todas as condições de trabalho, com todas as possibilidades de inovação e ensino, uma experiência também que me proporcionou na época uma visita a Cuba, para entender as formas educacionais daquela época, naquele momento, naquela ilha e também no mesmo momento eu fiz concurso para a Universidade do Estado da Bahia para uma vaga em Paulo Afonso para 20 horas, eu fui aprovado. Então nesse período foi muito rico, tava trabalhando na usina hidrelétrica de Xingó e ao mesmo tempo, à noite, com todo o apoio da empresa, tava também trabalhando na UNEB com 20 horas, esse trabalho foi uma experiência para mim, bastante enriquecedora, tanto uma como a outra e na verdade eu procurei associar uma coisa com a outra: a experiência que eu tinha em Xingó com ensino básico e também uma experiência Universitária naquele momento, ali no fim dos anos 80 havia uma discussão muito intensa sobre as metodologias do ensino de história, a revisão do ensino de história, os grandes educadores, inclusive, sobretudo, Paulo Freire. mas não só, o Gadotti, por exemplo, toda aquela turma na época, havia uma discussão muito intensa na educação (...) (CLEMENTE, 2019).

A experiência do professor Clemente (2019), que ele chama de enriquecedora, tornou-se possível pelas condições intelectuais de trocas de saberes que ele viveu simultaneamente

enquanto professor da educação básica e professor formador de professores no ensino superior. O professor experimentou o que Nóvoa (1992a, p. 28) chama de “novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico”.

A experiência do professor Clemente (2019), é marcada pela prática e pela reflexão. Enquanto professor nas duas condições, ele pôde ter acesso às leituras novas. O professor que ministrava o ensino de História na educação básica no acampamento do Xingó era o mesmo professor formador da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que ministrava aulas sobre metodologias de ensino de História para professores em formação.

Logo, a prática do ensino na Educação Básica era baseada continuamente em teorias de ensino. O que ele ensinava e discutia com os professores em formação era vivenciado por ele nas aulas da educação básica, de modo simultâneo. Pode-se dizer que o professor Clemente (2019), experimentou com e em sua condição de trabalho, no início da carreira, uma formação articulada diretamente com a investigação científica e com as práticas educativas (NÓVOA, 1992a).

Para que a experiência inovadora e formadora ocorresse, no início da carreira do professor Clemente (2019), foram necessárias às condições adequadas de trabalho nas quais o professor estava inserido. A experiência do professor acontece no âmbito pessoal, embora estivesse inserido em um contexto institucional. Além disso, foi um desafio para a formação profissional do professor, o criar e encontrar condições para que a prática, ação e a reflexão fizessem parte do trabalho docente.

Dos professores participantes da pesquisa, quatro deles já tinham experiências profissionais na antiga UNITINS. O professor Vaz, a professora Vieira e o professor Medeiros faziam parte do colegiado de História/Araguaína – TO desde a época da UNITINS. O professor Clemente (2019) trabalhou também na UNITINS no *campus* de Arraias no Sul do Estado, no curso de pedagogia. Durante a realização das entrevistas, tentou-se deixar os professores bem à vontade, à medida que ele construía a sua narrativa sobre sua formação e experiências.

Com relação ao ensino superior, o professor Medeiros (2019), narrou sua experiência de ensino na UNITINS como um processo traumático, ele tinha terminado o mestrado e estava buscando sua inserção profissional no ensino superior, conforme segue:

Eu estava para prestar um concurso na Estadual do Paraná, já tinha feito a inscrição, tinha ido lá e estava... (pausa) Em vez de prestar o concurso, com esse colega meu de graduação, estava tocando aqui na UNITINS como coordenador de curso e ele me convidou para vir dar aula aqui e aí eu fiquei na dúvida se eu prestava concurso ou se eu vinha para cá. E aí eu resolvi vir, foi um pouco traumático, porque em 2001

começava-se a discutir a federalização da UNITINS, teria como resultado futuro a UFT, mas foi um processo muito tumultuado e conflituoso e eu pensei várias vezes em ir embora, mas aí eu aguentei o tranco, participar desse conflito todo em 2003 efetivou o processo de federalização e eu participei do primeiro concurso da UFT, eu passei 2003. Foi de 2002 para 2003, eu tomei posse em Maio de 2003 (MEDEIROS, 2019).

A criação da UFT foi fruto de intensa mobilização social e estudantil, organizada em torno da reivindicação de uma universidade pública e gratuita, como forma de garantir e ampliar o acesso à educação nesse nível (PINHO; SOUSA; SANTOS, 2016). A mobilização foi liderada pelo Movimento S.O.S UNITINS, contra a tentativa, por parte do Estado, de impor o ensino pago na antiga UNITINS. O governo cedeu e o fruto dessa mobilização foi a federalização da UNITINS, que se efetiva com o art. 1º da Lei 10.032 de 23 de outubro de 2000. Os movimentos de grevistas e as mobilizações aconteceram em cinco *campus* da UNITINS, a saber, Palmas, Porto Nacional, Araguaína, Tocantinópolis e Arraias (CARVALHO, 2007).

O professor Medeiros (2019), trata o permanecer em Araguaína – TO, na UNITINS, como um momento “tumultuado, conflituoso, e eu pensei várias vezes em ir embora, mas aí eu aguentei o tranco, participar desse conflito todo em 2003 efetivou o processo de federalização”. Essa fala pode ser analisada sob a perspectiva de como o professor concilia vida profissional, com os diferentes contextos sociais em que está inserido. Quando o professor diz que “eu aguentei o tranco”, percebe-se um movimento da constituição de sua identidade profissional. Nesse sentido, “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um processo de construção de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NOVOA, 1992a, p. 16).

O professor Ramos Júnior, a professora Caixeta e o professor Almeida chegaram à Araguaína após a federalização da UNITINS, depois dos primeiros concursos da UFT. O professor Ramos Júnior e o professor Almeida já chegaram doutores. O professor Ramos Júnior é doutor pela Universidade de Brasília (UNB) e o professor Almeida pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). O professor Vaz, o professor Medeiros, a professora Vieira, a professora Caixeta e o professor Clemente ingressaram nos quadros de professores da UFT com os títulos de mestres. O doutoramento deles aconteceu entre os anos de 2005 e 2011, em instituições do Sudeste, enquanto eles moravam em Araguaína e trabalhavam na UFT.

O professor Vaz cursou o doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). O professor Medeiros, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A professora Vieira, a professora Caixeta e o professor Clemente cursaram seus doutorados por meio de um Dinter entre a UFT e a UFRJ, realizados entre 2008 e 2011. Logo, o movimento para a realização dos cursos de doutorados dos profissionais da UFT é marcado pelo deslocamento geográfico do Norte para o Sudeste.

Durante a realização das entrevistas, as origens dos professores, bem como seus locais de formação, foram questões às quais se deveriam dar atenção. As narrativas evidenciam problemas, discussões e desafios que cercam a pós-graduação no Brasil, como é o caso da fixação de doutores nas regiões Norte e Nordeste e das assimetrias regionais, principalmente na região Norte. Esses problemas são tratados nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, explicitamente nos planos de 2005-2010 e 2011-2020:

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (cf. Seção 3.2 acima), apresenta enormes assimetrias no seu funcionamento, tanto do ponto de vista regional, intra-regional e entre estados, como também no que concerne à evolução de várias áreas disciplinares tradicionais e novas áreas na fronteira do conhecimento. Ainda que de certa forma os três planos anteriores tenham manifestado preocupações com as mesmas, inclusive com sugestões de políticas direcionadas, a realidade mostra que seus executores não conseguiram implementá-las em sua plenitude. O sistema continua concentrado na região sudeste (BRASIL, 2004b).

Dos sete entrevistados/as, apenas o professor Ramos Júnior (2019) é natural da região Norte, da cidade de Redenção (PA). No entanto, sua formação inicial e pós-graduação ocorreram por meio de um processo migratório do Norte para o Centro-Oeste – a graduação e o mestrado foram cursados na UFG (Universidade Federal do Goiás) e o doutorado na UNB. Esse deslocamento é justificado “pela busca de melhores condições de vida, trabalho e estudo, e geralmente davam-se do interior para as capitais” (FONSECA, 1997, p.183).

O professor Clemente, é baiano de Paulo Afonso, e também viveu o movimento de deslocamento do interior para a capital em busca dos estudos, formando-se em História na capital, Salvador. Já a pós-graduação, aconteceu no Sudeste: cursou mestrado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); durante o momento da pós-graduação, o professor morava e trabalhava no estado do Tocantins. Os demais professores são naturais de cidades do Sudeste, mais especificamente dos estados de São Paulo e Minas Gerais, com formação inicial e pós-graduação cursada nessas regiões. Embora sejam naturais do Sudeste, foram acolhidos intelectualmente na região Norte, mesmo tendo passado pelo processo de deslocamento da região Norte para cursarem seus doutorados no Sudeste.

O professor Vaz (2017), durante a entrevista, chegou a mencionar que a naturalidade dos professores que ingressam por meio de concurso na UFT chega a ser uma problemática para sua fixação na região:

Um problema sério que a Universidade tem, que a UFT tem, é o fato da maioria dos professores ser de fora e às vezes alguns professores não se adaptam. Tanto que alguns colegas apelidaram a UFT de Universidade Federal do Trampolim, porque o docente vem, fica um tempo e vai embora. E isso gera prejuízo para curso, porque afeta os programas, as políticas do curso (VAZ, 2017).

O professor Clemente (2019) fala também da realidade vivida por ele no interior da Bahia, na década de 1990:

[...] eu fiz então uma especialização em Fortaleza, na Universidade Estadual do Ceará, e naquele momento a especialização tinha algum valor, cumpria um papel importante, porque o mestrado era ainda bastante distante dos professores e muito mais ainda o doutorado, acho que era muito restrito às capitais e com pouca oferta. Então, a especialização era uma ferramenta muito importante para os professores universitários.

As duas realidades, retratam a situação espacial e geográfica da pós-graduação no tocante às dificuldades de formação dos professores, e à fixação de professores mestres e doutores nos interiores das regiões Norte e Nordeste. Apesar dessas dificuldades, há um processo de mudança, a partir das políticas de interiorização do ensino superior nas regiões. Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Há também as mudanças no âmbito da nova CAPES⁶, a partir de 2007, em que a instituição passa a ser responsável pela formação inicial e continuada de professores da educação básica (NACARATO, 2016).

As reflexões tratadas até aqui, foram importantes para a compreensão dos processos formativos e das experiências profissionais dos professores/as formadores/as; talvez, essa seja uma maneira possível de interpretar e encontrar sentidos para os movimentos individuais, coletivos e institucionais do grupo de professores que compuseram o primeiro colegiado do ProfHistória em Araguaína, entre os anos 2014 e 2018. Além disso, busca-se compreender os caminhos que eles percorreram na construção de suas identidades de professores/as, bem como os desafios enfrentados para permanecerem na profissão e o desejo do crescimento profissional.

⁶ Em 2007, o Congresso Nacional aprova por unanimidade a Lei nº 11.502, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Cria-se, assim, a Nova CAPES, que, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. A CAPES assume, então, as disposições do decreto, por meio da criação de duas novas diretorias: de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação à Distância (DED).

5.3 O PROFHISTÓRIA AQUI PRA NÓS, SURTIU...

O território da formação é habitado por atores individuais e colectivos, constituindo uma construção humana e social, na qual diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios (Antonio Nóvoa, 1995, p.30)

Alguns sonhos de ordem pessoal e profissional dos participantes desta pesquisa, têm contribuído com parte do que o ProfHistória, vive hoje. Contribuindo assim, para a construção de uma nova perspectiva sobre a formação do professor, e com a busca por uma aproximação da realidade social, política e intelectual dos professores da educação básica. Que sonhos são estes? Quem foram estes sonhadores? É importante reconhecer que a leitura que se faz hoje, neste trabalho, tem um caráter transitório, ou seja, outras interpretações e construções serão realizadas sob a perspectiva de novos olhares; o que não invalida o processo de investigação aqui trilhado.

Neste capítulo, tratar-se-á sobre as memórias⁷ de sete professores do colegiado do ProfHistória que participaram do processo de adesão, a respeito da institucionalização deste programa em Araguaína-TO (no período entre 2014 e 2018). À medida que a pesquisa caminhava, conhecia-se um pouco mais sobre os participantes, especialmente durante o tempo em que aconteciam as entrevistas. Percebia-se, pelas narrativas, o quão esperançosos foram eles, como professores, na tentativa de desenvolvimento do ensino e da pesquisa na pós-graduação tocantinense.

Ao serem entrevistados sobre o surgimento do ProfHistória, os professores formadores localizaram a origem do ProfHistória em duas dimensões: uma dimensão local: “o ProfHistória entre nós...” (MEDEIROS, 2019); “agora, aqui para nós, o curso de História de Araguaína surgiu a partir de um conjunto de demandas de necessidade” (CLEMENTE; 2019). A outra dimensão, fazia referência ao incentivo institucional da CAPES: “O ProfHistória surgiu desde que a CAPES começou a valorizar mestrado profissional”(ALMEIDA, 2019);

⁷Esta pesquisa propôs pensar memória, em dois aspectos: como processo individual, e a memória, como processo coletivo, sendo que ambos não podem ser entendidos separadamente. Para tanto, apoiou-se em Maurice Halbwachs (1990) como um autor basilar, porquanto desenvolve a ideia de que a memória da pessoa está ligada à memória do grupo e essa última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva da sociedade e diferente, ainda, da memória histórica. A memória individual é um aspecto sobre a memória coletiva, conforme a posição ocupada pelo sujeito no seu grupo social e a relação que estabelece com outros grupos. Logo, a “memória” segundo Halbwachs é uma das principais ferramentas do historiador, “a memória é resultado do movimento do sujeito no ato da memorização, como também é ação dos diversos grupos sociais em suas histórias, o passado e presente” (HALBWACHS, 1990, p.32).

“O ProfHistória inicialmente surgiu a partir de uma demanda da CAPES” (VAZ, 2017);
 “Como surgiu aqui o ProfHistória? Olha...” (VIEIRA, 2019).

A partir deste momento, tratar-se-á do ProfHistória conforme as narrativas, considerando sua dimensão local em um diálogo constante com a dimensão institucional. As interrogações da entrevista encontraram uma resposta, um ponto de consenso à medida que os professores formadores narravam suas histórias e memórias a partir do roteiro de entrevistas. São importantes também suas vozes, os movimentos explicativos das mãos, algumas caras e bocas, os risos e o olhar para o além, num esforço de encontrar na memória a resposta e traduzir da melhor forma em palavras, aquilo que eles tinham representado e construído ao longo da formação e atuação profissional.

Os professores descrevem alguns elementos comuns que predominam nas narrativas deles. O ponto de consenso era uma palavra nova para a pesquisadora. A palavra de consenso era “Dinter”, alguns dos entrevistados tentaram rapidamente durante a resposta explicar o que era o Dinter:

Um processo recente de qualificação do doutorado que vários professores daqui da UFT, alguns daqui de Araguaína, outros de Porto Nacional, estavam fazendo por meio de um doutorado Interinstitucional com a UFRJ. Inclusive foi coordenado aqui pela professora Temis, havia uma coordenação local, além da coordenação do programa lá. (VAZ, 2017).

A seguir, questionado “como surgiu o ProfHistória?” o professor Vaz (2017), relata:

O ProfHistória, inicialmente, surgiu a partir de uma demanda da CAPES. Foi instigado pelas CAPES, para isso a CAPES, ela de certa forma entrou em contato com a professora Marieta Ferreira que é da Federal do Rio Janeiro, no sentido que a professora Marieta pensasse, enfim, reunir alguma equipe para pensar esse programa, eles começaram a fazer isso no Rio de Janeiro. No nosso caso, isso calhou com um processo recente de qualificação do doutorado que vários professores daqui da UFT, alguns aqui de Araguaína, outros de Porto Nacional estavam fazendo por meio de um doutorado Interinstitucional com a UFRJ [...].

A professora Caxieta (2017), a professora Vieira (2019) e o professor Clemente (2019) compuseram o grupo de professores/as que participaram da formação oferecida por meio do Dinter, conforme os relatos:

[...] então, nós participamos em 2007 de um projeto de qualificação dos professores. Inclusive foi a Temis, professores de História de Porto Nacional, ela fez um convênio com a UFRJ, para qualificar os professores de História da UFT [...]. (CAIXETA, 2017).

Quando voltamos que conseguimos agilizar bastante o processo de formação docente e foi por aí também que nós tivemos contato com a Professora Marieta que também era, da Fundação Getúlio Vargas e a partir daí o pessoal, o núcleo de professores do Rio de Janeiro das Universidades formaram o programa do

ProfHistória e nós nos agregamos tranquilamente, foi uma opção muito interessante (CLEMENTE, 2019).

Olha, nós fizemos o Dinter! Quando fizemos o Dinter, esse doutorado interinstitucional da UFT/UFRJ, já nesse tempo do Dinter o objetivo era que a UFRJ nos ajudasse a implantar um mestrado nessa região, no caso a Universidade Federal do Tocantins, nós, tanto como Porto Nacional, tínhamos o interesse de fazer um curso de mestrado (VIEIRA, 2019).

O professor Ramos Júnior (2017), acrescenta:

[...] eles participaram de um programa, que foi o Dinter, uma turma especial do doutorado da UFRJ para a UFT. Um dos objetivos desse projeto, que foi financiado pela UFT e pela CAPES, era então fomentar a abertura de mestrados aqui na região. Eles conseguiram fazer um trabalho muito bom, eles ficaram muito respeitados na UFRJ [...].

Os professores expressam a importância do Dinter em História entre a UFT e a UFRJ para a formação e qualificação do quadro de professores do colegiado de História, como um caminho que possibilitou, e agilizou a abertura do ProfHistória em Araguaína. O grau de importância que os professores entrevistados estabelecem acerca do Dinter para o fortalecimento do corpo docente é considerado por eles em suas narrativas. Ramos Júnior (2017), chama a atenção que o Dinter entre UFT e UFRJ foi possível por meio de fomento de ordem pública, e reconhece a importância da Capes como instituição de fomento para a pesquisa no país como já se discuti na seção 4. O professor Ramos Júnior (2017), relata que um dos objetivos do Dinter é abertura de mestrado na região, o Tocantins.

As narrativas acima confirmam os objetivos dos PNPG que reconheceram as assimetrias regionais e o número insuficiente de programas de pós-graduação no Norte, Nordeste e Centro-Oeste como problemáticas a serem superadas por meio do fomento ao surgimento de novos cursos de pós-graduação (BRASIL, 2004a). A principal característica do V PNPG (Plano Nacional de Pós-graduação) é a criação de estratégias para a expansão do SNPG (Sistema Nacional de Pós-graduação), além da contribuição para a redução das desigualdades regionais. Dentre as estratégias para a redução das desigualdades, encontra-se a criação dos Dinters. O doutorado institucional, no âmbito da CAPES surgiu em 2007, com o objetivo de expandir a pós-graduação pelo território nacional, bem como de viabilizar a formação docente nas instituições federais e estaduais (PIOTTO, 2016).

Logo, o Dinter entra no grupo dos programas de cooperação interinstitucional, que devem construir uma estratégia privilegiada para a otimização dos recursos existentes, para a nucleação mais equilibrada de cursos e grupos de pesquisa no território nacional e para a formação de recursos humanos em áreas do conhecimento carentes em regiões e instituições emergentes (BRASIL, 2010). A professora Ferreira (2019), em um momento da entrevista,

menciona a importância da dimensão cooperativa e de integração do Dinter para o desenvolvimento da pesquisa, da pós-graduação e para a qualificação dos professores:

Doutorado interinstitucional é uma universidade com um polo, já consolidado de pesquisa, com um corpo consolidado, que apoia outra Universidade mais nova, mais distante, que precisa titular os seus professores. A TEMIS me convidou e eu fui até Tocantins, fui numa reunião com reitor [...] depois dessa minha ida a Palmas, eu voltei para o Rio de Janeiro e fiz o projeto de DINTER com o Tocantins, depois levamos esse projeto lá, a TEMIS encaminhou com o reitor, enfim, em pouco tempo, em muito pouco tempo, nós conseguimos concretizar o projeto e foi muito positivo. Eu gostei imensamente (FERREIRA, 2019).

Logo, o pioneirismo do colegiado de História em Araguaína, junto à rede do ProfHistória, pode ser compreendido a partir do processo de aperfeiçoamento profissional, no qual cinco professores, entre os anos de 2007 a 2011, aperfeiçoaram-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro, por meio de um Dinter em parceria com a UFT.

A importância atribuída ao Dinter para o fortalecimento do colegiado de História também aparece nas narrativas, quando os/as professores/as são questionados sobre o surgimento do ProfHistória. Dos sete professores/as entrevistados, quatro citam o Dinter como um dos caminhos que o colegiado percorreu em busca de pós-graduação *stricto sensu*. Como mencionado pelo professor Vaz (2017):

Assim, o colegiado do curso de História, entre os anos 2011 e 2013, após o doutoramento dos cinco professores, junto com os outros doutores mais antigos do colegiado, apresentava um quantitativo qualificado necessário para submeter projetos de mestrado junto à CAPES. Montaram três propostas de mestrados acadêmicos, muitos projetos foram pensados, inclusive uma proposta com o colegiado de Porto Nacional. Nós chegamos a moldar, chegamos a organizar duas a três propostas, tentando compor com o pessoal de Porto, com os docentes de Porto Nacional, mas essa questão da distância e discutir o projeto com as especificidades de Porto Nacional, não conseguiu agregar qualidade suficiente que a CAPES espera para aprovar uma proposta deste aporte.

A abertura de um programa de pós-graduação passou a ser a grande meta do colegiado de História após o processo de qualificação dos docentes em 2011, por meio do Dinter; Caixeta (2017), destaca a preocupação do colegiado de História com a meta da criação de um curso de mestrado:

[...] e quando a gente estava no Rio, surgiu essa preocupação dos professores com a questão do mestrado. A gente fazia reunião com eles, na época era a Marieta, o Fico e vários outros professores da UFRJ, para que eles nos orientassem como a gente conseguiria o mestrado [...].

Outra medida tomada pelo colegiado de História para a criação de um programa de pós-graduação, foi à estruturação de um bacharelado em História, que ocorreu na última reestruturação do curso em 2009, como relata Vaz (2017):

[...] Tanto que nesse esforço de viabilizar a pós-graduação, na última reestruturação do nosso projeto do curso de História aqui, nós introduzimos, aprovamos um bacharelado. Então, a ideia era fazer essa conexão, em especial por meio do bacharelado com a pós-graduação (VAZ, 2017).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Bacharelado em História da UFT, aprovado em 2009, demonstra que o curso de História em funcionamento na UFT desde a sua criação na FACILA (em 1985) atendia às demandas locais para a formação de professores, porém a questão da pesquisa ainda ficava aquém das necessidades regionais. Logo, a justificativa dorsal para a criação do bacharelado em 2009 é que ele seria um caminho para um futuro curso de pós-graduação. De acordo com o PPC do referido bacharelado, o curso:

Possibilitaria ainda alavancar a consolidação de um Programa de Pós-Graduação [...]. Entendemos ser a criação do Bacharelado condição *sine qua non* para implantação, em Araguaína-TO, em um futuro breve, de um Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, o que possibilitaria aos egressos do curso uma qualificação sólida podendo vir a constituir, no futuro, o próprio quadro docente da instituição atendendo, assim, à demanda da região (UFT, 2009).

A consideração para a criação do bacharelado sustenta-se na ideia de que este modelo de curso tem, por finalidade, a formação de pesquisadores. Logo, a proposta da pesquisa, para o mestrado acadêmico poderia se tornar viável, já que a comunidade acadêmica considera que os profissionais formados por meio dos bacharelados veriam na pesquisa a finalidade de suas formações. As licenciaturas, mesmo sendo de inegável importância, são voltadas para o ensino, limitando assim as possibilidades de pesquisa.

A construção dos cursos superiores de graduações em torno da concepção dicotômica de bacharelado/pesquisa e licenciatura/ensino é uma construção histórica, que pode ser compreendida pela maneira como a institucionalização dos cursos de História e a formação dos professores desta área foram pensadas e conduzidas ao longo da história, como esboçado na primeira seção. Essa concepção, sustenta-se na base dicotômica dos conhecimentos específicos para a pesquisa e conhecimento prático (FONSECA, 2003). Reafirma-se, portanto, um modelo de preparação de intelectuais para o desenvolvimento de atividades científicas (Bacharelado) e outro modelo voltado para a formação de professores (Licenciatura) (SILVA, 2011). Matos e Senna (2013), afirmam que a concepção “bacharelado

versus licenciatura” contribui para a visão hierarquizada entre pesquisa e ensino, na qual a pesquisa costuma ocupar um patamar superior.

Uma premissa que tem se mostrado em desconstrução, com relação à pesquisa e ao ensino, inclusive na concepção dos professores/as do ProfHistória em Araguaína, diz respeito à institucionalização do ProfHistória, que provocou uma reorientação nos rumos das pesquisas no campo das licenciaturas e do Ensino de História, como campo de pesquisa. Como decorrência, o professor expõe: “A conjuntura do país acabou por desvirtuar um pouquinho essa situação [...] de forma que vieram os programas de pós-graduação e o bacharelado, infelizmente, está sendo desativados, nós vamos ficar só com a licenciatura (VAZ, 2017)”.

Quando o professor Vaz (2017), cita a conjuntura do país como um dos fatores para a reorientação das políticas de trabalho, pode-se pensar na política atual da CAPES sobre os programas de mestrados, já que nos últimos anos ela tem estimulado a abertura de mestrados profissionais para uma demanda social que requer uma atitude da pós-graduação brasileira, conforme aponta Ribeiro (2005, p. 10):

[...] a sociedade atual requer formação cada vez mais qualificada mesmo para setores que não lidam com a docência nem com a pesquisa de ponta – de modo que temos, e teremos mais e mais, uma demanda de mestres e doutores “fora e além da academia”. É possível que, com a melhora do ensino de graduação, este possa atender uma parte da demanda que hoje recai sobre a pós-graduação. Mas, numa sociedade em que o conhecimento é cada vez mais importante, é imperioso a pós-graduação assumir a formação dos profissionais que atendam essa demanda.

Assim a criação dos mestrados profissionais pode ser considerando uma resposta a necessidade de contribuição das pesquisas para o desenvolvimento da produção e dos indicadores sociais, os mestrados acadêmicos, para uma sociedade que requer sociais em estudos e respostas por meio da pesquisa e uma demanda é a formação do professor da educação básica pela pós-graduação, que de acordo com Moreira (2005, p. 131), não atendem às necessidades dos professores. Já a proposta dos mestrados em ensino, é proporcionar ao professor em exercício, uma formação adequada.

Nesse contexto de pensar a realidade social, Carlos Fico (2015, p. 1021), propõe um novo pensamento sobre a inovação para os programas de pós-graduação, a chamada história pública que perceba as demandas sociais. E, para ele, uma das demandas atuais é a qualificação do professor que atua na educação básica. Segundo o autor:

[...] Finalmente, nós temos no Brasil, há alguns anos, revistas de divulgação para o grande público, mas que em geral são vistas pelos nossos programas de pós-graduação como coisa menor. Essa preocupação com o que chamo aqui de história pública refere-se também a uma dimensão mais formadora, quando pensamos no ensino, nos milhares de alunos que saem das licenciaturas, atuam na educação básica e ficam desassistidos. Isso foi o que nos levou a propor o ProfHistória, uma rede nacional de mestrados profissionais voltados para a qualificação continuada do professor de educação básica. No início houve muita resistência, mas conseguimos aprovar (FICO, 2015, p. 1023).

Nas narrativas do professor Ramos Junior (2017), apresentam a proposta de reorientação da CAPES para os mestrados profissionais:

Os profissionais começaram a abrir seguindo a política, a orientação do Fico. Abriu um profissional, se não me engano, no interior do Ceará, seguindo essa orientação de que os profissionais seriam estimulados e os acadêmicos seriam... (bate na mesa, momento de silêncio). Principalmente por quê? Nesse sentido eu concordo com o Fico, os acadêmicos, eles estão muitos desconectados do mundo real no sentido das dinâmicas sociais, não apenas das dinâmicas políticas, mas das dinâmicas do ensino de História, ou seja, o mestrado acadêmico serve para formar um pesquisador.

O professor Medeiros (2019), narra também sua percepção sobre os mestrados profissionais e a orientações da CAPES:

Todo o colegiado, nós sempre almejamos a instalação de um mestrado acadêmico. por conta das políticas da CAPES/MEC e o privilégio de mestrados profissionais. O Carlos Fico, que era o responsável na época[...]deixou bem claro de que só instalar o mestrado acadêmico depois de instalar um profissional, então para esse grupo que queria mestrado voltado para o ensino da educação juntou “ fome com a vontade de comer”, aí o restante do grupo nós ficamos um pouco divididos em aceitar essa imposição da CAPES, para depois poder abrir um acadêmico.

Na busca por um programa de pós-graduação, o colegiado de História de Araguaína esbarrava em alguns entraves, como a produtividade do colegiado, que deveria ocorrer conforme as exigências da CAPES. Vaz (2017), cita momentos de consultoria com Carlos Fico:

O Carlos Fico chegou a fazer consultoria pra gente nos nossos projetos e ele estava interessado em estimular a abertura dos mestrados profissionais. Então, uma dessas consultorias que ele nos fez, que a gente monta o projeto, quando ele não é aprovado a Universidade se mobiliza para chamar alguém que tenha, que trabalhe junto à CAPES, enfim, que possa fazer uma avaliação do projeto, identificar as fragilidades, indicar o que podemos fazer para melhorar o projeto e submeter novamente. O professor Carlos Fico foi convidado, veio à Palmas, não chegou vir até Araguaína, por questões de agenda, esse pessoal tem uma agenda meio difícil e ele, digamos assim, ele nos empurrou para essa ideia do mestrado profissional. Então, uma das primeiras indicações dele foi que, no nosso caso aqui, seria muito complicado abrir um mestrado acadêmico, que o ideal seria pensar um mestrado profissional, isso um pouco antes de surgir a oportunidade da proposta da Marieta em relação ao ProfHistória. Bom, aí passamos a pensar outra possibilidade, que é o mestrado profissional. Então, nós chegamos a montar um projeto para um mestrado

profissional autônomo, digamos assim, já é possível. Aqui no colegiado agregamos um conjunto de professores que pudessem compor a proposta e pensávamos em submeter o projeto profissional (VAZ, 2017).

O professor Ramos Junior (2017), também rememora o momento de consultoria:

O que aconteceu foi que o Fico veio. Nós fizemos uma entrevista com ele, lá em Palmas, ele ficou um dia com a gente, fomos eu e o Vasni. E o Fico leu o projeto. Era um projeto muito tímido, porque a gente... todo mundo inexperiente, o mais experiente era o Vasni, mas também nunca tinha dado aula na pós-graduação, eu já estava na pós, no mestrado, mas tinha acabado de me doutorar, também era todo mundo inexperiente, assim, a gente foi meio tímido, com medo dele na verdade, ficou com medo do Carlos Fico o “Carlos Fico”. Ele veio e falou: se vocês fizerem assim, assim, talvez saia. Qual era a proposta dele? Era a proposta em Ensino, mas que vocês submetam profissionais e não acadêmico.

Os momentos de consultoria vivenciados pelos professores sobre suas propostas de projetos de mestrados acadêmicos orientaram e prepararam o colegiado de História para a ideia da novidade de mestrados profissionais e mestrados em Ensino. A partir de então, os professores iniciaram o processo de reconhecimento da valorização dada ao mestrado profissional pela CAPES, no atual momento. Diante da novidade e dos incentivos da CAPES para os mestrados profissionais, o professor Vaz (2017) relata: “Então a gente foi se adaptando de alguma forma a um contexto que nos apresentava”.

O avanço e o crescimento das propostas de mestrado profissional para a pós-graduação, de acordo com Ribeiro (2005, p. 09), “passou por um processo de enfrentamento de resistências e preconceitos de alguns setores acadêmicos”. Essa resistência também foi sentida pelo colegiado de Araguaína. A questão financeira, o produto final, o formato do mestrado profissional, foram desafios questionados durante o processo de adesão ao ProfHistória. Nessa perspectiva, as resistências do colegiado de História sobre o mestrado profissional se enunciam nas possíveis dificuldades financeiras, na modelagem do trabalho final e na resistência à nova modalidade de mestrado que se apresentou:

A dificuldade do mestrado profissional em relação a ser diferente do acadêmico, o profissional não tem nenhum recurso [...] (VAZ, 2017).

Havia uma resistência, como ainda há, em relação aos profissionais dentro das Universidades, dentro do colegiado, dentro da UFT (RAMOS JÚNIOR, 2017).

A gente ficou um pouco em dúvida, se é um mestrado profissional, como é que vai ser esse produto final?. O que nos ajudou muito foi a experiência do Dernal, lá no ProfLetras (CAIXETA, 2017).

Eu já disse, eu tenho que ser honesto, as minhas expectativas eram muito baixas em relação à modalidade específica da profissionalização, mas talvez essa baixa expectativa é porque tudo que envolve esse programa de pós-graduação no país eles

têm como Matriz as ciências duras, toda verba ou parte da verba destinada para as áreas de ciências duras, os comitês de éticas são princípios a partir das ciências duras. A ideia de profissionalizar também parece querer seguir essa lógica das ciências duras e aí eu tinha várias restrições. E isso não funciona para história, não funciona para o ensino da história, o plano, expectativa era muito baixa, mas eu vejo que não é uma questão de experiência (MEDEIROS, 2019).

Quando ele surgiu, havia uma ideia de que era um curso profissionalizante. Então, havia um preconceito muito grande, o que é um mestre por que o que é um mestrado profissionalizante? Quer dizer, é o curso não é um mestrado *strictu sensu*, apesar de que a lei é muito clara que ele é *strictu sensu*, mas havia um preconceito dizendo que ele era profissionalizante (ALMEIDA, 2019).

Havia o desejo por parte dos docentes de compor um programa de pós-graduação e que se manifestava nas tentativas de superar as dificuldades e as fragilidades encontradas em projetos de mestrados acadêmicos anteriores à proposta do ProfHistória, por eles apresentados à CAPES. Posteriormente, eles esbarravam em uma nova dificuldade: as novidades dos modelos de pós-graduação propostos pela CAPES, os mestrados profissionais. A grande expectativa⁸ criada em torno da proposta do ProfHistória era a conquista de um programa de Pós-graduação. Segundo os professores:

A expectativa inicial é você fazer o curso, o curso de História crescer, se desenvolver aqui na UFT, porque no imaginário docente universitário, especialmente na instituição pública (né), a instituição da pós-graduação é meio que algo natural, faz parte do processo de desenvolvimento do curso, dos docentes (VAZ, 2017).

A primeira [expectativa] é poder participar de um programa de Mestrado, sempre foi tanto do curso de História na área de Araguaína quanto do curso de história de Porto Nacional. Eles sempre tentaram a organização de um programa de mestrado, fizeram várias tentativas em conjunto, não deram certo, as tentativas não deram certo, quando apareceu uma oportunidade: o convite da Coordenação Nacional do ProfHistória para fazer parte desse primeiro projeto, os professores viram com grande expectativa, primeiro porque você tem a possibilidade de participar de um programa, participar de um programa de orientar alunos no mestrado (ALMEIDA, 2019).

[...] genericamente, essa expectativa ela está muito relacionada com uma preocupação em parte do colegiado de melhorar qualidade do ensino lá na rede pública em termos de perspectiva mesmo do que nós podemos fazer, evidentemente que existe a expectativa pessoal da nossa profissão, à medida que você atua em qualquer programa de pós-graduação, você tem mais inserção entre os pares e de todas as Universidades, você e a sua produção, ela passa a contar mais para essas distâncias (MEDEIROS, 2019).

⁸ Sobre o sentido da palavra experiência, aqui coaduna com futuro: “horizonte de expectativa”, categoria histórica de tempo trabalhada por KOSELLECK (2006). A expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. KOSELLECK, Reinhart. Espaço de experiências e horizonte de expectativa: duas categorias históricas. In: **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Trad. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC Rio, 2006. Original em alemão.p. 305-327.

[...] eu acho que uma expectativa que eu creio que seja comum a todos é um sonho que nós temos ou tínhamos naquele momento, de não apenas fazer o mestrado ou doutorado, mas de lecionar no programa de doutorado e mestrado, essa possibilidade para nós era um sonho [...] nesse sentido, ele cumpriu esse sonho de lecionar em um programa de pós-graduação, as expectativas (CLEMENTE, 2019).

[...] os professores sempre tiveram essa expectativa de que com o mestrado iria melhorar a produção, a qualificação dos professores que trabalham no mestrado, a produção dos professores tem que melhorar o nível. O contato com as pessoas de fora (e tal) e tudo isso ia melhorar e também esperava melhorar a graduação (e tal) (CAIXETA, 2017).

A expectativa de compor um mestrado foi possível por meio da política do Dinter e da proposta em Rede Nacional do ProfHistória. Ferreira (2019), relata o seguinte:

Olha! eu vou te falar... As universidades menores como a UFT, eles tinham a expectativa de que era importante criar um mestrado.[...] muitos colegas dos programas de pós-graduação acadêmicos, também não deram muita atenção ao assunto, não valorizaram o projeto, mas esse grupo de professores achou que tinha que levar à frente e tocamos, mesmo não tendo assim uma “grande” mobilização em torno do projeto (FERREIRA, 2019).

O Dinter e o ProfHistória, dentro de uma proposta de políticas públicas voltadas para a formação de professores (seja o professor do ensino superior, seja o professor da educação básica), potencializaram e possibilitaram a expansão da pós-graduação na região Norte, no Tocantins e em universidades em processo de consolidação.

As dificuldades também compuseram o processo de institucionalização do ProfHistória em Araguaína, e foram enfrentadas na vivência e na consolidação do programa, desde sua aprovação junto à CAPES em 2013. Quando interpelados sobre as dificuldades da institucionalização e da implantação do mestrado profissional, percebeu-se, nas narrativas dos professores/as uma diversidade de percepções, as quais se elencaram adiante.

Sobre a percepção do ensino de História como pesquisas:

[...] A gente foi fazer uma avaliação da primeira turma e a gente foi ver os problemas [...] então eu acho que tinha algum problema metodológico muito sério na primeira turma, os meninos ficaram sem saber como fazer a pesquisa em Ensino de História, como faz uma pesquisa em Ensino de História. Pesquisar Ensino implica conhecer metodologia de pesquisa educacional e não necessariamente o método histórico (RAMOS JÚNIOR, 2017).

A percepção de Caixeta (2017), quanto às dificuldades dos alunos e às demandas que eles trouxeram consigo ao fazer o curso, era a seguinte:

No início, nós tivemos dificuldades demais e os alunos vieram de muito longe. A gente tinha aqui do Tocantins? Lógico, mas a gente tinha gente do Ceará, do Piauí,

do Pará, de Goiás a gente estava a 1000 km de distância. Como é que eles iam fazer para assistir aula toda semana? Eles tinham dificuldades para conseguir liberação no estado, no município onde eles trabalhavam para vir, mas eles não quiseram saber, eles vieram. Eles ficaram aqui um ano.

A dificuldade da inexperiência com a pós-graduação e o desafio da construção de uma identidade e uma cultura para a pesquisa, são expressos na fala de Medeiros (2019):

As dificuldades maiores são pós-implantação, porque todos nós, inexperientes na pós-graduação, a gente teve que aprender muito rápido a lidar com uma série de situações para as quais nós não estávamos preparados. Uma delas é a própria visão que o mestrando tem quando vai fazer o curso, habituados, ainda, à graduação sem saber direito o que se espera dele no mestrado e, desculpe o termo, “choradeira inicial”, é muito difícil é um nível a mais. Então, acho que vai demorar só nesse sentido, o programa demora a criar uma cultura, digamos assim, porque você faz uma estrada, você vai levar a sua experiência para outras pessoas que não entraram e isso demora alguns anos para todos que almejem participar do programa.

Em relação a produtividade da pós-graduação Clemente (2019), diz o seguinte:

[...] vamos dizer assim, foram dificuldades boas, nesse caso, Isabella, porque são aquelas exigências do programa, inclusive para os professores. Olha a pesquisa! cuida do Lattes! E não é só cuidar do Lattes formalmente, mas é você produzir, você escrever, você pesquisar, você participar de eventos, publicar. Então tudo isso aí nos empurra, também, nós somos cobrados, somos cobrados pela nossa própria produção, então não vejo como a dificuldade.

Quanto à luta interna do programa com a instituição e à conquista da infraestrutura para consolidação do curso, Almeida (2019), relata o seguinte:

A dificuldade de implantação da ProfHistória são as mesmas dificuldades enfrentadas por qualquer outro programa de mestrado na UFT, não é só do ProfHistória, é de qualquer outro [...] Você assina um compromisso, mas você não tem essa estrutura. Mas quando o programa é aprovado, aconteceu a mesma coisa com o ProfHistória, foi aprovado, mas aí nós começamos a correr atrás para cobrir aquele que foi prometido. Você tem que arrumar uma sala para funcionar, você tem que arrumar, você tem que botar na UFT para a estrutura da Universidade campus tem um técnico para auxiliar o serviço do Coordenador um secretário aí tudo isso você tem que ir conquistando aos poucos, é uma luta que você trava por dentro da instituição, tem que travar! Às vezes tudo o que foi prometido não está disponível assim que o mestrado for aprovado, você tem que travar uma batalha dentro da Universidade, que é assim mesmo que funciona.

As dificuldades narradas são as mais diversas: a instalação, a estrutura de funcionamento do curso, a participação dos mestrandos, o desafio de entender e fazer pesquisa em Ensino, as demandas peculiares de produtividade que um programa de pós-graduação exige, assim como o desafio de criar uma cultura de pós-graduação, tanto por parte dos mestrandos como dos professores.

O perfil dos professores formadores estava ligado às pesquisas que eles desenvolveram ao longo de suas trajetórias acadêmicas, e isso influenciou a constituição do ProfHistória. Com os métodos de pesquisa comuns à área dos professores em questão, o ProfHistória abriu caminhos para se pensar o ensino de História e colocar o professor e sua prática no cerne das pesquisas. O conhecimento acerca das práticas de ensino é importante tanto para o professor formador, como para o professor da educação básica que passará pela formação. Nesse sentido, o ProfHistória aproximou o professor formador das discussões e das necessidades do professor da educação básica, conforme aponta Caixeta (2017): “Com o ProfHistória, a gente começa a pensar de uma forma diferente. Como é que você forma um professor pesquisador. Tudo isso a gente começa a discutir, lá no mestrado”.

Para os professores formadores, a contribuição que o ProfHistória trouxe para a graduação e para o colegiado passa pela reorientação e percepção das linhas de pesquisa, conforme aponta Ramos Júnior (2017): “Como esse menino vai escrever essa dissertação? E aí claro, como eu vou orientar, se eu não pesquiso ensino? E aí todo esse reposicionamento do colegiado, então todo mundo teve que olhar para o ensino, todo mundo”.

Quando questionado sobre as contribuições do ProfHistória Vaz (2017), discorre sobre um amadurecimento por parte dos professores de História em relação ao ensino:

Então acho que houve na confluência de todo esse processo, houve um amadurecimento muito grande aí dos docentes do curso de História, passaram a valorizar bem mais o Ensino, eu falo isso por mim, eu também, na minha trajetória formativa, não é. Não surgiu dentro da área Ensino de História ou não me preocupava com isso, venho de na trajetória de pesquisa muito preocupada com a História Política (VAZ,2017).

O professor Clemente (2019), narra a contribuição do ProfHistória como alternativa para a formação do aluno egresso da graduação da região, que costuma tornar-se professor da rede pública de ensino:

[...] o ProfHistória, nos colocar em contato direto com a região e com os docentes egressos que atuam na região, que até então você tinha um setor praticamente esquecido e sem possibilidade de avançar a gente já ouviu falar isso na sala de aula as pessoas queriam continuar e não tinham necessariamente uma alternativa e nós somos a alternativa. E então eu acho que nesse sentido a contribuição do ProfHistória é relevante. O profHistória apresentou aos nossos alunos, docentes na faixa fronteira do Tocantins, Maranhão e Pará, além de outros lugares, uma oportunidade única, novas possibilidades de formação, ascensão social, contatos com as mais recentes metodologias do ensino aprendizagem de História, diálogo crítico com autores diversificados, debates em torno da teoria da História, constituindo-se em uma experiência pedagógica das mais ricas. (Clemente, 2019)

O professor Medeiros (2019), aponta a contribuição do ProfHistória em duas dimensões, primeiro, como o cumprimento de uma função social formativa do professor e, segundo, como fonte de inovação didática para o ensino.

O programa, ele tem cumprido a sua função social, ele tem cumprido bem e eu não falo isso pelo que os professores falam que estão atuando, seríamos, digamos, suspeitos para dar esse depoimento, mas principalmente pelos alunos, a gente encontra os egressos, eles dão depoimentos para a gente que a situação deles mudou que eles estão olhando os alunos com outros olhos, que eles desenvolvem práticas que eles não tinham como desenvolver, que eles não tinham noção das dissertações também e ver que elas tem sentido prático [...] a Inovação didática, eu diria, é uma contribuição bem positiva do ProfHistória para esses alunos, sem falar nas dimensões de ensino que, no caso específico os alunos, depois tornam com sobre história e memória eu fiz uma oficina de história oral, foi muito bom por tal motivo o programa que formou embora eu discuto isso na graduação mas como programa é direcionado como prática pedagógica como possível ser utilizada então absorvidos mais rápido.

A professora Ferreira (2019), aponta a vinculação direta da pesquisa proposta pelo ProfHistória com a sala de aula:

[...] desse professor tem um espaço de concluir um mestrado sem perder o pé na sala de aula, essa que eu acho que é a grande questão. Eu acho até que tem mestrado acadêmico na educação que tem uma pegada maior com a sala de aula, mas na área de História isso não tinha, não existia, o ProfHistória colocou muitos desafios para os mestrados acadêmicos, sabe, oxigenou eu acho. Eu posso falar isso, porque eu tenho uma prática de trinta e dois anos nos mestrados acadêmicos, essa minha experiência, e eu tenho outros colegas que têm experiência nisso.

A institucionalização do ProfHistória em Araguaína colocou em evidência a importância da pesquisa prática para o ensino de História na educação básica. De acordo com a presente pesquisa, pode-se afirmar que, no decorrer da institucionalização do programa de pós-graduação, os professores conviveram com a formação continuada e com as adequações às políticas nacionais de formação de professores.

A partir das narrativas dos professores formadores/as sobre a história da institucionalização do ProfHistória em Araguaína, podem-se destacar algumas contribuições do programa de pós-graduação: a) a forma como os professores formadores significaram a importância da formação recebida por parte do colegiado de História por meio do Dinter, a maneira como essa formação contribuiu para o avanço e a construção de um programa de pós-graduação no colegiado de História, que era um sonho pessoal de cada professor/a compor o quadro de professores de um programa de pós-graduação e também a necessidade regional de um programa de pós-graduação em História ou Ensino de História para o desenvolvimento da

pesquisa no Estado do Tocantins e na região Norte; b) a formação oferecida aos professores da educação básica que ministram o ensino de História.

As narrativas aqui apresentadas, mostraram que a institucionalização do ProfHistória em Araguaína ocorreu não apenas pela política de incentivo da CAPES, mas também pelo compromisso com a formação e o aperfeiçoamento profissional que o colegiado de História estava construindo.

Os participantes desta pesquisa atribuíram grande importância ao período de formação/doutoramento através do Dinter, pelo qual passaram na UFRJ, a saber, cinco professores do colegiado. Eles expressaram em suas narrativas como esse processo foi importante para o fortalecimento do colegiado e de seus trabalhos de pesquisas. Também ressaltaram o fato de seus trabalhos serem reconhecido pela UFRJ, a ponto de surgir o convite da instituição para compor o ProfHistória.

Outro fator elencado pelos professores, foi a contribuição trazida pelo ProfHistória para a graduação e a reorientação das pesquisas pessoais dos professores formadores. O ensino de História passou a ser visto pelos professores formadores com as lentes da necessidade, das possibilidades e das potencialidades da pesquisa.

O ProfHistória atinge, de modo geral, o objetivo do mestrado profissional: formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade da docência em História na educação básica. Assim como contribui para a elaboração e institucionalização de um programa de pós-graduação *stricto sensu* no curso de História em Araguaína.

Outra contribuição do ProfHistória, que vai além do Programa de qualificação do professor em exercício na educação e suas peculiaridades no exercício da docência, é a ampliação do diálogo entre a Universidade e os professores da educação básica. No caso de Araguaína, isso ocorreu por meio da reformulação da graduação em História do *campus* de Araguaína e da reorientação dos objetivos de pesquisa dos professores formadores, passando a considerar também as necessidades dos professores da educação básica.

6 PROFHISTÓRIA EM ARAGUAÍNA-TO

Em agosto de 2014, iniciava a primeira turma (2014-2016) do mestrado profissional em Ensino de História em Rede Nacional, o ProfHistória, distribuído em 152 vagas em 12 núcleos pelo território nacional (FERREIRA, 2016). O núcleo do ProfHistória em Araguaína-TO/UFT foi o terceiro núcleo com maior concorrência em nível nacional. Foram ofertadas para Araguaína, 15 vagas com uma concorrência de 9,20 por vagas no primeiro exame de acesso de 2014.

Quadro 07: Relação de candidatos ao núcleo de Araguaína – TO/UFT da 1ª e 2ª turma

| TURMA | VAGAS | INSCRITOS | RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA | APROVADOS | MATRICULADOS |
|-----------|-------|-----------|------------------------|-----------|--------------|
| 2014-2016 | 15 | 138 | 9,20 | 23 | 14 |
| 2016-2018 | 15 | 117 | 7,80 | 17 | 15 |

O segundo exame de acesso ao ProfHistória, aconteceu em 2016. O número de vagas para Araguaína permaneceu o mesmo do primeiro exame de acesso, a saber, 15 vagas. No entanto, a oferta de vagas em rede nacional amplia-se em consequência da ampliação da Rede do ProfHistória, a partir da adesão de novos núcleos regionais em todas as cinco regiões do país como já foi apresentado anteriormente.

Quadro 08: Relação de candidatos da Rede Nacional do ProfHistória 1ª e 2ª turma

| TURMA | VAGAS | INSCRITOS | RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA | NÚCLEOS |
|-----------|-------|-----------|------------------------|---------|
| 2014-2016 | 152 | 463 | 3,46 | 12 |
| 2016-2018 | 423 | 3284 | 7,76 | 16 |

Com finalidade de atingir o quarto objetivo desta pesquisa: evidenciar as contribuições do Programa ProfHistória para a formação dos egressos das duas primeiras turmas, se fez necessário continuar a pesquisa de campo. E com o roteiro de entrevista, o gravador e curiosidade científica, se foi em busca da contribuição do segundo grupo de participantes que

compõe esta pesquisa, os estudantes egressos do ProfHistória da primeira turma (2014-2016) e segunda turma (2016-2018).

Mas, antes da entrevista, foi preciso identificar quem eram os egressos. O primeiro passo foi acessar a lista de aprovados nos exames de acesso de 2014 e 2016. Ao acessar os documentos, tentou-se organizar um perfil geral de todos os candidatos aprovados e matriculados no ProfHistória de Araguaína da primeira turma (2014-2016) e segunda turma (2016-2018):

A primeira turma foram 23 candidatos aprovados no exame, dentre os classificados 14 foram matriculados dentro do número de vagas ofertadas no processo. Dentre os 14 mestrados, 13 defenderam a dissertação. Um dos mestrados, Mik-Elson Desidério de Sousa⁹, sofreu um acidente fatal, sendo impossibilitado de defender sua dissertação. Dentre os 14 matriculados, 06 são do gênero feminino e 09 masculino.

A primeira turma foi beneficiada com 11 bolsas de mestrados/CAPES, apenas 02 mestrados não foram contemplados inicialmente pelo programa de bolsas previsto pelo ProEB¹⁰, pois seus vínculos de trabalhos eram com a rede privada de ensino. Já para a segunda turma (2016-2018) foram concedidas 05 bolsas aos primeiros colocados no exame de acesso. A redução do número de bolsas na segunda turma, aconteceu devido a entrada de novos núcleos a rede nacional do ProfHistória, assim as bolsas foram redistribuídas entre os antigos e os novos núcleos.

A segunda turma (2016-2018), foram 17 classificados no exame de acesso, 15 estudantes matriculados dentro do número de vagas, sendo 08 do gênero feminino e 07 masculinos. Dentre os 15 mestrados, 13 defenderam as dissertações.

Para conhecer as pesquisas produzidas das turmas do ProfHistória de Araguaína-TO sintetizou-se algumas informações sobre as dissertações defendidas pelos egressos da primeira turma (2014/2016) e segunda turma (2016-2018) a partir da leitura dos resumos e parte das dissertações.

Quadro 09: Relação de dissertações da Primeira turma (2014-2016)

⁹ Aos dias 23 de maio 2019 o curso de História e o Mestrado Profissional em Ensino de História lançaram o livro: O Conhecimento histórico na vida cotidiana dos estudantes. O livro é resultado da dissertação de mestrado de Mik-Elson Desidério de Sousa (*in memoria*) a obra foi organizada por seu orientador, professor dr. Marcos Edilson Araújo Clemente, e pelo professor dr. Dagmar Manieri . <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=998430260353232&set=a.303317379864527&type=3&theater> acessado em 26/06/2019.

¹⁰ Brasil. Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011. 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.

| Autor | Título da dissertação | Palavras-chaves | Foco da pesquisa |
|----------------------------------|---|--|---|
| Cristiano Gomes Lopes | O ensino de história na palma da mão: o <i>WhatsApp</i> como extensão da sala de aula | ProfHistória; Ensino de História; WhatsApp; Redes Sociais; Aprendizagem Histórica | Destacar a importância dos usos das TDIC como ferramentas de ensino da disciplina de História, enfatizando especificamente o uso pedagógico dos grupos formados dentro da plataforma do aplicativo para dispositivos móveis, chamado <i>WhatsApp</i> , fazendo desse ambiente virtual uma extensão da sala de aula. |
| Débora Araújo Fernandes | Os manuais de "História Pátria Regional" e as representações do Ensino de História no Pará do século XX (1902-1906) | Manual didático; representação; ensino de História; escola primária; identidade regional. | Averiguar que a regionalização do ensino de História não é algo recente e que o ensino proposto nos dois manuais que analisamos tinha a pretensão de forjar uma identidade regional para os paraenses, ao mesmo tempo em que ajudava na construção da identidade nacional brasileira |
| Dhiogo Rezende Gomes | Mê Ixujarēnh - ausência, presença e busca: o Ensino de História na Escola Indígena Tekator do povo Panhĩ - Apinajé | ProfHistória; Ensino de História; Educação Escolar Indígena | Contribuir com questões da escolarização indígena e o ensino de história nas aldeias, refletindo sobre as relações: educação tradicional e formal, escola e currículos, estado, comunidade indígena. Trazemos apontamentos sobre os Apinajé como sujeitos históricos na busca de uma escola convergente com seus interesses e expectativas de escola diferenciada. |
| Eliane Leite Barbosa Bringel | O uso do filme no Ensino e Aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos - EJA em Araguaína-TO | ProfHistória; Ensino de História; Recurso didático-pedagógico; Filme; Educação de Jovens e Adultos | Contribuir com reflexões que auxiliem o professor em suas práticas em sala de aula quanto à utilização do filme como recurso didático para a construção do conhecimento histórico. A proposta foi apresentar experiências advindas do uso do referido recurso, com o objetivo de divulgar resultados que podem ser ajustados a outros ambientes educativos. |
| Elyneide Campos de Souza Ribeiro | O currículo de História e a lei nº 10639-2003- as ações afirmativas do "projeto batuque" do Colégio Estadual de Cristalândia-TO | ProfHistória; Ensino de História; Currículo; Identidade; lei nº 10639/2003; Projeto Batuque | Analisar o impacto da aprovação da Lei 10. 639/2003 e seus desdobramentos nos diversos espaços de aprendizagem, especialmente o espaço escolar. Analisa ainda as ações do Projeto Batuque que é desenvolvido no Colégio Estadual de Cristalândia/TO, considerando as contribuições que essas ações valorativas trazem para as relações etnicorraciais no ambiente escolar e na comunidade em geral. |

| | | | |
|--------------------------------|---|--|---|
| Emanuela de Moraes Silva | Ensino de História em debate: a História da África e cultura afro-brasileira no livro didático e a Escola José Caetano dos Santos na comunidade Quilombola São Vitor – São Raimundo Nonato – PI | ProfHistória ;Ensino de História; Livro Didático; História e Cultura Africana e Afro-Brasileira | Caracterizar as experiências do ensino de História na escola e sua relação com o passado desta comunidade, elaborando uma coletânea de narrativas, a partir de entrevistas com os moradores mais antigos da comunidade. |
| Fabrício Barroso dos Santos | O livro didático no Ensino de História: entre práticas historiográficas e narrativas docentes | ProfHistória; Ensino de História; Livro Didático; práticas historiográficas; narrativas docentes | Análise da relação entre o conhecimento histórico-historiográfico, os livros didáticos de história e a relação destes com as práticas e as representações docentes do Ensino Fundamental e do Ensino do Ensino Médio. |
| Jorge Ferreira Lima | O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no Ensino de História | ProfHistória; Ensino de História; Livro Didático; análise de imagens Lei 11645/2008; povos indígenas | Apresentar metodologias que podem ajudar a potencializar a utilização da linguagem imagética no cotidiano escolar, contribuindo tanto para o questionamento das “verdades” e estereótipos relacionados à História indígena, quanto para a ampliação da “consciência histórica” dos alunos |
| Jorge Luis de Medeiros Bezerra | Educação Patrimonial: novas perspectivas para o Ensino de História Educação Patrimonial: novas perspectivas para o Ensino de História | Educação Patrimonial; Patrimônio Cultural; Ensino de História. | Apresenta estratégias de intervenção, a partir das metodologias de Educação Patrimonial e das discussões sobre educação histórica. Através do estudo do patrimônio cultural do Mercado Público Municipal de Araguaína buscou-se problematizar novas perspectivas para o ensino de História, propondo um ensino de História que possibilite um ensinar e aprender com sentido. |
| José Humberto Gomes Barbosa | A Guerrilha do Araguaia: memória, esquecimento e Ensino de História na região do conflito. | ProfHistória; Ensino de História; Guerrilha do Araguaia; Ditadura civil-militar | A pesquisa se propôs perceber como, depois de mais de quatro décadas, as memórias sobre a Guerrilha do Araguaia estão sendo trabalhadas em sala de aula no perímetro do conflito e se esse tema tem sido abordado nos livros didáticos de história adotados pelas escolas pesquisadas. Nesse sentido, discutiu-se as narrativas de professores das redes estadual e municipal de ensino, além de apresentarmos um capítulo propositivo. |

| | | | |
|------------------------------|--|--|--|
| Lucialine Duarte Silva Viana | Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no Ensino de História | ProfHistória; Ensino de História; Literatura História | Descreveu-se o processo de preparação da turma, para a aplicação do procedimento didático proposto e, seguindo reflexões de estudiosos da chamada Educação Histórica, analisamos as narrativas, produzidas pelos discentes, sobre os traços de historicidade, vislumbrados nas fontes literárias trabalhadas. |
| Magna Abrantes Rodrigues | História, ensino e música: o rock brasileiro da década de 1980 | Ensino de História; Música; Rock | O uso da música, mais especificamente o Rock Nacional, em sala de aula, como fonte para se compreender a década de 1980, período onde esse gênero musical foi mais expressivo. Buscamos entender os desdobramentos culturais e políticos através das letras das músicas e do comportamento desses cantores que tocavam o coração da juventude através das suas letras. |
| Marcelo Marcos de Araújo | A utilização do mecanismo de busca do Google na pesquisa e no Ensino de História: explorando possibilidades. | ProfHistória; Ensino de História; novas tecnologias | Propiciar aos professores diálogos e possibilidades para a utilização do mecanismo de busca Google como ferramenta para a pesquisa e ensino de História |
| Rafael da Silva Assis | Os índios do território Serra da Capivara: história, memória e ensino. | ProfHistória; Ensino de História; índios; Território Serra da Capivara; Memória; Ensino de História Indígena | Apresenta um diálogo entre obras acadêmicas e o ensino básico, e um confronto entre história oficial e memória subterrânea. Trabalhou-se com o ensino de história indígena e como os professores trabalham a temática na disciplina de História do Piauí. |

Fonte: Levantamento no portal eduCAPES <https://educapes.capes.gov.br/>

Quadro 10: Relação de dissertações da Segunda turma (2014-2018)

| Autor | Título | Aspectos metodológicos | Foco da pesquisa |
|-------------------------|---|---|--|
| Aleticia Rocha da Silva | Educação patrimonial no Ensino de História: a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins | Ensino de História ProfHistoria Ensino e aprendizagem em espaços não-formais Educação Patrimonial Memória e identidade História local e regional | A Educação Patrimonial no ensino de História como estratégia para viabilizar a aprendizagem histórica. Para analisar esta estratégia, o trabalho foi estruturado como uma pesquisa-ação e pautou-se em explorar o patrimônio cultural em um espaço de vivência, a Feira Livre Municipal de Colinas do Tocantins. |
| | <i>WebQuest's</i> : possibilidades no Ensino | ProfHistoria | Investigar as possíveis |

| | | | |
|---------------------------------|---|--|---|
| Antonio Guanacuy Almeida Moura | e Aprendizagem de História | Ensino de História <i>WebQuest</i> Narrativas Históricas Ensino Médio | potencialidades e as fragilidades da <i>WebQuest</i> na aprendizagem de História em uma turma da segunda série do ensino médio. |
| Edilson Silva dos Santos | As representações da Cabanagem no livro didático: uso da imagética no Ensino de História | Ensino de História ProfHistoria Cabanagem Representação Livro didático de história Período Regencial no Brasil | Apreender a figura do cabano no livro didático das Coleções Projeto Araribá, Historiar, História Sociedade e Cidadania e principalmente o Projeto Mosaico da Editora Scipione 8º ano de História. Realizou-se uma oficina com o objetivo de coletar os dados relevantes para a efetivação do capítulo propositivo |
| Elka Regina Rodrigues Valadares | Saberes em movimento: aprendendo e ensinando a história da África no Ensino Médio | Ensino de História ProfHistoria Saberes e práticas no espaço escolar lei 11.645/08 | Contribuir para uma reflexão acerca do ensino dessa temática bem como com a formação continuada de professores. |
| Iltami Rodrigues da Silva | Ensino de História e narrativa de alunos: um estudo sobre consciência histórica no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína – TO | ProfHistoria Ensino de História Consciência Histórica Aprendizagem Histórica Saberes e práticas no espaço escolar Narrativa de alunos | Estudar a consciência histórica de estudantes do ensino médio do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes (CEABM), em Araguaína-TO. O conceito de consciência histórica utilizado referencia-se no entendimento de Jörn Rüsen (2001, 2007,2011) |
| João Paulo Santana Maciel | História de vida e formação de professores de história: narrativas de si e repercussões sobre a prática docente | Ensino de História ProfHistoria Saberes e práticas no espaço escolar Formação de professor História de vida | Conhecer as narrativas das histórias de vida e formação de professores de História do Ensino Fundamental do município de Imperatriz; Identificar as experiências evidenciadas nessas narrativas e analisá-las tendo em vista a sua repercussão na prática pedagógica e, por fim, elaborar e apresentar à Secretaria Municipal de Educação, uma proposta |

| | | | |
|---------------------------------|---|--|---|
| | | | metodológica para formação de professores de História. |
| Joelma da Silva Santos | Tradições orais e Ensino de História na Escola Professora Carmina Gomes, no Ensino Fundamental II, em São Félix do Xingu – Pará | Ensino de História; ProfHistória; História oral; Memória; História local; São Félix do Xingu | Trabalhar com a oralidade, a partir de lendas locais, por meio de entrevistas e coleta de narrativas, como forma de contribuir para um ensino de História com mais significado, uma vez que este estudo parte do local e do cotidiano do aluno, e ainda possibilita o uso de uma metodologia que vai além dos muros da escola. Como resultado da pesquisa, têm-se a confecção, conjuntamente com os alunos, de uma cartilha de Histórias a partir das narrativas dos moradores mais velhos da cidade de São Félix do Xingu-Pará |
| Jucileide da Silva Almeida | Ensino de História das mulheres: experiência na educação de jovens e adultos – EJA em Imperatriz- MA (2017) | ProfHistória; Ensino de História; Educação de Jovens e Adultos – EJA; História das Mulheres Gênero Imagens no Livro Didático | Apontar possibilidades do ensino de história das mulheres segundo a partir das experiências dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Como produto, apresentamos uma sequência didática, que passa pela história de vida dos/as estudantes, uso de uma estratégia estimulando-os/as a apresentar suas representações sobre feminino e masculino, rodas de conversas e análise das imagens femininas do livro didático. |
| Kamila Soares de Araújo Coimbra | Práticas políticas repressivas do século XX e consciência histórica: um propositivo didático das aulas de história no Colégio Santa Cruz – Araguaína – TO | Ensino de História ProfHistória Consciência Histórica Arte fílmica Jörn Rusen Totalitarismo | O desenvolvimento da consciência histórica através da didática fílmica. Utiliza-se a teorização de Jörn Rusen, que compreende a aplicação da arte como elemento importante para o desenvolvimento da consciência histórica. |
| Márcia Barbosa Nogueira | O ensino de história e as músicas de Chico Buarque de Holanda: da escuta à produção de sentidos históricos na Escola Estadual engenheiro Palma Muniz, em Redenção-PA. | Ensino de História ProfHistória Prática docente Sensibilidade musical Chico Buarque | O uso da música, a partir de uma reflexão sobre as possibilidades e os desafios que essa prática docente apresenta. Sabe-se que sua utilização permite ilustrar uma realidade histórica; analisar o conteúdo pela letra, além de discutir a noção de fonte histórica. Diante dessas premissas, buscou-se a sua utilização sob a perspectiva da construção de sentidos históricos, bem como da |

| | | | |
|-------------------------------|--|---|--|
| | | | elaboração e aplicação de uma sequência didática, que corresponde a um conjunto de atividades, com planejamentos de aulas e conteúdos relacionados entre si. |
| Nice Rejane da Silva Oliveira | Cinema e Ensino de História na Escola Graça Aranha em Imperatriz – MA | Ensino de História; ProfHistória; Linguagens; Filme; Recursos Didáticos; Metodologias de Ensino | O uso do cinema como recurso didático no ensino de História, Visando perscrutar o potencial comunicativo da narrativa fílmica na educação básica, de forma a estimular os alunos a interagirem com a imagem de forma crítica. |
| Ronair Justino de Faria | O ensino de história no contexto da pedagogia da alternância: um estudo da escola família agrícola de Porto Nacional | ProfHistória; Ensino de História; Aprendizagem Histórica; Cotidiano Escolar; Cultura Escolar; Educação do Campo; Pedagogia da Alternância | Busca estudar o ensino de História e sua metodologia no âmbito das práticas educativas da Escola Família Agrícola de Porto Nacional - EFAPN, que possui como metodologia a Pedagogia da Alternância, a fim de constituir-se como material de referência para a reflexão e construção de uma nova prática de ensino em História voltada para alunos do campo Verificar como a disciplina de História é trabalhada pelos professores/monitores em sala de aula, e se os materiais didáticos e as metodologias utilizadas aproximam a História da realidade camponesa do educando. |
| Viviane Alice de Oliveira | A História que se ensina e se aprende nas comemorações escolares em escolas de Educação Básica em Xinguara – PA: festa junina, dia da independência e dia da consciência negra | ProfHistória; Ensino de História; Comemorações; Currículo; Aprendizagem Histórica | Abordagem sobre as comemorações escolares desenvolvidas no Ensino Básico da cidade de Xinguara, no Estado do Pará, a saber: Festa Junina, Dia da Independência e Dia da Consciência Negra, apresenta-se como instrumentos e oportunidades para o ensino e aprendizagem em História. Apresentar as relações entre tais comemorações e o currículo ensinado em sala de aula, ou seja, em que medida ocorre o conhecimento histórico para além dos conteúdos nos programas e planos dessa disciplina. |

Fonte: Levantamento no portal eduCAPES <https://educapes.capes.gov.br/>

Foram 26 dissertações defendidas ao todo. Em relação às temáticas das dissertações defendidas predomina uma tendência propositiva das pesquisas para as questões práticas e cotidianas da sala de aula e do Ensino de História. Dentre as temáticas de pesquisas há uma diversificação e também certa recorrência a temas específicos, mas cada dissertação apresenta

as peculiaridades de estudos e interesses próprios da pesquisa. Organizou-se um quadro com as temáticas mais recorrentes e a quantidades:

Quadro 11: Temáticas recorrentes abordadas nas Dissertações da primeira e segunda turma do ProfHistória de Araguaína.

| TEMÁTICA | QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES |
|--|----------------------------|
| Ensino de História e Tecnologia | 03 |
| Filme e cinema | 03 |
| África | 03 |
| Indígena | 03 |
| Música | 02 |
| Ensino de História e a consciência histórica | 02 |
| Educação Patrimonial | 02 |
| Regional e Local | 02 |

Temas sobre formação de professor (01), fontes literárias (01), pedagogia da Alternância (01), festividade escolar (01), tradição oral (01), história das mulheres (01) também foram pesquisados e sempre acompanhados de uma proposta detalhada de como trabalhar a temática em sala de sala de aula. A pesquisa que tratou sobre formação de professor, elaborou uma proposta metodológica para formação de professores de História e apresentou à Secretaria Municipal de Educação. A localização geográfica da maioria das pesquisas, está voltada para unidade escolar de atuação do professor-pesquisador (estudante egresso).

Quadro 12. O livro didático é um ponto alto nas dissertações ele aparece em 05 pesquisas:

| TURMA | TEMÁTICA DA DISSERTAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO |
|--------------|---|
| 2014-2016 | Ensino de História em debate: a História da África e cultura afro-brasileira no livro didático e a Escola José Caetano dos Santos na comunidade Quilombola São Vitor – São Raimundo Nonato-PI |
| 2014-2016 | O livro didático no Ensino de História: entre práticas historiográficas e narrativas docentes |
| 2014-2016 | O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no Ensino de História |
| 2016-2018 | As representações da Cabanagem no livro didático: uso da imagética no Ensino de História |

A presença do livro didático em torno das temáticas das pesquisas, chama atenção e demonstra a importância do papel do livro como suporte e material didático no cotidiano das práticas de ensino. Os livros didáticos estão sendo objetos de pesquisas de professores da educação básica, indagações e respostas circunscrevem as investigações. Assim concorda-se com Bittencourt (2004), quando discute a contribuição da pesquisa sobre o livro didático para a compreensão da sua importância na vida escolar e na concepção de produção.

Ainda sobre as dissertações Fagundes (2017), ao estudar por amostragem as primeiras vinte e quatro (24) dissertações publicadas no site do ProfHistória (<<https://profhistoria.ufrj.br/>>) chama atenção para a questão da sensibilização das dissertações ao saber histórico dos estudantes da escola, e combinam o espaço escolar com outros ambientes em que os estudantes possam significar a dimensão “prática da história” (Websites, jogos, documentários, games, guias, mapas, dossiês fotográficos) espaços que além da crítica possibilitem ao estudante prazer. Como pode-se observar, a maioria das dissertações desenvolvidas pelos egressos das duas primeiras turmas do programa, abordam questões cotidianas da sala de aula voltadas para aspectos práticos, metodológicos, como conceituais do Ensino de História

6.1 Caracterização dos estudantes egressos do ProfHistória

Os entrevistados que integraram o segundo grupo de participantes desta pesquisa, é formado por um total de 12 egressos das duas primeiras turmas. Entrevistaram-se 07 egressos da primeira turma (2014-2016) 02 do sexo feminino e 05 do sexo masculino. Dos egressos da segunda turma (2016-2018), foram 05 entrevistados, 03 do sexo feminino e 02 masculinos. As entrevistas realizadas nesta pesquisa, seguiram um roteiro que abrange aspectos sobre a

formação, atuação profissional e questões específicas sobre o ProfHistória. A preparação e a realização das entrevistas foram diferentes, a partir das especificidades e subjetividades dos egressos acerca da visão que envolve a profissão, a formação na graduação, a formação construída no ProfHistória como também os pontos em comuns. Organizou-se um quadro com algumas informações sobre a caracterização dos egressos que aceitaram e concederam a entrevista, conforme o termo de consentimento livre esclarecido (Apêndice) e o conhecimento sobre os objetivos desta pesquisa.

Quadro 13: Perfil do egresso entrevistado primeira turma (2014-2016)

| Egressos (idade) | Formação | Tempo de atuação na Educação Básica/rede |
|-------------------------|---|--|
| ARAÚJO (41 anos) | História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) Sociologia (UFPI) Especialização em Educação Profissional pelo IFPI-2012 | 10 anos/ 08 anos na rede pública de ensino. |
| ASSIS (29 anos) | História Universidade Estadual do Piauí (UESPI) Especialização em História do Brasil (FLATED) | 05 anos/4 anos na rede pública de ensino. |
| BARBOSA (54 anos) | História (UFPB). Especialização em Ensino de História (UFT) | 20 anos/ 20 anos na rede pública de ensino. |
| BRINGEL (43 anos) | História pela Universidade Estadual do Tocantins. (UNITINS). Especialização em Ensino de História e Geografia (Unitins/ EaDCOM) | 09 anos/ 09 anos na rede pública de ensino |
| LIMA (43 anos) | História pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Serviço Social () Especialização em coordenação pedagógica (UFT) | 19 anos/19 anos na rede pública de ensino. |
| SILVA (36 anos) | História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) | 12 anos/ 09 anos na rede privada e 03anos rede pública de ensino. |
| SANTOS, F (33 anos) | História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) | 09 anos/ 08 anos na rede privada e 01 ano na rede pública de ensino. |

Quadro 14: Perfil do egresso entrevistado segunda turma (2016-2018)

| Egressos (idade) | Formação | Tempo de atuação na Educação Básica/rede |
|-------------------------|---|---|
| ALMEIDA (40 anos) | História Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialização em Didática Universitária Faculdade | 10 anos/ 08 anos na rede pública de ensino |

| | | |
|----------------------|---|--|
| | Atenas Maranhense (FAMA) e Direitos Humanos (UEMANET) | |
| FARIA (38 anos) | História Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialização em Projetos Educacionais- Faculdade de Selvina- MS | 10 anos na educação básica / Na rede pública de ensino há 12 anos |
| SANTOS, E. (31 anos) | História pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialização em Educação Inclusiva Universidade Candido Mendes (UCAM) | 06 anos rede pública de ensino/ educação básica |
| SANTOS, J. (42 anos) | História pela Universidade Federal do Pará (UFPA) .Especialista em metodologias para os anos iniciais (oficinas pedagógicas) pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). | 20 anos na rede pública de ensino/ educação básica |
| NOGUEIRA (38 anos) | História (UFT). Especialista História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade de Tecnologia Antonio Propício Aguiar Franco (FAPAF) | 14anos na rede pública de ensino/ educação básica |

Todos os egressos entrevistados, são professores da educação básica, formados em História, por instituições públicas de ensino superior das regiões Norte e Nordeste do país, apenas um professor é formado pela UEG no Centro-Oeste. O relevante papel das instituições públicas de ensino superior na formação dos professores que compõe esta pesquisa remetem a discussão realizada por Silva (2011) quando destaca a importância da interiorização dos cursos superior das instituições públicas para a formação de professores em regiões que apresentam um menor desenvolvimento econômico, principalmente nos Estados como o Pará , Piauí e Goiás, cujos processos de criação dos cursos ocorreram tardiamente apenas a partir da segunda metade da década de 1980.

Dos 12 entrevistados, apenas 01 egresso e 01 egressa, têm maior período de atuação profissional na rede privada, mas no momento da entrevista eles já estavam atuando na rede

pública de ensino, os/as outros/as 10 professores/as entrevistados têm a maior parte de atuação profissional na rede pública.

A faixa etária dos professores é bastante heterogênea compreendia (entre 29 a 54 anos), as instituições de formação inicial foram (UEG, UEMA, UNITINS, UFPA, UFPB, UESPI, UFPI, UFT), o tempo de atuação profissional varia entre 05 e 20 anos nas as redes de ensino (público e privado). Em relação ao tempo de atuação profissional, os egressos estão na fase de estabilização e consolidação (de três a sete anos) de carreira, conforme a divisão organizada por Tardif (2002). Esse momento da carreira docente, é marcado pelo desenvolvimento da confiança do professor em si e pelo domínio da diversidade de aspectos que envolvem o trabalho docente (planejamento, ensino e gestão de sala).

Assim sendo, a seguir encontram-se as narrativas que apresentam a opção dos egressos entrevistados pela formação inicial no curso de História e pela maneira como eles significam ser professor, a escolha pela carreira, em fim, entender pelas palavras deles como se constroem professores em sua formação e atuação profissional.

6.1.1 A formação em História

Quando interpelados a acerca da formação no curso de História, alguns egressos narram a opção pelo curso a partir da relação construída com disciplina durante a vida escolar. O egresso Santos, E. (2018):

A minha profissão está muito ligada com um pouco das experiências que tive no ensino médio, durante a minha adolescência. Então desde muito cedo no ensino médio eu era apaixonado por História. Sempre fui apaixonado por História. Assim a disciplina que eu mais me identificava, que eu mais gostava era Filosofia e História. Chegou certo período que eu tentei, eu optei por história e assim desde lá, desde aqueles anos, eu fiz vestibular dois anos para História e no segundo ano passei, na UFPA (Santos, E., 2018)

Os egressos Silva (2018), Bringel (2018), Lima (2018) narram a opção pelo curso a partir da perspectiva da escassez de ofertas de curso superior na região que moram, como também pela necessidade pessoal de cursarem o ensino superior. Os três egressos graduaram-se em História na UFT e na antiga Unitins:

Então, não tinha muita pretensão em fazer História, não tinha a pretensão de vir para Araguaína acabei mudando por conta da família e não imaginei que já ia entrar numa faculdade justamente para essa graduação. Eu tinha feito vestibular em Teresina para área de saúde. Eu tinha feito para Odonto na UFPI e na UESPI eu tinha feito para Biologia, seja minha área de paixão era outra totalmente. Eu cheguei

aqui eu fiz o, porque não tinha nada para fazer e acabei entrando. Mas não queria ficar, assim eu falei vou botar para a história, porque eu não quero cursar.] Eu tinha plano de ir embora e história era uma disciplina que não me interessava, não tinha muita afinidade. Lembro que no ensino médio eu vivia de recuperação em história não é uma boa aluna nesse sentido não!. De tanto que eu não tinha nada para fazer em casa... passei em quarto lugar na seleção e decidi matricular, mas sem vontade de cursar. Mesmo assim vim para conhecer, passei uma semana quando foi no meio da segunda semana eu já sabia que era isso que eu queria fazer para sempre era história. Ainda não era dar aula, eu sabia que era História. Minha paixão por dar aula só veio depois mesmo quando comecei a trabalhar, mas pelo conhecimento já foi assim coisa rápida já fui me apaixonando já fui me dedicando muito cedo e decidir que às vezes até pensava que eu queria fazer outra graduação? Não, não tenho! nem coragem de começar por enquanto e porque eu sou muito satisfeito em ter feito História, muito mesmo muito satisfeita (SILVA, 2018)

A reflexão que Silva (2018), faz sobre cursar História, não estava nos seus planos. A opção em fazer o vestibular aconteceu em um momento de mudança de cidade, dentro do desejo de ir embora da cidade de Araguaína. Diante de todos os acontecimentos, passa no vestibular e inicia o curso. A narrativa da egressa sobre sua formação em nível de graduação e profissional, se constrói em perspectiva processual em que a significação das opções, gosto, paixão que desenvolve pelo curso de História e pela a docência acontecem à medida que ela vivencia os processos (formação e atuação profissional). Durante a graduação, a professora vai gostando de História, ressaltado que o gostar do conhecimento (histórico) foi muito rápido, e a rapidez da paixão a leva dedicar-se ao curso. Já o ser professora, ministrar aulas só aconteceu quando ela inicia a carreira. Para a egressa, a significância do curso e a profissão na medida em que acontece inserção na academia (no curso de História) e no exercício da docência.

A egressa Bringel (2018), ressalta também falta de opção de cursos superiores na cidade de Araguaína – TO, durante os anos 1990, mas significa sua opção por História, a partir do curso de magistério que ela já tinha cursado.

No período que eu prestei vestibular, no caso, para História isso em 1998 aqui na região ,havia poucas opções, quer dizer eu acho que só havia a opção de licenciatura, tínhamos só a Unitins. [...] Mas como eu disse o meu ensino médio, foi no magistério nesse direcionamento da docência. Eu prestei o vestibular de História, assim uma preferência pela disciplina em si. Eu passei acho que em 12º acho que era uma turma de 40 e concluíram quase todos [...] A escolha foi... Não foi uma escolha assim dizer, que eu sabia que tinha certeza, não! Eu queria cursar uma faculdade e a História me pareceu um curso atrativo (BRINGEL, 2018).

No mesmo caminho Lima (2018), opta por História pelo imperativo de fazer um curso superior, e ressalta também as poucas opções de curso superior na região.

Eu sou formado em História pela Unitins, comecei um curso que não era bem o meu sonho. Minha pretensão de formação era Direito ou Psicologia, mas era muito difícil

aqui na região na época. Eu também terminei pouco criança, e não tive como sair. Tanto é que eu esperei um bom tempo. Eu só comecei a fazer minha faculdade com 23 anos de idade, embora tenha terminado o ensino médio com 17 anos de idade. Dei um tempo para começar, por que eu não queria fazer outra coisa que não fosse Direito ou Psicologia, mas tive que fazer, precisava de um curso superior e acabei optando por História era uma disciplina que eu gostava bastante quando fazia o Ensino Médio, então eu digo vou conseguir me identificar lá na faculdade, então acabei me formando em História (LIMA, 2018).

No final da fala, aparece uma nova significação por ter estudado História: a relação de identidade construída com a História enquanto disciplina escolar durante a escolarização, logo essa identificação poderia ajudá-lo a cursar a faculdade de História. A motivação provocada a afinidade com a disciplina História durante a educação básica, influencia positivamente na opção pelo curso de História. Tardif (2002), apresenta a relação que todo professor já foi aluno e que essa relação durante a socialização escolar, pode ser apontada como fator relevante na construção e representação das práticas de docente e para a escolha da profissão.

A escassez de mais opções de cursos superiores durante a década de 1990 e início dos anos 2000, em Araguaína – TO e região, narrados pelos egressos durante o seu processo formativo, retratam a problemática das desigualdades regionais do Brasil em relação a oferta de cursos superiores, acentuadamente na região Norte. Enquanto que a oferta de curso superior, na opção licenciatura, no interior do Brasil, responde precariamente a “demanda de mercado” por professores para a educação básica (SILVA, 2011).

Na narrativa da egressa Santos, J. (2018), a ideia de cursar História é construída em torno das oportunidades de emprego que a profissão professor lhe traria:

Eu optei pelo magistério uma vez que lá só tinha dois cursos que eram cursos profissionalizantes. Em 1994 se não me falha a memória, eu comecei a cursar magistério, pensando nos meu filho. Eu já tinha um filho, então eu vou cursar o magistério, porque eu vou auxiliar o ensino dele e contabilidade não é muito meu ramo, matemática! Deus me livre! (risos) (J. 2018).

A egressa narra os motivos de sua escolarização no Magistério, o antigo segundo grau (Ensino Médio) da cidade do interior no Sul do estado do Pará, Água Azul-PA, na cidade que ela morava as opções eram limitadas ofertavam apenas dois cursos profissionalizantes: Magistério e Contabilidade, no início dos anos 1990. Ela não gosta de matemática, logo não cursou contabilidade. Para cursar o magistério ela encontrou uma justificativa pessoal, auxiliar o ensino escolar do filho. Enquanto cursava o Magistério, ouvi uma orientação de um professor:

No magistério tive um professor que ele nos orientou que o governo estava abrindo políticas públicas que iriam beneficiar os professores. Então se você está pensando

em seguir, em continuar estudando, continua na carreira de professor procure o lugar para você na educação que você vai ter essa oportunidade, Então foi o que eu fiz! Consegui um emprego, um contrato pela prefeitura no município de Água Azul em 1998/99 comecei a trabalhar. Logo, no mesmo ano que eu comecei a trabalhar teve um seletivo um consórcio feito pelos municípios do Sul do Pará vários municípios com a UNAMA, que organizou esse projeto. Então esses municípios fizeram um acordo com duas universidades que foi a UEPA Universidade Estadual do Pará e a Federal do Pará e os cursos eram de licenciaturas, para professor: História, Matemática e Pedagogia não todos não todos, como por exemplo: Ciências, Artes não teve formação, mas já era o suficiente para atender a demanda dos professores que precisavam de formação e aí eu entrei no curso de História. Sempre tive muita dificuldade em história do segundo ano eu quase reprovei em História... Eu falei, não! Eu gosto de ser desafiada! Então, vou estudar História! Eu cursei, continuei trabalhando no município ministrando a disciplina de História (SANTOS, J. 2018).

Santos, J. (2018), tornou-se professora após cursar, o Magistério. Já cursar a graduação em História, foi possível por meio de um vínculo de contrato com a rede pública municipal de ensino. Esses acontecimentos narrados pela egressa Santos, J. (2018), refletiram positivamente no processo de formação. Ela avalia o processo como oportunidades de trabalho e formação profissional. Torna-se interessante observar que a motivação da professora por seguir carreira, foi possível também pelo incentivo do governo, por meio de políticas públicas. A egressa situa em sua narrativa, o espaço temporal de sua formação: magistério (1994) e o curso de graduação (1999).

A trajetória formativa de Santos, J. (2018), em torno do espaço temporal, a década de 1990, seu ingresso na carreira docente por meio do curso de magistério, a licenciatura em História no interior do Sul do Pará, por meio de um consórcio entre IES pública e prefeitura, nos remete a alguns aspectos importantes na História da Educação e a formação de professores que o Brasil viveu a partir da implementação da LDB 9394 /96.

A nova legislação estabeleceu como dispositivo legal para atuação na educação básica, somente professores formados em nível superior ou habilitados em formados em serviço em treinamentos¹¹. A cooperação entre as instituições de Ensino Superior públicas ou privadas com o poder público, estadual e municipal para a formação e qualificação de professores e de suas respectivas redes foi fomentada por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

¹¹ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/96, art. 61/ art. 62.

(FUNDEF) ¹²criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 e Regulamentado pela Federal nº 9.424/96 e Decreto nº 2.264, de 27/06/97.

As narrativas dos estudantes egressos, permitem conhecer os caminhos e os sentidos das motivações em torno do formar-se professor em História. Alguns aspectos destacados na opção da escolha pela profissão, estão as motivações pessoais: o desejo de cursar o ensino superior, outro aspecto, são circunstâncias dadas à localização e oferta geográfica dos cursos superiores e dos egressos aqui entrevistados.

6.1.2 Trajetória geográfica da formação em nível de pós-graduação: a opção pelo núcleo do ProfHistória da Universidade Federal do Tocantins - câmpus de Araguaína

Durante os primeiros contatos (*e-mails*, mensagens de *whatsapp*, telefonemas) e conversas com os entrevistados, indagou-se sobre quem era quem, onde morava para viabilizar o local e data da futura entrevista. Nessas conversas ainda informais, havia um ponto comum a quase todos os possíveis entrevistados, eram em sua maioria moradores de outras cidades do Estado do Tocantins e de Estados vizinhos.

Depois dessas conversas voltei o olhar para a lista dos egressos, disponível no site da UFT/ página do ProfHistória (<https://ww2.uft.edu.br/profhistoria>) com um olhar geográfico, tentando visualizar as distâncias e o percurso geográfico de todos os egressos em relação à Araguaína -TO/UFT. Na frente de cada egresso/pesquisador, escrevi o nome da cidade e do estado de onde se deslocavam os professores da educação básica em busca de formação no núcleo do ProfHistória em Araguaína e rascunhei em folha de papel A4 aquela geografia. Eram distâncias consideráveis e que foram vividas durante dois anos por aqueles professores de História da Educação Básica. Considero ser importante apresentá-las por meio de um mapa:

¹² “Trata-se de um arranjo financeiro entre as esferas de governos estadual e municipais na partilha de recursos, com base no número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, portanto, não se caracteriza como gerador de novas fontes de recursos, mas como um Fundo de gerenciamento na distribuição de parcela dos recursos subvinculados ao Ensino Fundamental. O Governo que criou o FUNDEF o avalia como estratégia capaz de promover uma política nacional de equidade no acesso aos recursos a ele subvinculados e de “revolucionar a educação”, pois possibilita a redução das desigualdades no gasto-aluno entre os estados, melhorias na qualidade do ensino e na valorização do magistério” GEMAQUE (2004, 34)

Figura 04 - Mapa do percurso migratório da primeira turma (2014-2016) para a cidade de Araguaína.

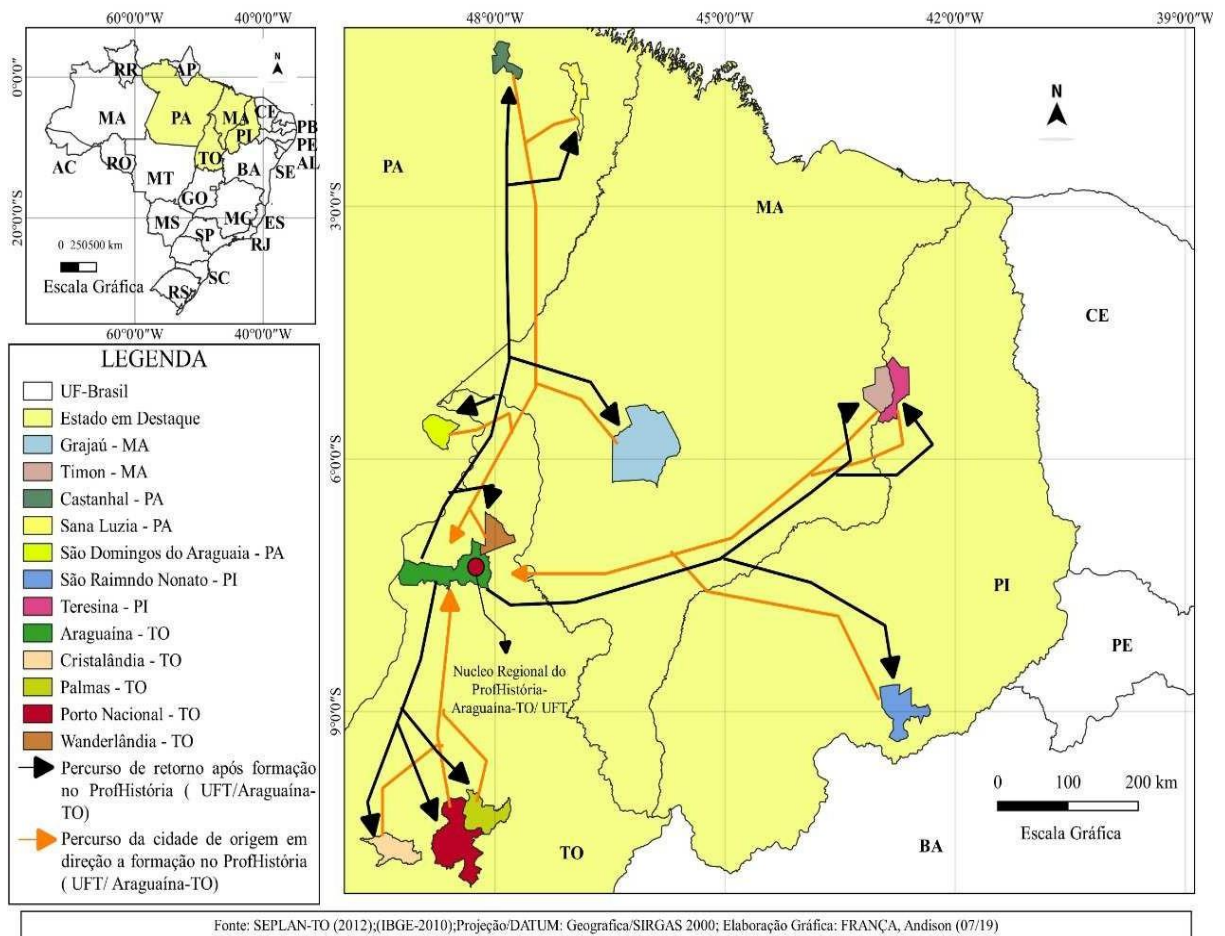
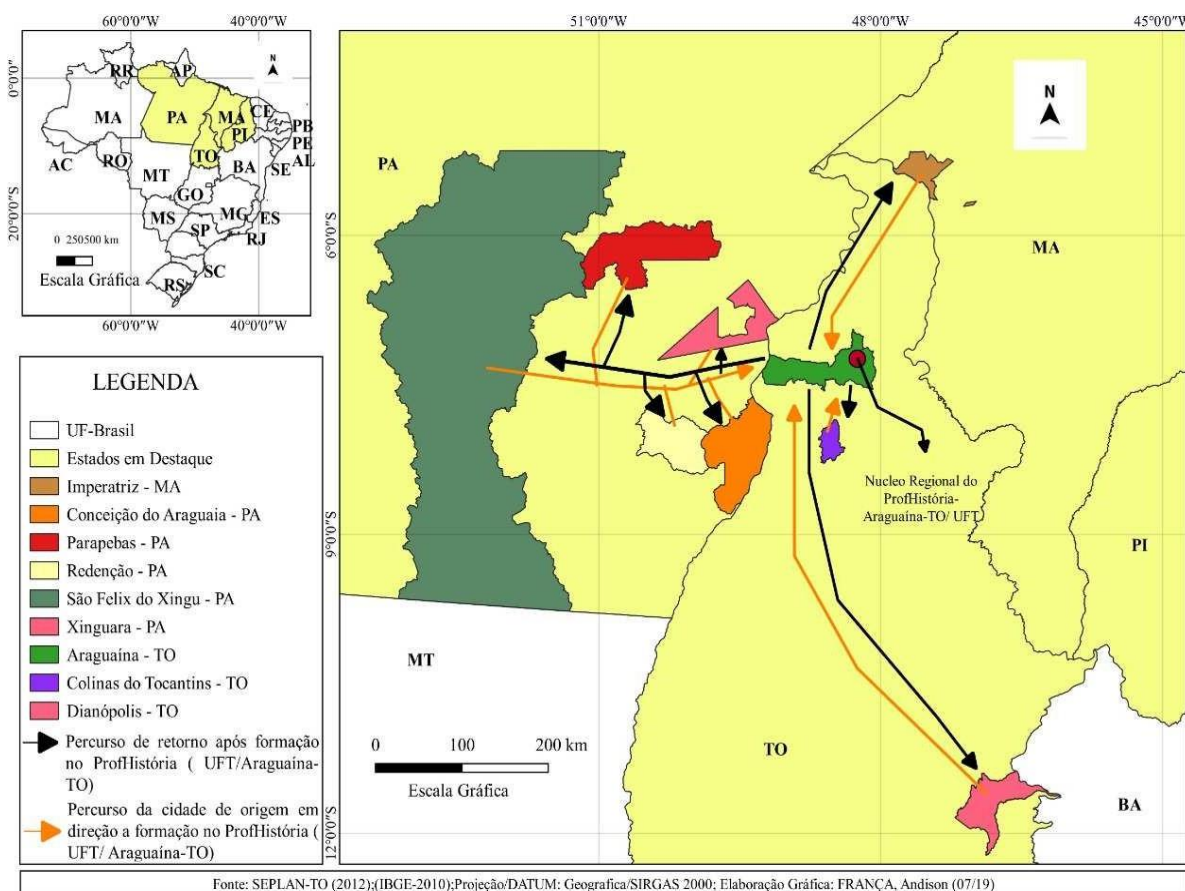


Figura 05 - Mapa do percurso migratório da Segunda turma (2016-2018) para cidade de Araguaína.



Estes mapas, demonstram primariamente o alcance do núcleo do ProfHistória de Araguaína-TO/UFT e a movimentação geográfica dos egressos das duas primeiras turmas durante os primeiros anos de funcionamento do curso.

No mapa (figura 04) da primeira turma (2014-2016), o núcleo de Araguaína apresenta um alcance regional (Norte e Nordeste) considerável. Já a segunda turma (2016-2018) aconteceu uma concentração de egressos do Sul do Pará, Sul do Maranhão e no Tocantins, a mudança na geografia pode ser apontada pela ampliação da rede do ProfHistória com a criação de novos núcleos no Nordeste e no Norte do Pará, conforme apresentado na **Figura 02** da seção 04, subseção 4.3.3.

De acordo com os critérios estabelecidos por esta pesquisa, foram priorizados os egressos que morassem em Araguaína-TO. Referente à primeira turma (2014-2016) entrevistaram-se três egressos que moram e trabalham na referida cidade de Araguaína-TO e que concordaram em participar da pesquisa. Com o intuito de dialogar com mais egressos, fez-se necessário ir ao encontro geográfico deles. A realização de quatro entrevistas, permitiu

que a pesquisa experimentasse a dinâmica e a movimentação das distâncias geográficas que envolvem o ProfHistória e os seus egressos. As entrevistas foram previamente combinadas nas datas, horários, locais e cidades apontadas por cada participante da pesquisa (Palmas, Teresina, São Raimundo Nonato do Piauí e Wanderlândia) e Estados (TO e PI). Os combinados foram realizados via *email*, telefonemas e mensagens de *whatsApp*.

Perguntamos aos egressos quais os motivos da escolha para estudar o ProfHistória na UFT em Araguaína-TO e as respostas foram construída em torno das distâncias espaciais:

É que um professor de Geografia da UESPI comentou que tinha aberto um programa. Eram um programa que tinha muitas vagas e tinha uma cidade próxima que era no Tocantins. Próxima! (risos) bastante longe 13 horas de viagem. Era a região mais próxima aqui da minha cidade. A cidade fica aqui no Sul do Piauí, já divisa com a Bahia, e foi eu e a esposa dele, nós dois passamos no mestrado (ASSIS, 2019).

Araguaína... Ah foi porque eu achava... 900 km é longe! Mas é que eu achava a mais próxima (risos). Não ia ter tanta dependência, era o mais próximo, apesar de que 900 km não é tão pertinho assim, mas eu fiz apostando (ARAÚJO, 2019).

Quando eu terminei a graduação eu mudei para Palmas. Fazer um mestrado na UFG em Goiânia, sem ser concursado para pegar licença era difícil. Ai eu fiquei sabendo da abertura do ProfHistória [...] Eu optei por fazer o ProfHistória pela questão logística de ser aqui no Estado (SANTOS, F. 2018).

Na UFT em Araguaína fica mais próximo da cidade de Conceição do Araguaia, mas o motivo é uma ligação afetiva que eu tenho com a UFT de Araguaína, porque foi uma universidade que eu tive contato como professor, que eu tenho um afeto, devido ter pouca experiência como professor menos de um ano, fiz o processo seletivo fui aprovado e ao mesmo tempo isso me mostrou muitas possibilidades. Então a UFT em Araguaína eu tenho um carinho muito grande. Ter a possibilidade de fazer o mestrado em Araguaína na UFT pra mim foi (risos)... (FARIA, 2018).

Eu sempre quis fazer um mestrado. Vou à internet e procuro tudo o que é faculdade. Eu estou sempre procurando. Qual a faculdade mais próxima de mim, que não seja muito caro e que dá para eu ir e no caso ou era São Luís, eu não sabia que existia aqui e graças a Deus aqui é só umas 04 horas de viagem e São Luís é umas 09 horas e deu certinho pra ser aqui (ALMEIDA, 2018).

A questão da distância. Quando eu terminei História, minha graduação, quando terminei Serviço Social eu tinha vontade de fazer outras coisas, tinha vontade fazer um mestrado, um doutorado, mas a distância sempre foi um empecilho na minha vida [...] O ProfHistória na verdade foi por causa disso: a questão da distância. Eu poderia ir e voltar para Wanderlândia sem que eu tivesse que morar lá em Araguaína igual meus colegas que vieram do Pará de vários lugares (LIMA, 2018).

As expressões utilizadas pelos egressos: cidade mais próxima, distância, horas de viagem, a quilometragem, a questão logística, por ser aqui no Estado do Tocantins, até motivos afetivos com a universidade justificam as escolhas pessoais e materias que privilegiam a localização geográfica estratégica do núcleo do ProfHistória em Araguaína-TO

como alternativa viável e possível para se cursar um mestrado. O egresso SANTOS, F. (2018) fala da dificuldade e das questões que envolvem cursar uma pós-graduação, a questão da licença, a importância da estabilidade profissional, são pré-requisitos importantes que contribuem para a formação do professor.

O espaço geográfico de abrangência do ProfHistória e o câmbio dos egressos nas fronteiras político-administrativa do Tocantins, Sul do Pará, Sul do Maranhão e Sul Piauí, remetem a uma discussão sobre movimentação geográfica estudada por Cormineiro (2010), quando investiga os modos de viver dos sertanejos pobres no vales dos rios Araguaia e Tocantins (XIX e XX). A autora observou que o sertanejo:

Movimentava-se para os castanhais, para os campos e para as florestas de cauchos no sul do Pará; para os babaçuais, no extremo norte de Goiás, e para os maniçobais do Sul do Maranhão; movimentavam-se também para os pastos e fazendas localizadas nas zonas daquelas três províncias/estados, onde seguiam o gado do patrão e faziam suas roças (CORMINEIRO, 2010, p. 16).

A dinâmica da movimentação do sertanejo apresentada pela autora se sustenta na justificativa que as necessidades, as relações dos modos de viver e trabalhar definiam os movimentos nesses espaços geográficos e sociais, a autora definiu esses espaços de movimentação e vida de pessoas de “Vales dos rios Araguaia e Tocantins” (CORMINEIRO, 2010, p. 16).

E seguindo a perspectiva de que as necessidades criadas pelos modos de viver, trabalhar condicionavam os movimentos do sertanejo, nesses espaços que Cormineiro (2010), definiu-se de “Vales dos rios Araguaia e Tocantins” infere-se que a dinâmica de abrangência do ProfHistória nos primeiros anos, seguiu a dinâmica da necessidade, da conveniência geográfica, já que nesses espaços¹³ os programas existentes de mestrados em História¹⁴ estão

¹³ Cabe aqui explicar de forma simples que a regiões Sul do Pará, Sul do Maranhão e do Sul do Piauí encontra-se distante de suas respectivas capitais (Belém, São Luís e Teresina). As universidades Federais dos estados (PA, MA, PI) possuem Programas de mestrados acadêmicos e profissionais de Pós-Graduação em História. A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) possui também um programa de mestrado profissional em História. No entanto a existência dos programas de pós-graduação nas capitais não garante o acesso de maneira dinâmica às necessidades do interior de seus estados. O Estado do Tocantins até 2013 antes da criação do ProfHistória não possuíam nenhum programa de mestrado profissional na área de História ou de Ensino de História. Em 2018 foi aprovado pela Capes o Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional - em História das Populações Amazônicas (PPHispam), na UFT- Câmpus de Porto Nacional-TO, com início da primeira turma prevista para agosto de 2019. E até o presente o momento 2019 o estado não possui nenhum programa de pós-graduação acadêmico em História.

¹⁴UEMA- O Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) foi criado em 2013, nível de mestrado profissional. Acesso https://www.ppg.uema.br/?page_id=579 acesso em 26/06/2019.

UFMA- O Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (PPGHIS — UFMA) oferece o curso de Mestrado Acadêmico em História. A primeira turma começou em abril de 2011. https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/apresentacao_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1114 acesso em 26/06/2019.

todos localizados nas capitais, assim não conseguem atender de maneira satisfatória as demandas e as distâncias espaciais dos territórios político-administrativos na regiões mais distantes das capitais dos estados do Pará, Maranhão e Piauí. Portanto, a movimentação espacial que marca a formação e a opção do egresso pelo núcleo do ProfHistória em Araguaína, foi criada pela necessidade de formação do professor e a lacuna de cursos de pós-graduação na região que abrange a geografia espacial dos egressos.

Logo, constatou-se que o ProfHistória de Araguaína na primeira e segunda turma teve um alcance geográfico regional, ele conseguiu atender Tocantins, Sul do Pará, Sul do Maranhão e Sul do Piauí, essa dimensão de alcance regional do ProfHistória durante os dois primeiros anos, pode ser sustentada com a afirmação de Silva (2011, p. 19), quando se refere a Araguaína como um polo de referência regional nos setores de saúde e educação, “servindo de referência à região norte do estado, além da região sul dos estados do Pará, Piauí e Maranhão”.

Cursar um mestrado em outra cidade, em outro Estado mesmo que seja geograficamente viável requer condições específicas: pessoais e institucionais que viabilizem o ingresso e a conclusão do curso, como se apresenta a seguir as peculiaridades da formação dos egressos das duas primeiras turmas do ProfHistória núcleo de Araguaína-TO/UFT.

6.1.3 ProfHistória um mestrado profissional

A institucionalização dos mestrados profissionais no Brasil iniciou na segunda década de 1990 e foi alvo de inúmeras discussões sobre reconhecimento dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado profissional que já foi discutida na seção 4.2. Ao tratar as expectativas dos egressos quanto à modalidade profissional alguns egressos entrevistados tinham uma perspectiva preconceituosa, de aversão e dúvidas sobre a modalidade de mestrado profissional, outros não tinham conhecimento sobre a modalidade de mestrado profissional como podem se acompanhar nas narrativas:

O que eu tinha de dúvidas era a cerca do que era mesmo profissional. Depois eu fui pesquisar na internet, entendi algumas coisas. Quando começou mestrado eu fui entender realmente o objetivo do mestrado, do que se tratava que era a questão do

UFPA- O Programa de Pós-Graduação em História (PPHIST) da Universidade Federal do Pará (UFPA) foi criado em 2004, em nível de Mestrado. Em 2010, teve o seu Doutorado aprovado, cuja primeira turma iniciou em meados de 2011. <http://www.pphist.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/apresentacao> acesso em 26/06/2019.

UFPI-- Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil (PPGHB) da Universidade Federal do Piauí(UFPI) foi criado em 2004, em nível de mestrado. <https://ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/24016-ufpi-realiza-cerimonia-de-celebracao-a-200-defesa-de-mestrado-em-historia-do-brasil> acesso em 04/07/2019

foco do mestrado, a relação do ensino. O mestrado profissional, é mais específico vamos dizer assim. (ARAÚJO, 2019)

Eu vim carregada de preconceito mesmo sobre o PROF, porque o que a gente ouvia falar era essa coisa parecia que era uma formação que não tinha o mesmo peso e na hora de concorrer a uma vaga, e o “cara” olhar que teu mestrado é profissional e do outro é acadêmico, será que é o mesmo peso? A gente fica se questionando essas coisas... (SILVA, 2018)

Não. Para falar a verdade, eu nem conhecia muito. Eu não sabia. Acho que quase toda turma a gente via mais a perspectiva de ser um mestrado a gente ouviu diversas vezes dos professores que a gente tinha o mesmo nível. A perspectiva da gente também era a questão de ser um mestrado, a oportunidade de aprimorar, então a gente abraçou esse novo. Essa questão por ser um profissional, não ser um mestrado acadêmico. Por que no decorrer do curso surgia algumas coisas, algumas falas: “esse mestrado profissional não vai ter qualidade, não é mesma coisa, não vai ter o mesmo valor e a importância de um mestrado acadêmico”. (BRINGEL, 2018)

Não. Inclusive essa temática ela foi algo bem discutindo no início. Quando nós entramos no mestrado existia uma confusão por parte da turma. Todos tinham sim, certa dúvida com relação a essa modalidade é esse mestrado profissional/ mestrado acadêmico. E aí no decorrer do mestrado nós fomos entendendo um pouquinho sobre isso. No ano passado eu participei do encontro em Brasília da ANPUH existe até uma discussão em torno dessas diferenciações da modalidade profissional e acadêmico. O Brás, nosso coordenador, que era o nosso coordenador na época, ele até deixou bem claro, que não há diferença em termos de qualidade. Há uma diferença em termos de modalidade em si, mas não de qualidade, vocês vão ser Mestres e ensino de História, vocês vão realizar pesquisa a diferença é que vocês são professores e essa é uma das exigências do programa que eles estejam na educação básica. Eu não tinha conhecimento dessa diferença passei conhecer quando eu ingressei no mestrado (NOGUEIRA, 2018).

Eu já conhecia mestrado profissional, a especificidade do mestrado profissional. O outro mestrado que eu deixei em 2009 é um mestrado profissional em Ciência do Ambiente, então é um mestrado que tem uma modalidade voltada para o específico, para aquela área, que é diferente um pouco do acadêmico. A minha expectativa com relação ao mestrado profissional é buscar, apreender mais, buscar conhecer novos instrumentos novas ideias em relação meu trabalho como professor de História (FARIAS, 2018).

Quando eu estava fazendo Didática Universitária, uma professora do Rio de Janeiro pediu para a gente pesquisar e apresentar o que é um mestrado acadêmico, o que é um mestrado profissional. Mais como o ProfHistória eu não tinha conhecimento eu não sabia, tanto que eu adorei essa didática deles. Eu tinha aversão, achava que ia me tira da sala de aula [...] eu tinha minhas dúvidas sobre o mestrado (ALMEIDA, 2018).

Olho eu cheguei aqui com um pouco dúvida sobre o que era um mestrado profissional e o acadêmico, só que logo no começo. Logo no início dos cursos os professores foram dizendo para gente isso aqui é profissional, é assim... Eu queria melhorar minha prática como professor. (SANTOS, E., 2019).

Pode-se observar na fala dos egressos que há muitos elementos comuns. As relações que eles estabelecem em torno da percepção sobre modalidade do mestrado profissional, foi construída por algumas situações temporais e pessoais antes de entrar no mestrado, que alguns egressos chamam de preconceituosos. Outros egressos fazem relatos francos, ao dizerem que

não sabiam da existência de mestrados profissionais e acadêmicos assim como não sabiam das diferenças conceituais entre as modalidades. O que eles queriam era “fazer um mestrado”.

As narrativas demonstram como os preconceitos em torno da modalidade de mestrado profissional versus mestrado acadêmico foram sendo desconstruídos pelos egressos à medida que realizavam o curso, por meio das conversas com os professores, com a coordenação local do programa, com o contato com a discussão em encontros científicos. A desconstrução da visão pejorativa e preconceituosa em torno da modalidade profissional, aconteceu também por meio da investigação científica. Três egressos da primeira turma do ProfHistória ao estudarem e pesquisarem produziram um artigo que discute um pouco da modalidade profissional em ensino, inclusive os motivos para escrita do artigo é narrada por Lima (2018):

[...] eu nunca nem tinha ouvido falar em mestrados profissionais, sempre ouvi falar em mestrados acadêmicos e tudo... Nunca foi algo que me interessasse para eu saber, eu ia fazer um mestrado e isso era o que me interessava. Não interessava se era profissional ou não. Depois que eu entrei foi que entendi que existe realmente uma diferença entre um e outro e que existe um preconceito muito grande em relação ao mestrado profissional de outras pessoas em relação ao mestrado que a gente faz. Depois que começamos a cursar o próprio mestrado, em si, que nós fomos percebendo a diferença e comecei a pesquisar inclusive eu fiz um artigo¹⁵, com uma colega (LIMA, 2018).

Logo, os egressos constroem sua própria percepção sobre a modalidade profissional, a partir do que vivem durante a realização do ProfHistória. A narrativa de Barbosa (2018) apresenta um questionamento pessoal sobre o preconceito da modalidade profissional: “Não. Eu nem sabia direito (risos), depois é que eu fui ver o que é um mestrado profissional e tal, que há até certo preconceito com os mestrados profissionais, que eu não sei por que”. O egresso em sua fala faz questão de enfatizar, “não saber o porquê do preconceito”, já que ele cursou um mestrado profissional e para ele como professor da educação básico foi relevante tanto que ele narra à impressão comparativa do mestrado profissional e acadêmico: “Mas assim eu acho que seja melhor um mestrado profissional ao mestrado acadêmico. Para trabalhar com a Educação Básica o mestrado profissional é melhor do que o mestrado acadêmico, bem melhor, para mim foi bom demais...” (BARBOSA, 2018).

As narrativas demonstram que a discussão entorno do ProfHistória e sua modalidade de mestrado profissional, foi mais além. O núcleo do ProfHistória na região, materializou a

¹⁵ BRINGEL, Eliane L. B.; Fernandes, Débora A.; Lima, Jorge F.. **A HISTÓRIA E SEU ENSINO NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES/MESTRANDOS DO PROFHISTÓRIA**. Revista Labirinto, Porto Velho-RO, Ano XV, Vol. 22, p. 105-117, 2015.

possibilidade de formação para o professor da educação básica em um grau mais de estudo, fazer um mestrado era muito mais importante do que as discussões em torno da modalidade:

No tempo que nós entramos havia muitas piadinhas: “é um mestrado profissionalizante!”, tentando menosprezar o mestrado profissional. Só que com o tempo mostrou-se que o mestrado profissional era um bom mestrado, até porque ele atuava justamente na área. Uma das coisas extremamente interessantes do mestrado é que ele tenta, provoca nas pesquisas, que elas têm que sair das gavetas, elas têm que fazer algum sentido em sala de aula. [...] A princípio era de forma pejorativa que as pessoas falam quem não era do programa, inclusive, professores que não eram do programa, não falavam muito mal, mas ficavam fazendo piadinhas sobre o mestrado profissional, só que o mestrado profissional mostrou como faltavam mestrados nessa direção: de tentar ligar dois pontos que é a academia e as escolas elas são muito distantes uma da outra, e o mestrado profissional veio para isso (ASSIS, 2019).

Dentro das razões que justificam a importância da modalidade de mestrado, o egresso Assis (2019), realiza uma espécie de denúncia às lacunas que o mestrado acadêmico deixou de realizar com relação à Educação Básica ou mesmo a necessidade urgente de mestrados voltados especificamente para a problemática da educação básica. Na sua narrativa, Assis (2019), evidencia a relevância do mestrado profissional para a educação como uma alternativa de diálogo e aproximação entre a universidade e a escola.

6.1.4 As contribuições do ProfHistória

Quanto as contribuições da formação no âmbito do ProfHistória, foram obtidas narrativas que se referem as temáticas: formação pessoal, profissional e o Ensino de História. Das narrativas foram selecionados os aspectos considerados mais condescendentes com as temáticas analisadas. Logo, apresentar-se-á a seguir as narrativas que abordam as temáticas.

6.1.5 Formação pessoal, profissional e o Ensino de História

As contribuições narradas pelos egressos entrevistados desta pesquisa, são peculiares aos sentidos e significados que eles constroem em torno da formação e da atuação profissional. Os egressos entrevistados, realizam uma reflexão sobre a formação inicial, atuação profissional e a formação no ProfHistória. A maneira como descrevem a contribuição na formação profissional, percebe-se uma espécie de intersecção entre práticas docentes, a pesquisa, a titulação em nível de mestrado para o desenvolvimento profissional e o reconhecimento por parte dos seus alunos da educação básica que acompanharam os seus professores durante o desenvolvimento da pesquisa.

Os egressos descrevem as contribuições a partir de uma perspectiva pessoal que aponta para uma renovação do ser professor:

Foi muito importante, porque como eu te falei anteriormente o historiador que existia dentro de mim, ele estava adormecido, ele estava apagado. Eu o escondi em algum calabouço dentro de mim, ele estava lá preso e o curso me trouxe de volta essa visão do historiador, essa importância que o historiador tem na vida de um aluno, dentro de uma escola, porque querendo ou não ele ter esse poder de desmitificar, de repente apresentar outra visão para esses alunos que às vezes é colocado pela própria sociedade, pelo livro didático até por professores anteriores e o professor de História quando ele tem uma formação, tem esse conhecimento teórico ele consegue fazer isso. O curso do ProfHistória me trouxe esse acordar de novo para História, e me trouxe esse conhecimento de que é uma importância muito grande como professor de História e como historiador dentro de uma escola e dentro de uma sala de aula (LIMA, 2018).

O curso revigorou a minha profissão a minha docência, eu acredito que foi um recarregado das baterias. Eu estava desmotivado eu estava sem perspectiva eu estava frustrada com a minha produção e o “prof” renovou essa nova forma de ensinar e de viver a História na escola (ALMEIDA, 2018).

O revigoramento profissional apresentado na narrativa de Almeida (2018) e o despertar de do historiador de Lima (2018), a partir do curso de mestrado do ProfHistória infere a discussão levantada por Tardif (2002), ao analisar a constituição da carreira do professor em uma dimensão subjetiva em que o indivíduo constrói e define a sua carreira e vida profissional a partir do protagonismo de ações e projetos que colaboram para a remodelagem das ocupações que eles assumem. Assim, o ProfHistória constitui-se como um projeto que colabora para a reorientação profissional do professor de História da Educação básica. Ainda sobre a contribuição da formação no âmbito do ProfHistória Nogueira (2018), acrescenta que o curso:

Contribuiu para eu ser uma nova professora (ahah) com experiências baseadas em pesquisas. Então a pesquisa ela contribuiu para que essa prática mudasse essa prática de ser professor principalmente de história. Então ele teve essa contribuição de me tornar uma professora mais atuante mais militante (NOGUEIRA,2018).

As contribuições narradas pela egressa Nogueira (2018), são marcadas pela relação da atuação profissional e da melhoria da prática em sala de aula, por meio da pesquisa. A perspectiva processual do tornar-se uma “nova professora” é acompanhada pela atuação militante¹⁶, que pode ser entendida aqui com o pensamento de Freire (2018), em que o torna-

¹⁶Militância na obra freiriana de acordo com MORRETI (p. 265, 2017) é uma categoria que não aparece, através de uma elaboração mais explícita e/ou como um todo organizado. Porém, as ideias de Freire nos oferecem pistas a partir de alguns termos, recorrente, como: implicações políticas, engajamento, compromisso e comprometimento, luta, radicalidade, defesa de ideias, consciência, ativismo, entre outros. Streack, Danilo R.. Euclides Redin, Jaime Zitkoski (orgs) -Dicionário Paulo Freire. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica

se militante é muito mais que ativismo é torna-se ativista crítico, a partir da reinvenção do inacabado, na geração de coragem, segurança sentimentos e na compreensão que a formação do professor implica no reconhecimento e exercício da criticidade, pela qual a “curiosidade ingênua” do professor se apropria da “curiosidade epistemológica”. Quanto à pesquisa pode ser entendida como a “curiosidade epistemológica” e as condições que de compromisso que o professor assumi com o educando e com sua formação como mecanismo de ativação da capacidade criadora (FREIRE, p. 31, 2018)

Nas narrativas dos egressos, é possível dizer que o ProfHistória estabeleceu condição de renovação, recomposição do trabalho e dos planos pessoais. E a condição de renovação é essencial na formação de professores, sobretudo na formação continuada individual (NOVOA, 2017). Esta condição, pode-se perceber na narrativa de Silva (2018):

Transformou a minha a forma de ver a minha prática, quanto repensar e trazer outras formas de interpretar, o que eu faço ter outras bases teóricas e metodológicas me fez olhar para aluno de uma maneira muito diferente. Por conta do trabalho que a gente acabou desenvolvendo, parece que pela primeira vez o aluno estava trazendo conhecimento, por mais que agente aprenda tantas coisa. Dessa vez eu me senti colaborando de verdade (SILVA, 2018).

A narrativa de Silva (2018), expressa também uma relação da partilha de conhecimento entre professor e aluno. Freire (2018), chama momentos como esses de prática ideal, em que a experiência educativa entre educadores e educandos convivam com os diferentes saberes e que essa prática crie e exercite a capacidade de aprender e ensinar de sujeitos:

Foi profissional a possibilidade de conhecimento na questão das aulas essas discussões ,essa base teórica que tivemos acesso a partir de então. A possibilidade de colocar em prática de fazer essa articulação possibilitou esse crescimento. O crescimento, o acesso a teoria e prática possibilitou uma confiança em nosso trabalho, um amor maior por esse trabalho essas são algumas das contribuições no âmbito profissional (BRINGEL, 2018).

Os egressos ALMEIDA (2018), SILVA (2018) e BRINGEL (2018), apresentam importância e a perspectiva da pesquisa realizada no ProfHistória como instrumento para a mudanças e melhoria da prática, a partir do processo reflexivo com a teoria. A pesquisa aliada ao processo formativo do professor é um estímulo importante para o desenvolvimento profissional dos professores, assim eles podem promover e assumir o desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2017).

A importância da titulação em nível de mestrado como reconhecimento profissional e salarial, foi narrada Barbosa (2018) e Santos (2018):

...além de melhorar minha prática que eu tenho certeza que vem contribuindo desde o momento que eu comecei o curso. Eu ainda penso em mais aperfeiçoamento. Sem falar na questão financeira também que você vai ter não aquele aumento significativo, mas você tem um aumento de valorização referente ao que você cursou. Então na minha vida profissional, as pessoas já começaram agir de outra forma agora você é mestre não é qualquer um que é mestre no Brasil e principalmente na nossa região você pode contar nos dedos quantos mestres você tem. Então a visão da gente enquanto um professor mestre é mais valorização mesmo, isso é bom, isso é significativo. Estou até sendo entrevistada. (risos) (JOELMA, 2018).

Importante, porque o diploma de um mestrado é sempre um diploma de mestrado. Ninguém faz um mestrado sem lutas, não foi fácil. No começo você sente dificuldade, quando eu peguei o fio da meada ficou mais fácil. Foi muito importante o mestrado profissional para mim. Aqui é uma região distante, não temos acesso, alguns professores não fazem porque... Mesmo assim é concorrido (HUMBERTO, 2018).

O reconhecimento da titulação pelos alunos, também foi citado pela egressa Almeida (2018):

A de todos os profissionais que procuram um curso favorece tanto no sentido de aprendizagem, como a maneira como você é vista pelos seus alunos, como você é encarada dentro da sala de aula. Há de certa forma um respeito maior. O fato de você falar que fez um mestrado estimula alguns alunos, eles estão meio cansados da labuta, a maioria trabalha, estuda e quando eles conseguem perceber que o professor sempre trabalhou e estudou que fez um mestrado sem ter que pagar por ele isso estimula os também(ALMEIDA,2018).

Logo, o ProfHistória pode ser apontado como um espaço de formação em nível de mestrado que titula professores e que contribui para a afirmação e o reconhecimento da comunidade da importância da profissionalização do professor. De acordo com Nóvoa (2017), edificação de espaços de formação para professores implicar na afirmação e reconhecimento público da profissão. Em relação ao desenvolvimento pessoal, também advém a relação da convivência social com os colegas de turma:

...Eu consegui um crescimento pessoal, porque eu comecei a participar mais de eventos. A interação na sala de aula com os colegas. Eles eram de vários lugares do Brasil, de instituições diferenciadas isso possibilitou interações bem diversas, isso promoveu um crescimento pessoal grandioso, a gente era muito próximo (BRINGEL, 2018).

Foi muito bom. Primeiro porque eu conheci uma turma assim pelo lado humano que turma foi muito boa é tanto a gente continua ainda no grupo de whatsapp (risos) apesar de cada um morando em um lugar, mas a turma muito boa, os professores excelentes! (SANTOS, 2018).

Da mesma forma que os estudantes egressos narram a contribuição da convivência social no mestrado, o professor formador Ramos Jr (2017), também narrou a contribuição da relação social do egresso, como é diferente e enriquecedora no processo formativo:

... É impressionante como as turmas no ProfHistória são turmas diferentes dos acadêmicos. Como a maioria deles são professores eles são sujeitos quem tem muita identidade uns com os outros. Eles se tornam muito amigos. Eles criam amizade, uma identidade muito forte é impressionante assim! (RAMOS JR,2017).

A relação de identidade que as turmas dos estudantes do ProfHistória constroem, pode ser entendida a partir do contato com as experiências profissionais que cada egresso na condição de professor na educação básica acumulou. Assim as turmas, as propostas de pesquisa do ProfHistória criam condições reais para a partilha, dos saberes das experiências. Logo, pode-se apontar conforme Tardif (2002) que o relacionamento dos professores com as experiências dos colegas em contextos de projetos de formação e treinamentos permitem objetivar as práticas de partilha dos saberes experiências entre professores (Tardif, 2002).

Assim, o ProfHistória promoveu o contato entre professores, de um mesmo campo disciplinar, a História e realidades diferentes que através do Programa puderam socializar experiência de formação e atuação profissional. Esse espaço chama-se de interposição profissional a formação de professores, e só é possível com a presença de professores e das vivência institucionais (NÓVOA, 2018). O ProfHistória contribui para a construção de um espaço formativo baseado na colaboração e no reconhecimento por parte dos egressos, em que a dimensão formativa proporcionada pelo ProfHistória é importante, assim como as experiências profissionais e a pesquisa. Logo, corrobora-se os apontamentos de NÓVOA (2018), que a profissão evolui quanto parte de uma matriz individual para coletiva. O egresso Bringel (2018) discorre também sobre outras contribuições importantes que se desdobraram a partir da realização do mestrado:

[...] também nos abriu portas para outro campo, a possibilidade de escrever, igual esse ai foi no primeiro período a gente escreveu esse artigo foi publicado em uma revista em uma Universidade Federal, que estava avaliando o dossiê era uma professora da USP então também deu uma confiança do lado acadêmico, a perspectiva de colocarmos o que nós pensamos, contribui para área através da pesquisa (BRINGEL, 2018)

A dimensão coletiva da formação também aparece na narrativa do egresso Almeida (2018): “Conhecer o trabalho dos meus colegas, saber que eu posso usar aqueles trabalhos em minha sala de aula te enrique muito. Eu, saber que futuramente ali no portal da Capes vai ter mais pesquisa, isso é fantástico!”. A partilha e contato com a pesquisa do colega, cria uma interação da coletividade na formação do ProfHistória. A egressa acrescenta ainda: “Além da

tua pesquisa, tem a pesquisa dos teus colegas que te estimulam, há mais metodologias, mais estratégias, então eu vou já levar isso para minha sala de aula, então é o tempo todo isso: esse vai e volta da sala de aula, eu adorei!” (ALMEIDA, 2018). A narrativa de Almeida (2018) expressa a importância de espaço de auto formação de professores propostas por Nóvoa (1992a), onde a formação seja sustentada no diálogo e na partilha da experiência pela socialização de saberes.

Os egressos sempre se referem à pesquisa com muito entusiasmo pela proposta do desenvolvimento: Ensino de História na educação básica. As narrativas de Santos (2018) e Farias (2018), a seguir apresentam a percepção sobre pesquisa e a forma como reformula a percepção do egresso sobre o Ensino de História, como objeto de pesquisa:

O direcionamento do programa para professores da educação básica e fazer com que eles pesquisem objetos de estudo ligados ao desafio que a gente tem em sala de aula é um ponto positivo e você tinha propositura da pesquisa você tinha que fazer uma pesquisa que não ficasse só no âmbito teórico tinha que ter uma proposição ali naquele campo de pesquisa que, por exemplo, propusesse novas metodologias de trabalho que propusesse reflexão sobre a prática docente (SANTOS F, 2018).

A pesquisa consolidou para mim a questão que para o aluno aprender História de forma significativa é importante tomar a realidade dele como principal, por exemplo, à medida que eu propus meu projeto, trazer a história do assentamento que foi o meu produto para a sala de aula e os alunos mesmos construir essa história, os alunos podem fazer isso nas escolas urbanas, que é a escola que eu trabalho. Construir ali a história do bairro, como surgiu, na história tudo tem um onde, um como e porque então a partir disso, eles podem trazer essa realidade deles para dentro da sala de aula, partir do local, e ampliar isso torná-los sujeitos dessa história então isso ficou muito claro que os alunos aprendem nessas condições e não em uma condição distante (FARIAS, 2018)

Os egressos Santos F (2018) e Farias (2018) ao expressarem sobre a pesquisa, trazem detalhes pontuais sobre a área de concentração do programa: Ensino de História e as linhas de pesquisas do programa¹⁷ promoveu uma aproximação da pesquisa com a realidade da sala de aula e da escola. De acordo com a narrativa dos egressos, o ProfHistória acrescenta uma perspectiva de mudança em relação a pesquisa, tendo em vista que a pesquisa se desenvolva na relação do cotidiano prático dos professores, de acordo com os egressos as mudanças acontecem:

O mestrado profissional trouxe muito isso: olhar vocês têm que trabalhar com Ensino, porque é essa a profissão de vocês, isso tem que ser o objeto de estudo vocês vão trabalhar com alunos. Então pesquise sobre ele. Pesquise o cotidiano em sala de aula, como é a sala de aula, como são os professores, pesquise sobre

¹⁷ Linhas de pesquisa do ProfHistória: mestrado em Ensino de História: a) Saberes Históricos no Espaço Escolar; b) Linguagens e Narrativas Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória; C) Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. Informações obtidas no site do ProfHistória da UFRJ.

professores que se preparem para dar aula dentro de um programa de mestrado (ASSIS, 2018).

As mudanças me mostraram que poderia pesquisar o meu cotidiano, eu iria pesquisa a sala de aula. Na graduação eu vi um pouco a largo, no Prof eu vi mais próximo, eu já enxergo a sala de aula como um ambiente que eu deva refletir cotidianamente sobre. Então diante disso essa foi uma das mudanças interessantes é a questão de fazer esse pensamento essa reflexão se torna uma realidade, então hoje eu já vejo a escola e a sala de aula como um ambiente de pesquisa e mudança (FARIAS, 2018).

A maneira como os egressos narram as mudanças pela proposta de pesquisar o ensino, o cotidiano da sala de aula, a prática do professor evidenciam que a pesquisa promovida no ProfHistória, leva em conta a subjetividade do professor, que pode ser identificada pelas expressões: “pesquise sobre professores”, “pesquisar o meu cotidiano, eu iria pesquisar a sala de aula”, assim os egressos manifestam aspectos que caracterizam entusiasmo frente a prática e a pesquisa, como parte de seus saberes de suas experiências. Sobre a questão da pesquisa em ensino, de modo geral, Tardif (2002) aponta que a pesquisa tem o dever de registrar a subjetividade do professor em ação com o estabelecimento de um diálogo fecundo com o professor como sujeito que detém saberes específico sobre o seu trabalho não apenas como objeto (Tardif, 2002, p.230).

A percepção das subjetividades do professor no que envolve o processo formativo referente à pesquisa, também é elucidada pela promoção da reflexão como um movimento que mobiliza atitudes atentas à prática e as metodologias de ensino como saber disciplinar, conforme pode-se observar na narrativa de Santos, E (2018):

... porque ele promoveu uma reflexão. Ele contribuiu para reflexões de ensino de história para as demandas do que a gente precisa melhorar e assim eu só sou uma areia um grão de areia no monte de outras. A gente que é graduado em História tem dificuldade de trabalhar o Ensino de História no Ensino Fundamental II, no ensino médio. Então a minha mentalidade com relação ao ensino é de contribuir com outros professores para a gente fazer uma reflexão e a gente continuar discutindo as práticas do ensino de História (SANTOS, E., 2018).

... no Prof eu vi mais próximo, eu já enxergo a sala de aula como um ambiente que eu deva refletir cotidianamente sobre. Então diante disso essa foi uma das mudanças interessantes é a questão de fazer esse pensamento essa reflexão se torna uma realidade, então hoje eu já vejo a escola e a sala de aula como um ambiente de pesquisa e mudança (FARIAS, 2018).

Nas narrativas de Santos (2018) e Farias (2018), são atribuídos papéis importantes para a reflexão como processo que afirma a formação através de um trabalho avaliativo que contribui positivamente para mudanças na concepção sobre ensino, pesquisa, prática docente. As mudanças podem ser observadas quando diz: “a gente continua discutindo as práticas do ensino de História”. A importância da reflexão no processo formativo concorda com a

concepção de Freire (2018) que prática poder ser concebida pelo posicionamento dialógico da reflexão crítica e fundamental com a prática, que se acentua pela aproximação da prática e o seu objeto de estudo, aqui para o estudante egresso, ensino de História (FREIRE, 2018, p.40). Assim, percebe-se como ProfHistória promove um espaço formativo fecundo para a reflexão crítica.

O ensino de História surge nas narrativas dos egressos, a partir de suas reflexões sobre os processos de formação que vivenciaram ao longo da vida, da atuação profissional, o que demonstra que a formação profissional, ocorre ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos espaços geográficos, temporais, assim como nas ações da experiência docente (Fonseca, 2013, p. 37). Podemos observar nas falas dos estudantes egressos, no que se refere às contribuições do ProfHistória para o ensino de História, que eles têm um lado animador, esperançoso que promoveram mudanças e construir um novo fazer pedagógico em busca da reelaboração de nova concepção sobre o Ensino de História.

Segundo Fonseca (2003, 36), “há no Brasil uma pluralidade de concepções teórica, política, ideológica e metodológica no ensino de História desenvolvidas nas redes públicas e privadas” e essa diversidade toma a forma a partir do processo de implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996. Nas narrativas dos egressos da primeira (2014-2016) e segunda turma (2016-2018), do núcleo do ProfHistória de Araguaína estão presentes algumas concepções sobre o Ensino de História e a formação profissional. Os significados do ensino de História foram construídos na ação da formação e da experiência, conforme pode-se perceber nas narrativas:

Eu fiz História e Sociologia apesar de serem licenciaturas, eles não trabalhavam a questão da prática, da didática parece que há certo receio com a questão do ensino, ainda hoje tem nas universidades. O ProfHistória lá em Araguaína quebrou isso, parece que a questão de ensino é só a educação, só é pedagogia. Agora há muitas mudanças, mas na época que eu me formei era como se fosse um curso de bacharel não tinha nada haver com ensino, eu nunca tinha visto. Eu vi alguma coisa nas disciplinas de educação: psicologia da educação, filosofia da educação, mas no curso de história você como se você fosse um bacharel. Não sei se é receio pela questão de ensino só foi no ProfHistória e na especialização que mudou. Foi no ProfHistória que me identifiquei com a questão do ensino, eu quero trabalhar com Ensino a partir de agora, me deu um alerta de trabalhar com ensino eu gostei da área. (ARAÚJO, 2019).

Na narrativa de Araújo (2019), sobre sua formação inicial revela a concepção dicotômica entre bacharelado/pesquisa e licenciatura/ensino, existente na formação de professores, em que o que importava era o conhecimento disciplinar obtido na graduação discutido por Fonseca (2003), em que a formação do professor por muito tempo foi baseada em uma tradição histórica dessa dicotomia (FONSECA, 2003).

Assim, a concepção dicotômica da formação relegou por muito tempo as questões de ensino pelo modelo bacharelesco de formação. Já a experiência de formação no ProfHistória conforme a narrativa do egresso Araújo (2019), contribui para uma reflexão crítica e a (re)elaboração de uma concepção de formação em que o Ensino de História centrada na questões práticas do ensino, da educação em que o professor passa a se identificar com as questões práticas do ensino de história como disciplina escolar, que exige muito mais que conhecimento disciplinar. O Ensino passa a ocupar um papel articulador de formação do professor, por meio da formação no ProfHistória reconstrói os saberes sobre ensino construído na formação inicial e nas experiências da prática docente. Almeida (2018), também narra sua concepção sobre ensino de História construída na formação inicial, na experiência docente e no ProfHistória:

Eu estudei História em uma concepção “decoreba” e aí você vai percebendo que não é a concepção decoreba e quando você chega ao mestrado isso tua percepção muda, você não precisa ficar muito presa. Quando você dá aula o aluno quer que você saiba a data que aconteceu isso, que dia tal? Onde que foi? Que foi que fez? Isso te pressiona tanto que de certa forma você tinha que tá oh! (movimento com as mãos) o mestrado de História me ajudou nesse sentido, saber que eu posso dizer para o meu aluno que eu não lembro que data foi aquilo ali, eu sei a data, mas não estou lembrando (risos) nesse sentido me vencer, porque eu exigia demais de mim nesse sentido, então eu senti uma alívio. Eu não me cobro mais tanto ter que saber arrisca tudo, nesse sentido me aliviou um pouco. Eu ter que esquecer, eu não precisar lembrar na hora, isso não acaba, porque antes eu não lembrar aquilo ali, eu já dormi de noite, e ficava porque eu não lembrei disso, porque eu não falei isso pro aluno, aquilo ali acabava comigo e hoje não!. Eu vejo que não precisa você ser muito isso, porque tem mais, além disso, o ideal é que o aluno consiga pensar, essa questão da troca não seja aquele conteúdo acabado, nesse sentido as mudanças ocorreram. Eu me sinto mais livre (risos) menos pressionada dentro da sala de aula já pode esquecer algumas coisas (ALMEIDA, 2018).

A fala de Almeida (2018), quando se refere a uma concepção de ensino de História baseada em datas decoradas reportada ao ensino de História que foi instituído no Brasil no século XIX em uma perspectiva Positivista (ALMEIDA, 2013) e a permanência dessa concepção na prática da egressa em quanto professora, pode ser compreendida segundo Fonseca (2003, p. 71), em que “o ensino de história é constituído de tradições, ideias, símbolos e representações que dão sentidos às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas”, a egressa mobiliza a formação inicial como um momento reforçador da concepção positivista do ensino de história e a prática em sala de aula também. A contribuição do ProfHistória no processo formativo da egressa marcado pela mudança de uma concepção de ensino de História que liberta, emancipa sua prática diante da tradição e das representações.

A narrativa de Silva (2018), em torno do Ensino de História foi reconstruída a partir da formação do ProfHistória, especialmente, sobre sua preocupação com a aprendizagem do estudante:

Com o PROF eu fui perceber o que preciso é que o aluno entender, é como ele analisa, enquanto sujeito, enquanto relação dele com o mundo, como é que isso pode ser avaliado, e a partir daí ir como é que ele pode propor e analisar o futuro dele. Eu não quero que ele fique olhando com essa coisa da conscientização e ele vai chegar às próprias conclusões. Ele não precisa que alguém diga para ele, porque aí vira doutrinação. Eu acho que desenvolver essas habilidades e fazer à diferença a questão da experimentação da conjectura tudo isso para mim chegaria depois aí ele se tornaria de fato autônomo para essa área de conhecimento, era meu objetivo e continua sendo agora, mas antes não era... (SILVA, 2018).

Essa ideia de entender as experiências que os alunos têm. Essa experiência passada, essa ideia de futuro eu não vou dizer futuro, mas expectativa. Entender essas nuances das experiências que os alunos têm, nesse sentido as experiências esse trabalho mais relacionado ao ensino de história em sala de aula e depois as provocações com as expectativas dos alunos tem a partir das experiências que eles têm ao longo do processo de vida deles (ASSIS, 2019)

Nas narrativas de Silva (2018) e de Assis (2019), o ensino aparece como uma construção processual, em que o estudante e suas atitudes diante do ensino de História os torne autônomo, a partir da avaliação que o estudante da educação básica desenvolva uma narrativa própria, que articule sua aprendizagem, a partir dos significados que são construídos. De acordo com Bittencourt (2004), o ensino de história, é capaz levar o estudante a ter um pensamento crítico, autônomo que o desenvolvimento seja capaz de descrever, estabelecer relações nos diferentes espaços de tempo (presente-passado-presente) e assim fazer análises e identificar semelhanças e diferença, logo o estudante seria capaz de construir a sua maneira de perceber a História.

A formação profissional, o ensino de História são dimensões de um processo formativo que segundo os relatos foi proporcionado intensamente no âmbito do ProfHistória pelos seus egressos, em um movimento de constantes reposicionamento, reconstrução, reflexão de práticas, de concepções sobre o Ensino História. Portanto, a formação no ProfHistória agrega uma diversidade de mudanças da concepção do professor com o seu trabalho, com seu objeto de estudo, o ensino de História.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curiosidade científica movimentou esta pesquisa, e agora é preciso considerar de que maneira a problemática e os objetivos propostos foram alcançados. À medida que a pesquisa acontecia, novas interrogações apareciam, mas não se podia fugir da problemática do projeto: como aconteceu a institucionalização do ProfHistória em Araguaína, na Universidade Federal do Tocantins (UFT)?

O ProfHistória é um programa de pós-graduação novo em relação à modalidade profissional, para um grupo específico, os professores que ministram o ensino de História na Educação básica, e também como um programa de mestrado para a região Norte, alcança Tocantins, Sul do Pará, e ainda parte do Nordeste Sul do Maranhão e Sul do Piauí.

A institucionalização do ProfHistória na UFT em Araguaína, aconteceu em um momento histórico peculiar do crescimento da pós-graduação no território nacional a partir da elaboração dos objetivos do V PNPG (Planos Nacionais de Pós-graduação), o principal objetivo do plano é a indução de novos programas para a correção das assimetrias regionais e a formação de professores da Educação. O ProfHistória compõe uma resposta aos objetivos do V PNPG. Foi um programa financiado pela Capes por meio do ProEB, para os professores com vínculo efetivo com a rede pública de Ensino, que ministram o Ensino de História na Educação Básica. O programa também possibilitou a interiorização do curso de pós-graduação em nível de mestrado na região Norte do país, e a localização geográfica do programa em Araguaína-TO, cidade do interior do Tocantins ainda aproximou a pós-graduação de regiões interioranas do Sul do Pará, Sul do Maranhão e Sul do Piauí.

A Rede Nacional que compõe o ProfHistória, também fortaleceu a UFT, uma universidade nova, criada em 2003 e sem muita experiência institucionalizada em pesquisa.

A institucionalização do ProfHistória em Araguaína colocou em evidência a importância da pesquisa prática para o ensino de História na Educação Básica. De acordo com a presente pesquisa, pode-se afirmar que no decorrer da institucionalização do programa de pós-graduação, os professores conviveram com a formação continuada e com as adequações às políticas nacionais de formação de professores.

A partir das narrativas dos professores formadores sobre a institucionalização do ProfHistória em Araguaína, podem-se destacar algumas contribuições do programa de pós-graduação: Dentre elas destaca-se a forma como os professores formadores significaram a importância da formação recebida por parte do colegiado de História por meio do Dinter, a maneira como essa formação contribuiu para o avanço e a construção de um programa de pós-

graduação no colegiado de História, que era um sonho pessoal de cada professor compor o quadro de professores de um programa de pós-graduação. Também se considera um marco importante a institucionalização do programa frente à necessidade regional de um programa de pós-graduação em História ou Ensino de História para o desenvolvimento da pesquisa no Estado do Tocantins e na região Norte; E de fundamental importância, as contribuições apontadas sobre a formação oferecida aos professores da educação básica que ministram o ensino de História.

Os professores formadores participantes desta pesquisa, atribuíram grande importância ao período de formação/doutoramento através do Dinter, pelo qual passaram na UFRJ, a saber, cinco professores do colegiado. Eles expressaram em suas narrativas como esse processo foi importante para o fortalecimento do colegiado e de seus trabalhos de pesquisas. Também ressaltaram o fato de seus trabalhos serem reconhecidos pela UFRJ, a ponto de surgir o convite da instituição para compor o ProfHistória.

As narrativas aqui apresentadas, mostraram que a institucionalização do ProfHistória em Araguaína ocorreu não apenas pela política de incentivo da CAPES, mas também pelo compromisso com a formação e o aperfeiçoamento profissional que o colegiado de História estava construindo.

Outro fator elencado pelos professores, foi a contribuição trazida pelo ProfHistória para a graduação e a reorientação das pesquisas pessoais dos professores formadores. O ensino de História passou a ser visto pelos professores formadores com as lentes da necessidade, das possibilidades e das potencialidades da pesquisa, passando a considerar também as necessidades dos professores da educação básica.

Conforme evidenciou essa pesquisa, o ProfHistória contribuiu para a ampliação do diálogo entre a Universidade e os professores da educação básica, essa contribuição emerge nas narrativas dos professores formadores e dos egressos. Por outro lado, torna-se imperativo dizer que o diálogo com a escola enquanto instituição ainda precisa ser estabelecido, o ProfHistória já pode considerado as primeiras palavras deste diálogo. O diálogo da Universidade com o professor da educação básica, já é um grande passo, mas outros ainda necessitam serem dados. O espaço do diálogo entre Universidade, escola, professores formadores, professores da educação necessita ser um lugar com novos sentidos de colaboração e valorização do conhecimento e da experiência (NOVOA, 2017).

As narrativas dos estudantes egressos das duas primeiras turmas (2014-2016), apresentam o ProfHistória como um importante espaço para a um aprimoramento profissional e das práticas de ensino, a partir da reflexão crítica e do desenvolvimento da pesquisa.

O ProfHistória tem se estabelecido como uma integração formativa da experiência dos professores da educação com a pesquisa em Ensino, criando uma relação de colaboração entre os conhecimentos dos professores da Educação Básica, do professor formador da universidade. Logo, o ProfHistória possibilitou ao egresso uma percepção profissionalidade que compõe a docência, conjugada com o seu objeto de estudo e prática, o Ensino de História.

O ProfHistória atinge, de modo geral, o objetivo do mestrado profissional: formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade da docência em História na Educação Básica. Assim ao atingir seu objetivo, o ProfHistória contribui para a elaboração e institucionalização de um programa de pós-graduação *stricto sensu* no curso de História em Araguaína. Espera-se que o presente estudo, tenha colaborado para a compreensão do processo de institucionalização do programa e das contribuições que dela decorrem, tanto no nível pessoal para os professores envolvidos, como social frente aos desdobramentos que o programa traz para a cidade, região e a Educação.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **História dentro da História**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3 ed ver. Atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA, Vasni de. **Educação, História da Educação e Ensino**. In: SILVA, Norma Lúcia; VIEIRA, Martha Victor (Orgs.). **Ensino de História e Formação continuada: teorias, metodologias e práticas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.
- ANDRE, Marli; PRINCEPE, Lisandra. **O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação**. *Educ. rev.* [online]. 2017, n.63, pp.103-117.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Lex: Coletânea de Legislação, Edição Federal*, p. 324, 1951.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969**. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. *Diário Oficial*. Brasília, 1969.
- BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação . Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. **Parecer nº. CNE/CES 492, de 03 de abril de 2001**.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – I PNPG / Coordenação de Pessoal de Nível Superior**. – Brasília, DF: CAPES, 2004a Disponível em

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf . Acesso em 11 de fev. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – V PNPG 2005-2010 /** Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 /** Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. **Portaria nº 209**, de 21 de outubro de 2011. Publicada no DOU de 26/10/11

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2, de 1º 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Retificação publicada no DOU, 03 jul. 2015.

BRINGEL, Eliane L. B.; FERNANDES, Débora A.; LIMA, Jorge F.. **A História e seu Ensino na concepção dos professores/mestrandos do ProffHistória**. Revista Labirinto, Porto Velho-RO, Ano XV, Vol. 22, p. 105-117, 2015

CAPES. **Portaria Normativa nº47, de 17 de outubro de 1995**. Dispõe sobre o documento “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Lato em Nível de Mestrado” no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –Brasília, DF.

CAPES (2009). **Portaria nº 17 de 28 de dezembro 2009- Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Disponível em:<
https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf
> Acesso em: 19 jun, 2018.

CAPES (2011). **Portaria nº209, de 21 de outubro de 2011 - Regulamentos do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2340-portarias>>. Acesso em: 19 jun, 2018.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação 2005/2010**. Brasília, 2004. Disponível em <www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao. Acesso 22/10/2018>. Acesso em: 29 jun 2019.

CAPES. **COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR**. Plano Nacional de Pós-Graduação 2005/2010. Brasília, 2004. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao> . Consultado dia 11/02/2019>. Acesso em 29 jun. 2019.

CAPES. **COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR**. Revista Capes 60 anos. Revista Comemorativa, julho/2011.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica – PROEB.2019. Disponível em <https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proeb>. Acesso em 05 de ago. 2019

CARVALHO, Jacob Pereira de Carvalho. **Os interesses do Estado e do Movimento estudantil nos Processos de Privatização da UNITINS e de Fundação da UFT**. Araguaína, 2007. (Monografia apresentada no curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal do Tocantins).

CORMINEIRO, Olívia Macedo Miranda. **Trilhas, veredas e ribeiras: os modos de viver dos sertanejos pobres nos vales dos rios Araguaia e Tocantins** (séculos XIX e XX). 261f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e universidade no Brasil**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

Dados Estatísticos do município de Araguaína. In: **IBGE**. Web, 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/araguaina/panorama>. Acesso 10/06/2019> . Acesso em: 29 jun. 2019.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. PROFHISTÓRIA, experimento sem prognóstico. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 33 - 62, set./dez. 2017.

FALCON, Francisco José Calazens. **Reflexões sobre o Programa de pós-graduação em História Social**- trinta anos. Topoi Revista de História, Rio de Janeiro v. 13 n. 25 p. 06-24, jul/dez. 2012.

FERNANDES, Lillian Fonseca. **O parque ecológico Cimba: território e cultura como elementos da percepção ambiental em Araguaína.2017**. 103f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, Araguaína, 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Topoi, dezembro de 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **O ensino da História, a formação de professores e a Pós-Graduação**. Anos 90, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

FICO, Carlos. **A pós-graduação em história: tendências e perspectivas da área**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.22, n.3, jul.-set. 2015, p.1019-1031.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 24-29, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 56ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2018.

FONSECA, Marcelo Luiz Mendes. **A institucionalização da pesquisa científica brasileira: os primeiros anos de atuação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq). Parcerias Estratégicas**, v. 18, n. 36, p. 253-268, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Papirus Editora, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor No Brasil: História Oral de Vida**. Campinas, SP; Papirus Editora, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP; Papirus, 2003.- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. **Formação de professores/as e ensino de história: a perspectiva multicultural em debate. Linhas Críticas** [en línea] 2006, 12 (Enero-Junio): [Ficha de consulta: 24 de mayo de 2019] ISSN 1516-4896. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517395004>>. Acesso em 29 jun. 2019.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Catálogo das condições de oferta dos cursos de graduação da UFT** /elaboração e organização: Berenice Feitosa da Costa Aires; Samara Queiroga B. G. da Costa Solange Bitterbier; Patrícia Sampaio; Betânia Maria Barbosa – Palmas, TO, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 3ª Ed. 87 p. (Série Pesquisa, 1).

GEMAQUE. Rosana Maria Oliveira. **O FUNDEF na Educação do Estado do Pará: feitos e fetiches. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - vol. 12, nº 22, jan.-jun.-2004 e nº 23, jul.-dez.-2004, p. 34-42.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOUVÊA, F. C. F. **A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961)**. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 9, n. 17, 31 jul. 2012.

HALBSWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, abr. 2006.

HISTÓRIA DA UFT. In: **Universidade Federal do Tocantins**. Ministério da Educação. Web, 2019. Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/component/content/article/103-institucional/10874-historia>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Trad. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC Rio, 2006. Original em alemão.

LOZANO, Jorge Eduardo Acerves. **Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea**. In Usos e abusos da História Oral. IN AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org) Usos e abusos de história oral. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MATOS, Juliana Silveira; SENNA, Adriana Kinvanski. **Mestrado profissional de História e a formação docente para a pesquisa**. Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, com pensar**. 2ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Marcos Antonio. **O mestrado (profissional) em Ensino**. Revista Brasileira de Pós-graduação. Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 131-142, 2004.

MORRETI, Cheron Zanini . **Militância**. IN: Streack, Danilo R.. Euclides Redin, Jaime Zitkoski (orgs) -Dicionário Paulo Freire. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.

NACARATO, A. M. (2016). **A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?** Revista Brasileira de Educação, 21(66), 699-716.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.13, n.25/26, p.143-165, set. 1992-ago. 1993.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 265-304 – 2013.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a. p. 13-33.

NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto, Porto Editora. 1995.

NÓVOA, Antônio. **Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos professores de São Paulo. 2007.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professora, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NUNES, Bruno Teles. **O mestrado profissional em ensino na formação continuada: da motivação docente à escola.** 2017. 217 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

PACHECO, Ricardo de Aguiar; ROCHA, Helenice. **Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de História na Pós-Graduação em História.** *Anos 90.* Porto Alegre, v. 23 n. 44, p. 51-83, dez. 2016

PINHO, Maria José; SANTOS, Jocyleia. S.; SOUSA, Juliane. G.(2016). **História e memória no contexto de federalização UNITINS/UFT: a luta por uma instituição pública e gratuita no norte do Tocantins.** *Revista Outras Fronteiras*, Cuiabá-MT, vol. 3, n. 1, jan/jun., 2016 ISSN: 2318 – 5503.

PIOTTO, Hayslla Boaventura. **Doutorado Interinstitucional- Ação Novas Fronteiras (Dinter/NF) como política pública para a formação de pessoal de nível Superior.** 2016. 72 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Porto Alegre, 2016

REBEQUE, Paulo Vinicius dos Santos. **Políticas públicas de formação continuada de professores: investigações sobre o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física.** 2017.198 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física Porto Alegre, 2017.

RIBEIRO, Renato Janine. **O mestrado profissional na política atual da Capes.** *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 2, n. 4 p. 8-15, 2005.

SAVIANI, Demerval. **O LEGADO EDUCACIONAL DO REGIME MILITAR.** *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso: 22 de out. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Formação do professor de História no Brasil: embates e dilaceramento em tempos de desassossego.** *Educação. Santa Maria* | v. 40 | n. 3, p. 517-528, set./dez. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O mestrado profissional: mais um equívoco da política nacional de pós-graduação.** *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S.l.], n. 21, maio 2012. ISSN 2318-0870. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/204>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SILVA, N., & Ferreira, M. (2016). **Expansão E Interiorização do Ensino Superior de História: a formação do campo em Goiás.** *História Revista*, 21(1), 131-153. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/hr.v21i1.35396>>. Acesso em 29 jun, 2019.

SILVA, Norma Lucia da. **Institucionalização do Ensino Superior de História e Profissionalização Docente no Interior do Brasil - Araguaína, TO (1985-2002).**

2011.192f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento**. 2017. 260f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

SOUSA, Juliane Gomes de. **Formação de professores: um olhar inter-disciplinar no curso de Pedagogia**. 2017. 200f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal do Tocantins. Palmas, 2017.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2000, n.14, pp.61-88. ISSN 1413-2478. Acesso em: 23 mai.2019

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petropolis, Vozes. 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS- UFT. **Projeto Pedagógico do Curso de História-Bacharelado**, Campus de Araguaína. UFT, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-UERJ. EXAME NACIONAL DE ACESSO 2014. Disponível em <https://www.profhistoria.uerj.br/> Acesso em 20/06/2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP. **Proposta Geral do ProfHistória**. Disponível em: <www2.unifap.br/profhistoria/files/2016/04/Proposta-Geral-do-PROFHISTORIA.pdf>. Acesso em 10 mai. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ. **Regimento Geral Do Profhistória/UFRJ**. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1226/profhistoria_em_rede___regimento_geral.pdf>. Acesso em: 09 out.2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-UFT. **RELATÓRIO DE GESTÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – EXERCÍCIO 2018**. Palmas, UFT, 2019.

FONTES ORAIS

ALMEIDA, Jucileide. D. S. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, outubro, 2018.

ALMEIDA. Vasni. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Palmas-TO março 2019. Palmas-TO.

ARAÚJO, Marcelo. Marcos. D. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Teresina-PI, janeiro, 2019.

ASSIS, Rafael. D. S. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. São Raimundo Nonato do Piauí-PI, janeiro, 2019.

BARBOSA, José Humberto G. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, novembro, 2018.

BRINGEL, Eliane. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, outubro, 2018.

CAIXETA, Vera Lúcia. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, dezembro, 2017.

CLEMENTE. Marcos. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, fevereiro 2019.

FARIA, Ronair Justino de. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, novembro, 2018.

FERREIRA. Marieta. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Bogotá, abril 2019.
LIMA, J. F. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Wanderlândia-TO, novembro, 2018.

MEDEIROS. Euclides Antunes. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, março 2019

NOGUEIRA, Márcia. B. Entrevistadora Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, outubro, 2018.

RAMOS JÚNIOR, Dernival. Venâncio. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, dezembro 2017.

SANTOS, Edilson. S. D. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, novembro, 2018.

SANTOS, Fabrício. B. D. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Palmas-TO, novembro, 2018.

SANTOS, Joelma. D. S. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, setembro, 2018.

SILVA, L. D. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, outubro, 2018.

VAZ, Bras. Batista. Entrevistadora: Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, dezembro 2017.

VIEIRA. Martha Victor. Entrevistadora Isabella Cristina Aquino Carvalho. Araguaína-TO, maio 2019

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTAS DESTINADO AOS PROFESSORES FORMADORES DO PROFHISTÓRIA (MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA)

DATA ___/___/___ Nome do entrevistado _____ Idade _____
anos

Grau de instrução _____

TÍTULO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROFHISTÓRIA EM ARAGUAINA/UFT (2014-2018)

OBJETIVO GERAL: compreender a institucionalização do ProfHistória em Araguaína – TO e as contribuições do ProfHistória na formação de professor de História da educação básica – de acordo com a visão dos professores-formadores e egressos do programa (no período de 2014 a 2018).

ROTEIRO PARA OS PROFESSORES FORMADORES

1. Fale sobre você, sua formação, sua naturalidade. Quero te conhecer. Quero saber mais sobre o seu perfil profissional (formação /experiência).
2. Como surgiu o ProfHistória?
3. Como vocês ficaram sabendo da formação da Rede que ia compor o ProfHistória?
4. O que levou o colegiado de História UFT/ Araguaína a fazer parte do ProfHistória?
5. Quais os caminhos percorridos pelo colegiado de História para aderir ou compor a rede do ProfHistória?
6. Como aconteceu a formação do corpo docente inicialmente?
7. Os professores eram todos do mesmo colegiado?
8. Quais eram as expectativas dos professores ao pleitearem a participação no ProfHistória?
9. O ProfHistória é um mestrado profissional, você trouxe ou tinha alguma expectativa com relação a essa modalidade MP?

10. Quais as dificuldades sobre a implantação/institucionalização enfrentadas pelo colegiado/UFT Araguaína nos primeiros anos?
11. O que você esperava foi alcançado no decorrer desses quatro anos?
12. O grupo permaneceu o mesmo? Houve ampliação?
13. Que contribuições o ProfHistória trouxe consigo?
 - 13.A- Para O ENSINO?
 - 13.B- Para as metodologias em Ensino de História?
14. Como vocês consideravam a estrutura do curso, a organização? As disciplinas, a carga horária?
15. Qual sua opinião sobre ProfHistória currículo, o processo seletivo ser padronizado em nível nacional?
16. Aconteceram mudanças nessas estruturas desde a primeira turma até agora?
17. O que você acredita que precisa ser mudado?
18. Que fragilidades do curso podem ser apontadas?
19. Que desafios e sucessos podem ser apontados ao compor um programa de pós-graduação em Rede?
20. Houve evasão de alunos?
21. Que demanda o MPH atende?
22. Sobre os produtos educacionais/finais, eles conseguem promover mudança na prática?
23. Como a divulgação do produto final tem sido desenvolvida?

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA OS PROFESSORES EGRESSOS (2014-2016) e (2016/2018)

DATA____/____/____ Nome do entrevistado_____Idade____
anos
Grau de instrução_____

TITULO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROFHISTÓRIA EM ARAGUAÍNA/UFT (2014-2018)

OBJETIVO GERAL: compreender a institucionalização do ProfHistória em Araguaína – TO e as contribuições do ProfHistória na formação de professor de História da educação básica – de acordo com a visão dos professores-formadores e egressos do programa (no período de 2014 a 2018).

Fale sobre você, sua formação, sua naturalidade. Quero te conhecer. Quero saber mais sobre o seu perfil profissional (formação /experiência).

Mini biografia do seu desenvolvimento acadêmico e profissional ...


1. Quais os motivos de sua escolha para estudar o ProfHistória na UFT em Araguaína?
2. Como você ficou sabendo do ProfHistória?
3. Quais eram as suas expectativas? Esperanças?
4. O ProfHistória é um mestrado profissional, você trouxe ou tinha alguma expectativa com relação a essa modalidade MP?
5. O que você esperava foi alcançado? Comente.
6. Aconteceram algumas mudanças estruturais?
7. Que demanda o mestrado profissional atende? De que forma?
8. Que contribuições o MP trouxe para o Ensino de História?
9. Que fragilidades você apontaria com relação ao curso?
10. Que limites, que desafios você precisou romper/vencer/enfrentar para cursar o MPH?

De ordem econômica (hospedagem, alimentação, deslocamento)

No trabalho as atividades na escola

11. Você conseguiu afastamento? Como foi processo?
12. Como você conciliou o curso o MPH e as atividades na escola?
13. Você acredita que algum objetivo do curso precisa ser resolvido?
14. Quais os desafios enfrentados no desenvolvimento da pesquisa?
15. O produto educacional conseguiu desenvolver mudança na sua prática?
16. E no ambiente escolar?
17. Qual a importância do curso na sua carreira?
18. Qual a contribuição do curso para sua atuação profissional?
19. Que mudanças foram provocadas pelo ProfHistória no seu fazer e no pensar de professor de História

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO, CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS

| | |
|--|---|
| <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPGE) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p> <hr/> |  |
|--|---|

| |
|--|
| <p>Projeto “A institucionalização do ProfHistória em Araguaína (2014-2018)”</p> |
| <p>TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO, CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS</p> |
| <p>Entrevista nº</p> |
| <p>Considerando o depoimento que concedi ao projeto “ A institucionalização do ProfHistória em Araguaína”, sob responsabilidade de Isabella Cristina Aquino Carvalho, orientado pela professora dr^a Jocyléia Santana dos Santos, em.....eu,, CPF nº autorizo: () A sua divulgação, cedendo os direitos autorais ao Projeto “ A institucionalização do ProfHistória em Araguaína (2014-2018)”</p> |
| <p>Palmas-TO, _____ de _____ de _____</p> |
| <p>A documentação correspondente a este termo será de guarda permanente e ficará sob os cuidados da pesquisadora Isabella Cristina Aquino Carvalho.</p> |