



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SIMONE BOCAIUVA

**CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: MAPEAMENTO
DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE EGRESSAS E EGRESSOS DO
PROFHISTÓRIA NA REGIÃO NORDESTE (2016–2023)**

SALVADOR/BA

2025



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

SIMONE BOCAIUVA

CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: MAPEAMENTO DAS
PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE EGRESSAS E EGRESSOS DO PROFHISTÓRIA NA
REGIÃO NORDESTE (2016–2023)

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Ensino de História ao
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de
História da Universidade do Estado da Bahia
(UNEB/ProfHistória). Área de Concentração: Ensino de
História.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Oliveira Correia, na
Linha de Pesquisa 1 :Saberes Históricos no Espaço
Escolar.

SALVADOR-BAHIA

2025

Catalogação: Leidiane Reis - CRB-5/1959

B664c Bocaiuva, Simone

Concepções sobre formação docente em História: mapeamento das produções acadêmicas de egressas e egressos do ProfHistória na Região Nordeste (2016–2023) / Simone Bocaiuva.

– Salvador, BA, 2025.

140 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória, Salvador, 2025.

Orientador (a): **Profa. Dra. Luciana Oliveira Correia.**

1. Ensino de História 2 Formação docente. 3. Concepção de formação. I. Correia, Luciana Oliveira. II. Título.

CDU: 371.13

FOLHA DE APROVAÇÃO

CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: MAPEAMENTO DAS
PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE EGRESSAS E EGRESSOS DO PROFHISTÓRIA NA
REGIÃO NORDESTE (2016–2023)

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Luciana Oliveira Correia Orientadora
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Célia Santana Silva - Avaliadora Interna
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina - Avaliadora Externa
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Ensino de História.

Aprovada em 29 de setembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

A palavra “agradecer” significa também ser acolhido. E, assim sendo, começo agradecendo às mulheres que, em horas tão diversas, me ensinaram o que é acolher. Ensino feito na prática, pois me acolheram em tantos momentos da minha caminhada chamada vida: minha mãe, Inez, que ensinou com silêncio e força; minhas avós, Eca e Beta, que sussurraram ternura em cada gesto; e minha filha, Bia, que me devolve, dia após dia, a certeza de que o amor ensina mais do que qualquer teoria. Sempre acreditei que se ensina por palavras, mas, se desejo que elas floresçam, preciso exemplificá-las. Por isso, dedico a você cada linha escrita, cada dia em que a vontade fraquejou e, mesmo diante disso, eu continuei com seu apoio.

Agradeço a todas as professoras, autoras, escritoras, funcionárias e mulheres que, direta ou indiretamente, me estenderam a mão. Mulheres que viram o melhor de mim, mesmo nos momentos em que eu mesma não podia ver, e que, com palavras ou exemplos silenciosos, semearam em mim a coragem de aprender, desaprender e seguir em frente. Seus gestos me ajudaram a repensar o mundo, a escrita e a vida.

Agradeço ainda às instituições que acolheram e propiciaram este percurso: à universidade onde fui recebida, ao corpo docente do ProfHistória, pelos diálogos que ampliaram minha escuta e meu olhar sobre o ensino de História, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio institucional que viabilizou este processo de formação. Aos colegas de turma, pelas partilhas e presenças. À banca e à minha orientadora, pelo respeito e zelo intelectual, pela leitura e escuta comprometida ao longo da apresentação do projeto e da escrita desta dissertação.

Agradeço àquelas e àqueles que compreenderam meus momentos de silêncio e, mesmo diante das ausências, permaneceram presentes nas conquistas cotidianas. Entenderam que a presença não se mede apenas por gestos visíveis, mas também pela delicadeza de um cuidado discreto, pelo amparo que se faz sentir mesmo sem ser anunciado. À escola pública, que representa minha origem e meu percurso, reconheço como o lugar onde diariamente se renovam os aprendizados sobre ensinar, resistir e recomeçar. Ensinar, nesse contexto, é restituir a palavra e a escuta ao espaço que lhes é de origem: a escola.

Ela tem algumas concepções estranhas sobre a vida, como estrelas cadentes em
noites compridas.
Concepção como compreensão, a mente cativa, e, de visões e percepções, sua
alma é nativa.
Concepção pode ser sinônimo de compreensão: um entendimento profundo, uma
viagem epistemológica ou várias, uma nova visão de mundo, de vida.
Qual é a sua concepção de mundo, minha querida? Na sua concepção, a atitude
dele foi merecida?
Concepção como criação um ato de inovar, como a artista que molda o ar com o
olhar.
Tudo isso atrelado ao sentido da formação, da deformação, da resiliência, do ir e
voltar em movimentos circulares.
Concepção é identidade em ação? Docente que ensina, com autoria e paixão,
forjando almas e mentes na eterna criação.
Com suas concepções estranhas sobre a vida, ela pinta o mundo com cores jamais
vistas.

(Simone Bocaiuva)

BOCAIUVA, Simone. **Concepções sobre formação docente em História: mapeamento das produções acadêmicas de egressas e egressos do ProfHistória na Região Nordeste (2016–2023)**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, Salvador, 2025.

RESUMO

Esta dissertação analisa as concepções sobre a formação inicial e continuada de professoras e professores de História, a partir das produções acadêmicas constituídas por dissertações e produtos educacionais elaborados por egressas e egressos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), nas universidades da Região Nordeste, entre os anos de 2016 e 2023. De abordagem qualitativa e interpretativa, a pesquisa fundamenta-se na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2021), precedida por um levantamento bibliométrico que identificou 388 dissertações disponíveis nos repositórios institucionais. Deste universo, dezoito trabalhos foram selecionados com base em critérios de relevância teórica, metodológica e aderência à temática da formação docente, sendo cinco deles analisados em profundidade pela sua densidade conceitual e representatividade regional. As concepções identificadas foram organizadas em dois níveis analíticos: o mapeamento quantitativo das produções e a sistematização das categorias emergentes dos textos dissertativos e dos produtos educacionais. A análise evidenciou cinco eixos centrais: formação reflexiva e contínua; integração entre teoria e prática; construção da identidade profissional docente; autoria curricular e inovação pedagógica; e educação histórica crítica e situada. Como proposta de ação, apresenta-se o Catálogo Digital História em Reflexão: um guia para a formação continuada de professoras e professores de História, concebido como um espaço de curadoria temática, mediação pedagógica e colaboração docente. O catálogo sistematiza e interpreta as produções analisadas, articulando teoria e prática e oferecendo subsídios para o fortalecimento da formação continuada e da autoria docente. Conclui-se que a organização e a análise dessas produções contribuem para o aprimoramento do ensino de História na Educação Básica e para a consolidação do ProfHistória como política pública de valorização da docência, especialmente em contextos plurais e desafiadores característicos da Região Nordeste.

Palavras-chave: Ensino de História, formação inicial e continuada; formação de professores de História; ensino de História; catálogo digital.

BOCAIUVA, Simone. **Conceptions of teacher education in History: mapping the academic productions of graduates from ProfHistória in the Northeast Region (2016–2023)**. 2025. Dissertation (Professional Master's in History Teaching) – Universidade do Estado da Bahia, Department of Education, Graduate Program in History Teaching – ProfHistória, Salvador, 2025.

ABSTRACT

This dissertation analyzes conceptions about the initial and continuing education of History teachers, based on academic productions consisting of dissertations and educational products developed by graduates of the Professional Postgraduate Program in History Teaching (ProfHistória), in universities in the Northeast Region, between 2016 and 2023. Using a qualitative and interpretative approach, the research is based on the Content Analysis proposed by Laurence Bardin (2021), preceded by a bibliometric survey that identified 388 dissertations available in institutional repositories. From this universe, eighteen works were selected based on criteria of theoretical and methodological relevance and adherence to the theme of teacher training, with five of them analyzed in depth due to their conceptual density and regional representativeness. The identified conceptions were organized into two analytical levels: the quantitative mapping of the productions and the systematization of the categories emerging from the dissertations and educational products. The analysis revealed five central themes: reflective and continuous training; integration between theory and practice; construction of professional teaching identity; curricular authorship and pedagogical innovation; and critical and situated historical education. As a proposed action, the Digital Catalog History in Reflection is presented: a guide for the continuing education of history teachers, conceived as a space for thematic curation, pedagogical mediation, and teacher collaboration. The catalog systematizes and interprets the analyzed productions, articulating theory and practice and offering support for strengthening continuing education and teacher authorship. It is concluded that the organization and analysis of these productions contribute to the improvement of history teaching in Basic Education and to the consolidation of ProfHistória as a public policy for valuing teaching, especially in the plural and challenging contexts characteristic of the Northeast Region.

Keywords: History teaching, initial and continuing education; history teacher training; history teaching; digital catalog.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tendências investigativas na formação docente	41
Quadro 2 – Principais marcos legais da formação de professoras e professores de História.....	48
Quadro 3 – Organização curricular do curso de Mestrado em História, 2016–2023.....	70
Quadro 4– Distribuição de dissertações defendidas por universidade-polo do ProfHistória na Região Nordeste (2018–2023)	81
Quadro 5 – Dissertações selecionadas para análise qualitativa (2018–2023)	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução anual das dissertações defendidas nos polos da Região Nordeste do ProfHistória (2018–2023)	82
Figura 2 – Diagrama das categorias de análise da formação docente.....	88
Figura 3 – Distribuição percentual das categorias de formação docente identificadas nas dissertações analisadas	89

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
MEC	Ministério da Educação
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
1 INTRODUÇÃO	16
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE HISTÓRIA: CONCEITOS E ABORDAGENS.....	21
2.1 Conceito de Formação: discussão sobre a definição de formação docente e suas diferentes abordagens teóricas.....	37
2.2 Base Legal e a Formação Docente no Brasil.....	46
2.3 Teorias e Práticas na Formação docente de História.....	51
2.4 Formação Docente de História no Brasil e no Nordeste	54
3 O MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	67
3.1 Notas sobre a Institucionalização do ProfHistória.....	66
3.2 Estrutura Curricular e Linhas de pesquisa	69
3.2.1 Organização Curricular	71
3.3 O Profhistória na Região Nordeste seus desafios e potencialidades.....	73
4 FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES DO PROFHISTÓRIA (2018 a 2023)	78
4.1 Panorama das produções na Região Nordeste	80
4.2 Procedimentos metodológicos	83
4.3 Categorias de análise e discussão interpretativa	86
4.4 Instrumentos de sistematização	95
5 ELEMENTOS PARA PRODUÇÃO DO CATÁLOGO “HISTÓRIA EM REFLEXÃO: UM GUIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE HISTÓRIA	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES.....	116

PREFÁCIO

Querida leitora, querido leitor,

Esta carta é um convite para enxergar a formação docente não apenas como técnicas ou saberes formais, mas como um percurso de vida marcado por resistência e transformação social. Meu nome é Simone Bocaiuva. Sou professora de História na Rede Estadual de Educação da Bahia, há mais de vinte anos. Atualmente trabalho no bairro de Itapuã, no Colégio Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes, em Salvador. Minha formação inicial em Licenciatura Plena em História ocorreu na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Alagoinhas/BA, em meados da década de 1980.

Compartilho aqui minha trajetória pessoal, as narrativas familiares que moldaram minha identidade docente e apresento brevemente minha pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Como destacou Paulo Freire, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1996, p. 25).

Cresci em uma família de professoras, mulheres que ensinaram com seus exemplos que educar é resistência e emancipação. Minha mãe retomou os estudos após criar quatro filhas e um filho, superando adversidades para concluir o ensino secundário e superior, ambos interrompidos mais de uma vez, mas sempre movida por um sonho de mudança. Ela ensinou que educar é compromisso social e ato libertador. Concluir os estudos não foi apenas um sonho, foi um enfrentamento ao machismo e uma forma de se fortalecer como mulher. Essas memórias moldaram diretamente minhas práticas pedagógicas, especialmente na valorização da educação como ferramenta de emancipação e empoderamento feminino.

Minha história começou no Rio Grande do Sul, de onde migrei para a Bahia em 1977. É de lá também minha avó materna, Vó Eca (apelido de Julieta), que aprendeu a ler sozinha enquanto zeladora de escola, copiando letras da lousa em pedaços de papel. Sua força de vontade encantou uma professora que a ensinou formalmente. Minha avó paterna, Vó Beta, educadora normalista, enfrentou o racismo estrutural ao alfabetizar crianças numa colônia alemã e na antiga FEBEM. Foi com ela que aprendi minhas primeiras letras, muito antes de me tornar professora de História.

Minha trajetória não foi linear. Enfrentei dificuldades escolares provocadas pelo Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), diagnosticado de forma tardia. Essa vivência, atravessada por desafios e silenciamentos, fortaleceu minha sensibilidade como mãe, professora e mulher, e me impulsionou a criar estratégias de sobrevivência em um mundo ainda marcado pela exclusão e pela normatividade.

Comecei oferecendo reforço escolar na garagem de casa, em Alagoinhas, na Bahia. O que inicialmente era uma prática informal e intuitiva, transformou-se na paixão que consolidou meu percurso profissional. Desde então, venho trilhando uma caminhada pautada pelo compromisso com metodologias inclusivas e com uma atuação pedagógica sensível às diferenças, voltada para a transformação social e para a valorização das professoras e professores da escola pública.

O ingresso no ProfHistória representou uma escolha consciente e coerente com meu momento profissional e acadêmico. Após uma experiência anterior em um mestrado acadêmico, optei por interromper o percurso e, mais adiante, ao decidir retomar a formação *stricto sensu*, avaliei com atenção as possibilidades existentes. Considerando o tempo de afastamento da vida universitária e a proposta pedagógica do programa, o ProfHistória se apresentou como a alternativa mais adequada. Sua estrutura de seleção, baseada em uma prova escrita nacional, revela um caráter mais democrático, pois reconhece os saberes construídos na prática docente e amplia as oportunidades de acesso para profissionais que, como eu, buscaram reencontrar-se com a universidade a partir da experiência do ensino. Essa etapa marcou a retomada do meu vínculo com a pesquisa e a escrita acadêmica, agora com mais maturidade, segurança e propósito.

No mestrado encontrei o espaço ideal para unir teoria e prática, reconstruir minha identidade de pesquisadora e perceber que a escrita acadêmica pode e deve ser política e inclusiva. Ao usar expressões como professoras e professores, reafirmo meu compromisso ético com a diversidade e a representatividade.

Nesta dissertação, busco compreender como as concepções de formação inicial e continuada se expressam nas produções acadêmicas do ProfHistória e suas implicações para a prática docente e a identidade profissional. Este projeto não termina aqui: é um convite permanente à reflexão sobre o ensino de História como instrumento de transformação social.

Ao descobrir o TDAH consegui entender que ele foi também uma lente que aguçou minha empatia, escuta e criatividade dentro da sala de aula. Que me fez criar estratégias de sobrevivência, atreladas a muitas ferramentas pedagógicas que hoje compartilho com meus alunos e alunas.

Como mãe, professora e mulher, encontrei forças para transformar dor em força criativa. Gabrielle, minha filha e minha companheira de jornada, ensinou-me que o amor é método de ensino e que a docência se faz no cotidiano, nos gestos, nas escutas e nos silêncios. Hoje seguimos conectadas pela certeza de que a vida é uma escola nem sempre justa, mas sempre possível de aprender e ressignificar.

Agradeço ao meu enteado Allan, presente silencioso e acolhedor, e aos homens que marcaram minha história: meu pai, cuja ausência me ensinou o que não queria reproduzir, e o pai de Gabrielle, por esse presente de vida. Agradeço aos afetos vividos, pois, como canta Jorge Vercillo em Monalisa, “não se ofenda com meus amores de antes, todos tornaram-se pontes pra que eu chegasse a você” (Vercillo, 2000).

Esse você é Edson, meu apoio e porto seguro, e a energia que muitos chamam de Deus, fonte da fé que me sustenta, move e transforma. Agradeço à universidade que me acolheu, ao corpo docente do ProfHistória, à CAPES pelo apoio institucional, aos colegas de turma, à minha orientadora Luciana Oliveira Correia, aos amigos que entenderam meus silêncios e a cada professora que me ensinou que educar é devolver vozes ao chão da escola.

Convido você a percorrer comigo essa caminhada, desejando que cada narrativa compartilhada fortaleça nossa prática docente e reflita sobre nossas concepções de formar professoras de História.

Com afeto, Simone Bocaiuva

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), tornou-se evidente que a vivência em sala de aula, articulada ao diálogo constante com a universidade, constitui a base de uma formação docente capaz de superar o dualismo entre teoria e prática. Essa constatação motivou a presente investigação, cujo objetivo central é analisar as concepções de formação de professoras e professores de História expressas nas dissertações elaboradas por egressas e egressos do ProfHistória, bem como compreender de que modo essas produções contribuem para ressignificar a formação continuada em História na Educação Básica.

A base crítica desta pesquisa emerge de inquietações pessoais e profissionais acumuladas ao longo de vinte e quatro anos de atuação na escola pública e de quase dois anos de participação no ProfHistória. Esse percurso favoreceu a observação sistemática das concepções de formação docente presentes, de modo explícito ou implícito, nas produções acadêmicas do programa, revelando a necessidade de sistematização e análise dessas concepções no campo da formação em História.

A ausência de sistematização sobre a formação docente em História é reconhecida como uma lacuna na literatura recente, justificando a proposta de tornar visível a pluralidade de entendimentos que atravessam esse campo, especialmente entre docentes que retornam à universidade por meio do ProfHistória com o intuito de articular teoria, prática e autoria.

A escolha da Região Nordeste como recorte espacial decorre da trajetória formativa da pesquisadora na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do potencial sociocultural e pedagógico da região. Apesar das desigualdades estruturais, o Nordeste apresenta trajetórias marcadas por inovação, resistência intelectual e compromisso com a educação pública. Valorizar essas produções constitui um gesto epistemológico de descentralização do eixo Sul–Sudeste, conforme apontam Guimarães, Brito e Santos (2020), bem como Fischer (2012; 2015) e Turnes (2024).

Diversos estudos reforçam a importância de compreender a formação de professores no contexto nordestino. Verônica Soares Fernandes (2013) destaca que a história da formação docente na região é atravessada por políticas compensatórias e por uma lógica de enfrentamento das desigualdades educacionais, na qual as professoras e os professores constroem sua identidade entre carências estruturais e práticas de resistência. Para a autora, o Nordeste se caracteriza por uma trajetória formativa marcada simultaneamente pela precariedade e pela invenção, o que torna

essencial reconhecer e valorizar os processos locais de formação e as práticas reflexivas que emergem das escolas públicas.

Entre os expoentes contemporâneos do ensino de História na região, destacam-se a professora doutora Margarida Maria Dias de Oliveira e o professor doutor Itamar Freitas, cujas contribuições teórico-metodológicas consolidam uma leitura crítica e situada da formação docente. Margarida Dias (2014, 2021) enfatiza que o ensino de História deve reconhecer saberes regionais, narrativas locais e memórias coletivas como elementos estruturantes da aprendizagem histórica. Em *Direito ao Passado*, propõe uma leitura decolonial da docência em História, articulando práticas pedagógicas ao enfrentamento das desigualdades raciais e de gênero. Itamar Freitas (2019, 2021), por sua vez, analisa a didática da História e a formação de professores como dimensões indissociáveis, ressaltando o caráter intelectual, político e cultural do ato de ensinar. Defende, ainda, que o docente é sujeito histórico, produtor de conhecimento e mediador entre saberes acadêmicos e experiências escolares. Essas perspectivas, somadas às análises de Verônica Fernandes, fortalecem o debate regional e fundamentam o diálogo desta dissertação com a realidade nordestina.

Diante desse contexto, o estudo orienta-se pelas seguintes questões: a) de que modo as abordagens e perspectivas sobre a formação docente em História se manifestam nas produções das egressas e egressos do ProfHistória; b) como as concepções expressas nas dissertações e produtos contribuem para o fortalecimento da formação continuada em História na Educação Básica; c) em que medida o ProfHistória se configura como política pública de valorização e autoria docente; e d) como o mapeamento dessas produções pode subsidiar novas práticas e pesquisas voltadas à formação docente em História.

O referencial teórico pelo qual perpassa a investigação articula saberes acadêmicos e experiências profissionais, reunindo autoras e autores que discutem a formação docente em História e as relações entre teoria, prática e identidade profissional. António Nóvoa (1992, 1999, 2005,) enfatiza a valorização da experiência e a integração da universidade como espaço de formação contínua. Maurice Tardif (2002, 2014, 2021) compreende os saberes docentes como resultado da articulação entre conhecimentos acadêmicos e vivências cotidianas. Luciano Mendes de Farias Filho (2008) introduz o conceito de autoria docente, entendendo a aula como texto autoral. Selva Guimarães Fonseca (2003, 2005) defende a articulação entre base

teórica consistente e práticas supervisionadas. Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018) ressalta a importância de vincular o ensino de História à construção da cidadania e da identidade nacional. Célia Santana Silva (2018) analisa como as especificidades regionais influenciaram a identidade docente nas licenciaturas em História. Maria Cristina Dantas Pina (2020) reflete e discute a formação inicial e continuada de professoras e professores de História, ressaltando os impactos dos processos formativos na constituição da identidade profissional e no exercício pedagógico crítico.

A partir desse referencial, delinearam-se os caminhos metodológicos adotados para a análise das dissertações escritas por egressas e egressos do ProfHistória na Região Nordeste. A pesquisa adota abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2021), articulada à triangulação entre revisão bibliográfica, pesquisa documental e levantamento bibliométrico. A combinação entre métodos qualitativos e quantitativos segue as diretrizes de Creswell e Plano Clark (2013), enquanto as reflexões de Leffa (2006) e Gil (2008) sobre metodologia qualitativa e documental ofereceram subsídios relevantes para as decisões analíticas.

O levantamento bibliométrico inicial identificou 388 dissertações defendidas entre 2016 e 2023 na Região Nordeste. A leitura dos resumos foi realizada de modo sistemático, orientada por critérios de relevância teórico-metodológica e aderência à temática da formação docente. Para tornar o processo transparente e metodologicamente consistente, a seleção das dezoito dissertações analisadas foi conduzida com base em palavras-chave previamente definidas, na observação dos títulos e na codificação temática inspirada nos procedimentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Esse percurso permitiu reduzir o universo inicial e identificar produções mais significativas para os objetivos da pesquisa. Entre as dezoito selecionadas, cinco foram examinadas em maior profundidade em razão de sua densidade conceitual, diversidade institucional e representatividade nos eixos de análise.

A obra *Cartografia da Pesquisa em História*, de Ana Maria Monteiro e Adriana Ralejo (2019), com prefácio de Helenice Rocha, foi mobilizada como referência epistemológica central para fundamentar o mapeamento das produções do ProfHistória. Ao compreender o ensino de História como espaço de fronteiras, desafios e potências formativas, as autoras propõem a cartografia como movimento

investigativo capaz de reconhecer a complexidade do campo e suas múltiplas vozes. Essa perspectiva, descrita por Rocha (2013, p. 27) como uma “espiral ascendente”, orientou as escolhas analíticas deste estudo e norteou a revisão do desenho metodológico após a qualificação, quando novos recortes e problemáticas emergiram.

O percurso investigativo desta dissertação foi aperfeiçoado após a etapa de qualificação, período em que as discussões teóricas foram aprofundadas e os instrumentos metodológicos reavaliados, seguindo o rigor exigido pela pesquisa científica (ABNT NBR 14724: 2024). A escrita, permeada por experiências afetivas, incertezas e descobertas, revela o caráter dinâmico e reflexivo entre formação, investigação e prática docente, reafirmando o compromisso ético e a sensibilidade inerentes à pesquisa educacional.

Como produto, apresenta-se o Catálogo Digital História em Reflexão: um guia para a formação continuada de professoras e professores de História, elaborado a partir das reflexões teóricas e dos resultados empíricos deste estudo. O catálogo tem por finalidade reunir, organizar e disponibilizar, em formato de acesso aberto, as dissertações desenvolvidas por egressas e egressos do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na Região Nordeste, no período de 2018 a 2023. Trata-se de uma proposta de socialização de experiências formativas que expressam concepções de formação docente articuladas a saberes teóricos, práticas pedagógicas e autoria profissional.

Em oposição a uma sistematização analítica tradicional, o produto prioriza a valorização das vozes docentes e das práticas autorais, constituindo-se como instrumento pedagógico voltado ao fortalecimento da identidade profissional, à ampliação do diálogo entre escola e universidade e à promoção de uma reflexão crítica sobre o ensino de História. O catálogo não pretende hierarquizar ou classificar produções, mas incentivar sua leitura, utilização e compartilhamento, reafirmando a docência como prática intelectual, colaborativa e transformadora (Freire, 1996, p. 85).

A redação desta dissertação adota linguagem inclusiva e ética, utilizando expressões como “professoras e professores” e priorizando a citação integral dos nomes de autoras, reafirmando o compromisso político e acadêmico com a igualdade de gênero e a representatividade feminina na educação (Spivak, 1999, p. 32). Em alguns trechos, recorre-se ao termo “docente” e a sinônimos adequados, garantindo fluidez e rigor conceitual. Essa escolha não exclui o masculino, mas reflete uma opção crítica de visibilização do feminino na produção do conhecimento histórico e

educacional, reconhecendo o protagonismo das mulheres na prática docente e na pesquisa¹.

Compreende-se a formação docente como um processo contínuo, crítico e transformador, enraizado nas práticas cotidianas do chão da escola pública. Ao organizar e disponibilizar as produções do ProfHistória em um catálogo digital de acesso aberto, esta pesquisa contribui para a consolidação de uma rede colaborativa de formação docente em História. As dissertações analisadas evidenciam um movimento de construção de saberes que articula teoria, prática e autoria, reafirmando o papel do ProfHistória na formação de intelectuais críticos comprometidos com a transformação social (Giroux, 1997, p. 42).

A estrutura da dissertação está organizada em cinco seções, de modo a assegurar coerência interna e progressão lógica da investigação. A primeira seção apresenta a introdução, contendo a contextualização do tema, a delimitação do problema, o objetivo geral e específicos, a justificativa, o referencial teórico-epistemológico e a abordagem metodológica. A segunda desenvolve o referencial teórico, abordando a formação docente em História, a identidade profissional e as especificidades regionais. A terceira seção analisa o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), destacando sua estrutura, institucionalização e desafios na Região Nordeste. A quarta seção apresenta a análise das produções acadêmicas vinculadas ao ProfHistória entre 2016 e 2023, fundamentada na análise de conteúdo e no levantamento bibliométrico, o que assegura rigor metodológico na seleção e interpretação dos dados. Foram identificadas 388 dissertações, das quais dezoito foram selecionadas e cinco analisadas em profundidade, considerando sua relevância temática e aderência aos objetivos da pesquisa. A quinta seção expõe o produto educacional originado deste estudo: o Catálogo Digital História em Reflexão, concebido como instrumento de sistematização e divulgação das produções analisadas, com vistas à valorização da prática docente e ao fortalecimento da identidade profissional dos professores e professoras de História.

¹ A opção por utilizar expressões como “professoras e professores” e citar integralmente muitas vezes os nomes de autoras dialoga com a perspectiva crítica de Gayatri Chakravorty Spivak, que problematiza as formas de silenciamento e invisibilização de sujeitos historicamente marginalizados. Em *Pode o subalterno falar?* (Spivak, 2010, p. 32), a autora destaca a necessidade de reconhecer as relações de poder que atravessam a produção do conhecimento, reafirmando o compromisso político e acadêmico com a igualdade de gênero e a representatividade na educação.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE HISTÓRIA: CONCEITOS E ABORDAGENS

A formação docente precisa ser pensada como um processo político, ético e estético, que reconheça os sujeitos em sua diversidade e historicidade.

(Nilma Lino Gomes, 2012, p. 168–170)²

O capítulo se apoia em uma visão transformadora, emancipadora e integradora sobre a formação de professoras e professores, fundamentada especialmente nos pensamentos de Paulo Freire, Henry Giroux e Dermeval Saviani. Essa abordagem entende que a formação docente não é apenas um percurso técnico ou linear, mas é um processo que envolve a história, a ética e a política. Trata-se de uma formação entrelaçada pelas experiências do dia a dia, pelos encontros pedagógicos, pelas lutas nos espaços escolares e pelo reconhecimento social da profissão, bem como pelas lutas cotidianas do fazer e do ser professoras e professores na educação básica brasileira.

Sob a perspectiva de que a docência é uma prática política e cultural, compreendemos que formar professoras e professores de História envolve mais do que a transmissão de conhecimentos: exige a construção de identidades profissionais, o desenvolvimento de uma postura reflexiva e o compromisso ético com a transformação social.

Ao dialogar com as pedagogias críticas e emancipadoras, destacam-se autores que veem a educação como um ato político, dialógico e libertador. Para pensar na formação docente como uma construção contínua de identidade, os estudos de António Nóvoa, Iria Brzezinski, Marli Eliza Dalmazo Afonso André, e Francisco Imbernón são referências importantes. Eles reforçam que essa formação deve ser permanente, reflexiva e baseada nas experiências vividas pelas professoras e professores. No campo do ensino de História, as contribuições de Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Maria Cristina Dantas Pina e Célia Santana Silva também são essenciais. Elas abordam temas como currículo, identidade docente, memória e a valorização das múltiplas narrativas.

² Epígrafe de Nilma Lino Gomes sintetiza reflexões presentes em seus textos sobre formação docente e relações étnico-raciais, como nos artigos Educação, identidade negra e formação de professores/as e Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Neles, a autora defende a docência como prática política, ética e estética, vinculada à diversidade e à historicidade dos sujeitos. Gomes, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

A formação e a valorização profissional, portanto, não se consolidam apenas na sala de aula, mas também na capacidade de professoras e professores influenciarem e construírem, de forma crítica e participativa, os rumos da educação brasileira. Tais discussões permitem compreender a formação docente como um processo complexo e historicamente situado, orientado para transformar práticas pedagógicas e enfrentar as desigualdades que atravessam as escolas públicas (Gatti; Barretto; André, 2011, p. 36).

As autoras mostram que, apesar dos avanços legais e institucionais, ainda existem dificuldades estruturais nas políticas voltadas à formação de professoras e professores. Essas dificuldades se manifestam em desigualdades regionais, fragilidades nos sistemas de acompanhamento e na pouca articulação entre as diferentes instâncias responsáveis pela formação docente, como universidades, programas de pós-graduação, secretarias estaduais e municipais de educação e políticas federais. Essa análise revela que a valorização do professor não pode se restringir ao aspecto salarial. Embora a remuneração seja um elemento central, ela não dá conta das desigualdades substanciais que atravessam as diversas regiões do Brasil, especialmente o Nordeste, onde persistem disparidades históricas em relação ao acesso à formação superior e às condições de trabalho.

Como apontam Nóvoa (1992) e Tardif (2023), a identidade docente se constrói na interseção entre saberes acadêmicos e experiências escolares, o que exige políticas que considerem não apenas salários, mas também infraestrutura adequada, condições de permanência, tempo para estudo e pesquisa, e acesso a programas de formação continuada.

Pesquisas recentes do Censo Escolar/INEP (2022)³ demonstram que, apesar dos avanços normativos, ainda há diferenças significativas entre regiões e níveis de formação profissional. No Nordeste, por exemplo, a proporção de docentes com formação superior plena é inferior à média nacional, e os salários variam de acordo

³ Os dados do Censo Escolar/INEP (2022) evidenciam que a valorização docente no Brasil não pode ser compreendida apenas em termos salariais, mas deve considerar dimensões estruturais como infraestrutura escolar, acesso à formação continuada e condições de trabalho. António Nóvoa (1992) ressalta que a identidade profissional docente se constrói na articulação entre formação acadêmica e prática cotidiana, o que exige políticas que garantam tempo, recursos e reconhecimento social. Maurice Tardif (2023), por sua vez, enfatiza que os saberes docentes são produzidos na experiência concreta da escola, sendo diretamente impactados por desigualdades regionais e pela precarização das condições de trabalho. Nesse sentido, os indicadores do Censo revelam que, no Nordeste, a menor proporção de docentes com formação superior e os salários mais baixos em comparação ao Sudeste refletem não apenas disparidades econômicas, mas também a ausência de políticas estruturantes capazes de assegurar equidade na formação e valorização profissional.

com o nível de escolaridade e a rede de ensino, evidenciando que a valorização docente precisa ser compreendida em sua dimensão estrutural e não apenas remuneratória.

Reconhecendo essa complexidade, este estudo adota uma postura crítica em sua abordagem epistemológica e metodológica, valorizando as experiências formativas como escolhas políticas, afetivas e intelectuais. Essa postura traduz uma perspectiva ética e epistemológica que entende a docência como prática social e cultural. Afinal, a formação de professoras e professores, especialmente no ensino de História, não ocorre em espaços neutros ou desconectados da vida cotidiana. Trata-se de um processo atravessado por memórias, emoções, ausências e pelo compromisso com a justiça social, reafirmando que educar é também um ato de resistência e de produção de sentidos coletivos, elos experienciados cotidianamente pela autora.

A redação deste capítulo pauta-se no compromisso com a experiência vivenciada, fundamentando-se nos pressupostos de Freire (2024)⁴, que destaca que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”. Trata-se de uma escrita alinhada aos princípios do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), que reconhece o saber docente como espaço legítimo de produção de conhecimento, articulando teoria e prática de modo crítico e reflexivo. Ao dar centralidade às vozes e percursos das professoras e professores, busca-se refletir sobre como a formação continuada, especialmente no âmbito do ProfHistória, proporciona ressignificações importantes das práticas educativas e reafirma o ensino de História como lugar de emancipação, justiça social e pluralidade epistemológica.

Cientes da complexidade da temática, não buscamos esgotar todas as dimensões da formação docente em História. Reconhecemos tratar-se de um campo em permanente construção, marcado por disputas de sentidos e múltiplas interpretações. Assim, este trabalho se propõe a oferecer uma contribuição situada, consciente de seus limites, mas comprometida em ampliar o debate e fortalecer a reflexão crítica sobre os desafios e possibilidades da docência em História. Nesse horizonte de reflexão, torna-se fundamental compreender a concepção de formação docente⁵ como categoria analítica central, pois é a partir dela que se estruturam os

⁴ A obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* foi publicada originalmente em 1996. Neste trabalho, entretanto, utilizou-se a 78. ed. (São Paulo: Paz e Terra, 2024)

⁵ Neste trabalho, o termo *formação docente* é utilizado como equivalente a *formação de professoras e professores*. Tal escolha se fundamenta na literatura educacional que reconhece a docência como

parâmetros teóricos capazes de orientar a construção e o aprofundamento do saber-professor.

A concepção de formação docente⁶ configura-se como categoria analítica central nesta investigação, ao oferecer parâmetros teóricos que orientam a construção e o aprofundamento do saber-professor (Matos; Jardelino, 2016, p. 20–31). Historicamente, essa concepção emergiu de abordagens bancárias criticadas por Freire (1996), para a ideia de professor como *praticien reflexivo* (Schön, 1994) e agente de transformação social (Dewey, 1916). No campo educacional, o termo concepção refere-se ao arcabouço de ideias que fundamenta e legitima práticas formativas, estruturando conteúdos, métodos e valores. Shulman (1986) destaca que o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico são saberes indissociáveis, enquanto Zeichner (2009) defende a formação situada em comunidades de prática. As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2015) e o relatório da Unesco (2015) ampliam esse referencial ao incorporar competências socioemocionais e tecnológicas, reafirmando a necessidade de uma formação docente integral.

Em contrapartida, a formação de professoras e professores caracteriza-se pelo processo prático de desenvolvimento profissional, que articula experiências, estratégias e dispositivos pedagógicos voltados à profissionalização. Exemplos como projetos de mentoria, nos quais professoras e professores experientes acompanham colegas em ciclos de observação e feedback, bem como iniciativas desenvolvidas pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT), política pública educacional da Bahia voltada para a formação continuada e para o fortalecimento das práticas pedagógicas, ilustram de maneira concreta a operacionalização das concepções teóricas. Além dessas ações,

categoria que abarca o conjunto de práticas, saberes e processos de constituição profissional vinculados ao magistério, independentemente do gênero ou nível de atuação. Assim, ao empregar a expressão *formação docente*, busca-se enfatizar a dimensão coletiva e histórica da profissão, sem perder de vista que se refere concretamente à formação daqueles que exercem o ensino.

⁶ A distinção entre concepção e formação docente é fundamental para compreender o campo educacional. Enquanto a concepção se refere ao conjunto de ideias, valores e fundamentos teóricos que orientam práticas formativas, a formação docente diz respeito ao processo concreto de desenvolvimento profissional, articulando experiências, estratégias e dispositivos pedagógicos. Nóvoa (1992) enfatiza que não há formação de professores sem reflexão sobre a própria profissão e identidade docente, enquanto Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são construídos na articulação entre conhecimentos acadêmicos e vivências cotidianas. Assim, a formação docente é inseparável da prática e da experiência, ao passo que a concepção fornece os referenciais epistemológicos que legitimam e estruturam esse processo.

o IAT⁷ promove cursos de aperfeiçoamento e extensão, oficinas temáticas, seminários, colóquios e conferências que articulam teoria e prática, incorporando também dimensões de inovação tecnológica e metodologias ativas. Suas iniciativas contemplam desde a formação inicial até programas de valorização da carreira docente, como o Reconhecendo trajetórias, que acolhe e celebra a contribuição de professoras e professores em diferentes fases da profissão.

É importante destacar que, nas formações continuadas, a área de História frequentemente não recebe a mesma atenção que disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, tradicionalmente priorizadas nas políticas educacionais. Essa lacuna reforça a necessidade de ampliar o espaço do ensino de História nesses programas, reconhecendo sua relevância para a construção da temporalidade, para a elaboração de sínteses históricas e para a reflexão crítica sobre as relações entre passado e presente. Em outras Secretarias de Educação nordestinas, também encontramos experiências semelhantes, como os programas de formação continuada promovidos pelo Ceará e por Pernambuco, que oferecem cursos de atualização e especialização em parceria com universidades públicas, além das iniciativas vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB) em estados como Maranhão e Paraíba, ampliando o acesso à formação superior e pós-graduação para docentes da rede pública.

A indissociabilidade entre concepção e formação evidencia-se na forma como as ideias orientam dispositivos institucionais e atividades didáticas, fortalecendo o saber docente e promovendo o aprimoramento contínuo. Nesse sentido, o texto articula recortes históricos, fundamentos teóricos e exemplos empíricos para robustecer a análise das categorias centrais deste trabalho. Como destacam Nóvoa, Saviani, Gatti, Tardif e Freire, não há formação sem uma concepção que a sustente, nem concepção que se mantenha viva sem práticas formativas que a concretizem.

A partir dessa reflexão, este capítulo busca compreender e apresentar as concepções de formação de professoras e professores, evidenciando sua relevância diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea. Esses estudos

⁷ O Instituto Anísio Teixeira (IAT) é um órgão da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), criado com a finalidade de planejar e coordenar estudos, projetos e ações voltadas ao ensino, à pesquisa e à qualificação de profissionais da educação. Entre suas atribuições, destaca-se a promoção da formação inicial e continuada de professoras e professores da rede pública, por meio de cursos de licenciatura, pós-graduação, aperfeiçoamento, extensão e eventos formativos, além da disseminação de práticas pedagógicas inovadoras e do uso de tecnologias educacionais

balizaram a identificação das concepções expressas nas dissertações que constituem o corpus desta pesquisa, intitulada *Concepções sobre formação docente em História: mapeamento das produções acadêmicas de egressas e egressos do ProfHistória na Região Nordeste (2016–2023)*. Tal abordagem é fundamental para sustentar a busca por respostas à questão norteadora que orienta os caminhos do diálogo desenvolvido ao longo deste estudo.

Afinal, o ato de dialogar implica disposição para a escuta, abertura ao outro e compromisso com a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, a formação docente não pode ser concebida como mera transmissão de saberes técnicos, mas como prática crítica e emancipatória. Esse ato é também ler nas entrelinhas, perceber nos escritos das dissertações muito mais do que simples trabalhos de conclusão de curso: é reconhecer, a partir delas, um vasto tesouro de descrições sensíveis das realidades educacionais nordestinas.

Como afirma Giroux (1997), a educação deve ser compreendida como um ato político e cultural, capaz de promover a autonomia intelectual e a participação democrática dos sujeitos. O diálogo, nesse sentido, torna-se instrumento essencial para fomentar a compreensão mútua, a troca de ideias e o crescimento coletivo, configurando-se como espaço de resistência e transformação social.

A partir dessa perspectiva, entender a docência como um processo dialógico é fundamental para refletir criticamente sobre a formação docente. Sousa (2022) destaca que “o professor é aquele que ensina, seja numa escola, universidade ou para um grupo de pessoas”, evidenciando a amplitude do papel docente. Essa concepção encontra respaldo em um arcabouço legal e legislativo, especialmente no Decreto Federal nº 3.276/1999, que estabelece diretrizes para a formação inicial por meio da graduação em cursos de licenciatura plena.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) contempla os conceitos de formação continuada e capacitação dos profissionais do magistério, reforçando a compreensão de que a formação docente é uma prática de educação formal, desenvolvida sob a responsabilidade das instituições de ensino superior. Ao assumir a responsabilidade de uma formação cidadã⁸, e não apenas de

⁸ A formação cidadã, conforme discutem autores como Paulo Freire, Henry Giroux e Dermeval Saviani, pode ser compreendida como o processo educativo voltado para o desenvolvimento da consciência crítica, da participação democrática e da responsabilidade social dos sujeitos. Trata-se de uma dimensão que ultrapassa a transmissão de conteúdos, buscando formar indivíduos capazes de intervir

moldar cidadãos⁹, as professoras e professores atuam em múltiplas dimensões sociais, afetivas e críticas que se manifestam tanto no ambiente escolar quanto na prática cotidiana. Nesse sentido, a integração entre teoria e prática torna-se indispensável a esta responsabilidade, de tal maneira que a história sobre a formação inicial e continuada de professoras e professores no Brasil tem passado por descompassos históricos e estruturais entre a formação acadêmica e a realidade da prática docente.

Na obra *Os professores como intelectuais*, Henry Giroux (1997) afirma que uma das maiores ameaças à docência é o avanço de ideologias instrumentais que privilegiam uma abordagem tecnocrática na formação de professores e na prática pedagógica. Tal perspectiva reduz o ensino a uma racionalidade técnica, esvaziando-o de sua dimensão emancipatória. Ao mesmo tempo, o autor ressalta que tanto professores quanto estudantes possuem a possibilidade de resistir às práticas sociais dominantes, assumindo de forma responsável seu momento histórico e compreendendo o ensino como espaço de emancipação, democracia e justiça social.

Embora Giroux se refira a um contexto específico, distinto do brasileiro, os problemas por ele apontados apresentam notável semelhança com os desafios enfrentados em nossa realidade educacional. Essa pertinência justifica a utilização de sua análise para compreender criticamente a formação docente no país. O autor defende que as instituições de formação de professores “precisam ser reconhecidas como esferas públicas. Tais instituições, na forma como atualmente existem, são prejudicialmente desprovidas de consciência social” (Giroux, 1997, p. 158). Programas de treinamento que enfatizam apenas o conhecimento técnico, segundo ele, prestam um desserviço ao ensino e aos estudantes, pois induzem futuros docentes a metodologias que negam a necessidade do pensamento crítico (ibid., p. 52).

eticamente na sociedade. Mas seria esse, afinal, o papel central das professoras e professores de História: promover a formação cidadã como eixo estruturante de sua prática pedagógica?

⁹ Moldar, neste contexto, não implica determinação ou padronização de subjetividades, mas designa a participação mediada da docência na formação cidadã enquanto processo histórico, dialógico e crítico, no qual professoras e professores favorecem a construção de autonomia, leitura do mundo e intervenção ética na realidade por meio de práticas pedagógicas situadas. A noção aproxima-se da “formação integral” e das “práxis” como unidade teoria–prática, rejeitando concepções tecnicistas ou bancárias do ensino (Freire, 1996, p. 24–33; Giroux, 1997, p. 119–136; Saviani, 2008, p. 63–75).

Essa crítica encontra ressonância nas análises de Maria Ciavatta, que enfatiza a relação entre trabalho, educação e desigualdade social. Em *Mediações históricas de trabalho e educação* (2009), a autora demonstra como a formação dos trabalhadores no Brasil foi marcada por disputas políticas que privilegiaram uma educação instrumental voltada às demandas do mercado. Em *A cultura do trabalho e a educação plena negada* (2017), denuncia o movimento histórico das elites em restringir a educação das classes populares, reforçando o caráter disciplinador e tecnicista da escola. Mais recentemente, em *Memória e história de trabalho-educação* (2025),¹⁰ retoma essa crítica ao evidenciar que a imposição do trabalho sobre a educação perpetua a negação de uma formação integral e emancipatória.

Assim, ao lado de Giroux, Ciavatta contribui para a compreensão de que a formação docente e discente deve ser pensada como prática social crítica, capaz de superar o tecnicismo e afirmar a educação como direito e como espaço de transformação democrática. Nesse sentido, torna-se necessário desenvolver programas de formação inicial e continuada que permitam às professoras e aos professores se reconhecerem como intelectuais transformadores, capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

Essa perspectiva encontra ressonância em Paulo Freire (1996), que defende a educação como prática da liberdade, e em Ciavatta (2025), que enfatiza a importância da formação crítica e socialmente comprometida dos educadores. Ambos reforçam a ideia de que a docência não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas, mas deve ser compreendida como prática política e ética voltada para a transformação social. À luz dessas reflexões, é possível relacionar a crítica de Giroux com iniciativas brasileiras de formação docente, como o ProfHistória.

Embora a formação continuada não constitua o foco central desta pesquisa, ser (ou ter sido) aluna do ProfHistória significa experienciar, de forma concreta, o valor do ensino de História na educação básica e os caminhos que essa formação é capaz de abrir. Trata-se de um espaço de afirmação e reencontro, no qual a prática docente se articula com a produção acadêmica e possibilita novas percepções sobre o papel da

¹⁰ Mais recentemente, em **Memória e história de trabalho-educação** (2025), [^1] Ciavatta retoma essa crítica ao evidenciar que a imposição do trabalho sobre a educação perpetua a negação de uma formação integral e emancipatória.

[^1]: CIAVATTA, Maria. *Memória e história de trabalho-educação: a imposição do trabalho e a negação da educação*. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 73, 2025.

História na escola. Sob a perspectiva de Margarida Dias, o ProfHistória promove deslocamentos significativos na compreensão da docência, ao estimular reflexões que ressignificam tanto o fazer pedagógico quanto a identidade profissional dos professores.

Essa vivência redimensiona o fazer docente, permitindo compreender o ensino como prática que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se insere em um movimento de reflexão crítica sobre a realidade escolar. A obra de Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas, *ProfHistória: o dito e o feito* (2022), dialoga diretamente com esta pesquisa ao analisar as dissertações produzidas no âmbito do programa e o papel dos produtos educacionais nelas desenvolvidos. Os autores evidenciam que cada investigação apresenta respostas situadas em contextos específicos, como escolas, comunidades e realidades locais, revelando pluralidades e deslocamentos que caracterizam o ProfHistória como espaço de afirmação e transformação da prática docente. Na página 125, os autores destacam que o programa não apenas promove avanços na valorização da formação docente, mas também contribui para a ressignificação do ensino de História na educação básica, ao estimular a construção de sínteses históricas que articulam pesquisa acadêmica, prática pedagógica e intervenção social. Essa perspectiva reforça a pertinência de mapear as produções acadêmicas de egressas e egressos do ProfHistória na região Nordeste, uma vez que tais trabalhos materializam concepções de formação docente em História e revelam os impactos concretos do programa na constituição de professores como intelectuais transformadores.

Ao longo da trajetória como mestranda, percebo que algumas características do ProfHistória se aproximam de uma concepção de formação comprometida com a constituição de intelectuais transformadores, conforme defende Henry Giroux. Para o autor, restringir a formação docente ao domínio técnico compromete não apenas a prática pedagógica, mas também o desenvolvimento dos estudantes, ao negligenciar a dimensão crítica do ensino (Giroux, 1997, p. 52). Visto que o ProfHistória exige como critério de ingresso o exercício da docência em História na educação básica, evidencia-se uma valorização da experiência concreta do professor. Além disso, o formato do trabalho de conclusão de curso, no qual, além da parte crítico-analítica de natureza dissertativa, há também uma parte propositiva voltada à elaboração de um produto aplicável e replicável no ensino de História, reforça a articulação entre teoria e prática.

Essa estrutura está claramente definida no Regimento Geral do ProfHistória, que estabelece no Artigo 15:

A dissertação do PROFHISTÓRIA tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos em que são mobilizadas diferentes formas de representação do passado.

§ 1º - A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal ele constará de duas partes: uma parte crítico-analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii).

§ 2º - O produto final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, a condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas (PROFHISTÓRIA. *Regimento Geral do Mestrado Profissional em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023

Disponível em:

<https://www.editoracabana.com/_files/ugd/e2a408_3d3491d6c88c4324930478fddc7b7438.pdf>

Dessa forma, potencializa-se a centralidade da intelectualidade docente e evidencia-se o valor da autoria profissional, que se expressa na criatividade agregada a uma escrita permeada de sentido acadêmico. Essa produção expõe e fortalece a intelectualidade das professoras e professores da educação básica. É nesse horizonte que esta pesquisa se insere, tendo como objetivo examinar as contribuições do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na construção de perspectivas de formação continuada de professoras e professores. O foco da investigação recai sobre a análise das dissertações e dos produtos didáticos apresentados por pessoas egressas do programa, com destaque para as mestras e mestres vinculados às nove instituições da região Nordeste que integram a rede nacional. O recorte temporal adotado compreende o período entre os anos de 2016 e 2023, permitindo observar tendências, permanências e inovações no campo da formação docente em História.

Nesse movimento, as dissertações constituem testemunhos que registram práticas e reflexões que revelam as concepções que se entrelaçam em suas

produções e se tecem nas trajetórias formativas das egressas e egressos. Nesse contexto,

a formação de professores deve estar centrada na pessoa e na profissão docente, articulando saberes, práticas e valores que permitam compreender a complexidade do trabalho educativo e repensar continuamente o papel do professor na sociedade. (Nóvoa, 1992, p. 25)

Nóvoa enfatiza a necessidade de superar a concepção tradicional que reduz quem ensina a mero transmissor de conteúdos, defendendo que profissionais da educação atuem como sujeitos ativos na construção de saberes. Para sustentar essa perspectiva, apresenta três pilares formativos.

O primeiro destaca a importância de dominar não apenas os conteúdos específicos da disciplina, mas também os fundamentos da própria docência. O segundo propõe a inclusão de um terceiro agente formador, além do especialista disciplinar e do formador em didática: a educadora ou o educador da Educação Básica, cuja experiência deve ser reconhecida e integrada ao espaço universitário. O terceiro pilar, ainda que implícito, aponta para a valorização da escola como espaço formativo, conforme defendido por Nóvoa em conferência realizada na Universidade Federal de Minas Gerais em 2023.

A essa discussão une-se a reflexão sobre os saberes docentes, também enriquecida pelas contribuições de Maurice Tardif, que compreende o conhecimento profissional como resultado da intersecção entre os saberes acadêmicos adquiridos na formação inicial e as experiências práticas vividas no cotidiano escolar. Essa perspectiva ressalta a natureza situada, dinâmica e plural do saber docente, reconhecendo a complexidade que atravessa o exercício da profissão¹¹.

Uma das concepções de formação que orientam esta pesquisa entende o trabalho docente na Educação Básica como uma atividade intelectual, marcada pela reflexão crítica, pela autoria e pela produção de conhecimento e não só como aplicação de técnicas pedagógicas. Nesse sentido, Henry Giroux contribui com uma abordagem crítica ao conceber profissionais da educação como intelectuais públicos. Em sua obra *Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da*

¹¹ durante a banca de qualificação, a professora doutora Cristina Pina chamou atenção para os cuidados necessários ao articular concepções de formação tão distintas como as de António Nóvoa e Maurice Tardif. Ainda assim, optei por manter essa aproximação por entender que, mesmo partindo de referenciais diferentes, ambos contribuem para uma visão ampliada da formação docente — uma construção que se dá por camadas, como uma colcha de retalhos, agregando saberes, experiências e perspectivas complementares.

aprendizagem, o autor defende que educadoras e educadores atuem como agentes críticos e transformadores, capazes de problematizar a realidade e promover práticas pedagógicas inovadoras.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o objeto desta investigação, ao permitir compreender as dissertações e os produtos didáticos do ProfHistória não apenas como requisitos acadêmicos, mas como manifestações da autoria docente (Farias, 2020) e da intelectualidade crítica de professoras e professores da Educação Básica. Nesse mesmo horizonte crítico, em que a docência é compreendida como prática intelectual e autoria profissional, soma-se outra perspectiva que contribui para aprofundar essa dimensão: a de autoria pedagógica, abordada por Luciano Mendes de Farias Filho em seu artigo publicado em 2017, *“Aula, autoria e reconhecimento: implicações para a pesquisa sobre os currículos da escola básica no Brasil”*. O autor propõe que a aula seja compreendida como um texto autoral, expressão da criatividade e da responsabilidade social de quem ensina. A valorização da autoria docente, nesse sentido, é elemento fundamental para uma educação responsiva às exigências contemporâneas, reconhecendo que a formação profissional é um processo contínuo.

Para Freire, formar professoras e professores é formar sujeitos históricos capazes de intervir na realidade e transformar o mundo. Margarida e Itamar, ao organizarem reflexões sobre o ProfHistória, reforçam que o programa se constitui como espaço de autoria e de valorização da experiência docente, evidenciando que as dissertações e produtos didáticos revelam concepções de formação atravessadas pela prática crítica e pela criatividade pedagógica.

Saviani e Bernadete Gatti ressaltam que a formação docente, aqui compreendida como formação de professoras e professores, não pode se limitar ao domínio técnico, devendo articular fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e compromisso social. Compreender a docência como atividade intelectual e crítica implica reconhecer que as produções acadêmicas do ProfHistória constituem confirmação da capacidade de docentes da Educação Básica de elaborar saberes, problematizar realidades e propor caminhos inovadores para o ensino de História. Os diálogos entre teoria e prática são fundamentais para compreender a formação docente, especialmente no campo do ensino de História. Ao adentrar essa temática no contexto brasileiro, observa-se um percurso atravessado por intensos debates teóricos e sucessivas reformulações curriculares, frequentemente impulsionadas

pelas transformações nas diretrizes das políticas públicas educacionais. Tais dinâmicas revelam a necessidade permanente de reconfigurar o ensino de História, de modo a atender às exigências de uma sociedade em constante mutação.

Diante desse cenário, torna-se essencial iniciar a análise pela formação inicial de professoras e professores de História, compreendida como eixo estruturante da prática pedagógica. Nesse contexto, os apontamentos de Selva Guimarães Fonseca, em *Didática e prática de ensino de História* (2019), oferecem contribuições significativas. A autora defende que a formação docente deve articular uma base teórica sólida com experiências práticas, capacitando futuras educadoras e educadores para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Com base nessa perspectiva, Fonseca propõe que os programas formativos contemplem não apenas o domínio do conteúdo histórico e de sua metodologia, mas também vivências de natureza prática, promovendo uma atuação crítica, reflexiva e comprometida com a realidade da educação básica.

Circe Maria Fernandes Bittencourt, contribui de forma expressiva para o debate sobre a formação docente, especialmente ao analisar a trajetória histórica do ensino de História no Brasil. Suas reflexões abordam as transformações curriculares e pedagógicas que marcaram a disciplina, enfatizando a necessidade de preparar educadoras e educadores para os desafios de ensinar História em um contexto de constantes mudanças nas perspectivas historiográficas e nos paradigmas educacionais. Em obras como *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2018), Bittencourt destaca que a atuação docente requer uma leitura crítica da realidade escolar e uma compreensão do papel social da História no processo formativo. Para a autora, à docência em História exige a articulação entre referenciais teóricos consistentes e práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade cultural presente nas salas de aula.

Nesse sentido, o preparo de profissionais da educação, enquanto sujeitos históricos e mediadores do conhecimento, demanda abordagens formativas que ultrapassem os modelos tradicionais, incorporando questionamentos sobre o currículo, as representações sociais e a função cidadã do ensino. O trabalho de Bittencourt tem influenciado significativamente tanto a formação inicial quanto a formação continuada, sendo amplamente referenciado em programas de pós-graduação voltados à docência histórica, como o ProfHistória.

Dar sentido à formação de professoras e professores de História no Brasil implica compreender esse processo para além da mera aquisição de conteúdos pedagógicos. Trata-se de reconhecer a docência como uma prática social situada historicamente, que constrói significados e produz identidades.

Nessa perspectiva, Bittencourt (2018) defende a importância de formar docentes capazes de compreender a História muito além de uma sucessão de eventos cronológicos, mas como um campo de conhecimento essencial à construção da cidadania e da identidade nacional. A autora destaca que as práticas pedagógicas podem promover uma interlocução significativa entre os sujeitos históricos, aproximando o saber acadêmico das vivências escolares.

Essa compreensão remete diretamente ao universo da escola básica, espaço onde professoras e professores, alunas e alunos constroem coletivamente sentidos diversos sobre a experiência educativa. É nesse cotidiano que, conforme aponta Selva Guimarães Fonseca, emergem os significados da prática pedagógica e sua dimensão formativa e crítica, em diálogo com as proposições de Bittencourt, ao reconhecer a escola como lugar de construção de saberes históricos e identidades docentes.

Ampliando esse debate a obra de Célia Santana Silva (2018) oferece uma contribuição essencial ao investigar as dinâmicas da formação docente no contexto da interiorização dos cursos de Licenciatura em História na Bahia, entre os anos de 1980 e 2020. A autora mobiliza entrevistas, cruzamentos de informações documentais e uma interpretação crítica dessas fontes para evidenciar os múltiplos desafios enfrentados pelos sujeitos envolvidos na construção de suas identidades profissionais — processos marcados por tensões, disputas e reconfigurações influenciadas tanto pela elaboração das diretrizes curriculares nacionais quanto pelas diferentes concepções de licenciatura e formação de professores (Silva, 2018, p. 19).

Embora localizada regionalmente, a análise de Silva dialoga com os movimentos mais amplos da educação nacional, especialmente ao discutir os impactos das políticas públicas na organização dos projetos de formação inicial em História. Nesse sentido, a linha do tempo construída pela autora torna-se um recurso valioso para observar as transformações no ensino de História, permitindo estabelecer um diálogo direto com os contextos e temas que norteiam minha pesquisa sobre as concepções de formação e estruturação continuada presentes nas dissertações e produtos do Mestrado Profissional em História (2016–2023), nas universidades da região Nordeste.

A autora e professora Célia Silva, ao problematizar os caminhos trilhados na constituição da profissionalidade docente por meio da reformulação dos campos universitários em seus aspectos e trâmites legais, contribui para a reflexão sobre os sentidos atribuídos à formação histórica e sua continuidade. A trajetória das egressas e dos egressos do mestrado profissional revela-se, assim, como elemento fundamental para compreender os vínculos entre a experiência formativa e as demandas sociais, políticas e educacionais da região baiana. Ao oferecer subsídios teóricos, essa perspectiva permite analisar como os saberes construídos ao longo do percurso acadêmico se articulam com os desafios concretos enfrentados no contexto local, contribuindo para uma atuação docente mais crítica e comprometida com a transformação social.

Neste caleidoscópio de conceitos, a formação de professoras e professores pode ser compreendida como um processo em permanente construção e reconstrução, permeado por múltiplos significados e significâncias. Trata-se de uma dinâmica que se assemelha a uma dança, cujo ritmo é conduzido por diferentes perspectivas pedagógicas, por variados paradigmas teóricos e práticos e, sobretudo, pelos contextos históricos e sociais em que se realiza. Esta complexidade rítmica exige das educadoras e dos educadores a busca por um compasso capaz de responder às inúmeras demandas impostas pela realidade escolar, muitas das quais não são plenamente contempladas pela formação inicial. Nesse sentido, a formação continuada emerge como dimensão constitutiva da docência, pois, como afirma Nóvoa (1992), não há identidade profissional sem práticas formativas permanentes que articulem saberes e experiências. Imbernón (2011) reforça essa ideia ao destacar que a formação docente deve ser entendida como processo coletivo e contextualizado, voltado para a transformação das práticas pedagógicas. De modo convergente, André (2001) sublinha que a formação continuada é indispensável para o desenvolvimento da profissionalidade docente, uma vez que possibilita atualização constante, reflexão crítica e reconstrução de saberes em diálogo com os desafios cotidianos da escola.

A formação continuada, portanto, configura-se como um caminhar natural na trajetória profissional, pois, como destacam Marli André (2001) e Francisco Imbernón (2011), trata-se de um processo indispensável para o desenvolvimento da identidade docente, para a renovação dos saberes pedagógicos e para a construção de práticas educativas mais críticas e contextualizadas.

Nesse contexto, destaca-se o artigo Formação inicial e continuada de professores(as) de História: impactos na prática docente, de Pina, Aguiar e Lima (2020), que enfatiza a importância da formação continuada na consolidação de práticas pedagógicas qualificadas no âmbito da educação básica. As autoras analisam os desafios e as possibilidades desse processo, apontando que, em muitos casos, a formação continuada ocorre simultaneamente às demandas do cotidiano escolar, o que pode dificultar o aprofundamento das reflexões e comprometer a eficácia das propostas pedagógicas.

Diante desse cenário, torna-se evidente a urgência de promover articulações mais consistentes entre a formação inicial e a continuada, compreendendo-as como dimensões complementares e estratégicas para o fortalecimento da prática docente. Tal integração é fundamental para fomentar uma atuação profissional crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Bittencourt e Fonseca, que reconhecem a formação docente como um processo histórico e situado, atravessado por tensões curriculares, experiências escolares e dinâmicas das políticas educacionais. Essa compreensão é aprofundada pelos resultados da pesquisa Ensinar História: um estudo sobre as práticas de ensino e a produção de narrativas históricas por professores da educação básica (1998–2014), coordenada por Marlene Cainelli e realizada nos estados do Paraná, São Paulo, Bahia e Goiás. Pina, Aguiar e Lima (2020) analisam como a identidade profissional e a prática docente são construídas ao longo da trajetória formativa, destacando que essa construção se estende até a formação continuada, evidenciando o caráter processual e permanente da profissionalização docente.

Fonseca (2019) reforça que a formação de professores deve articular uma base teórica sólida com experiências práticas significativas, capazes de preparar os educadores para os desafios concretos da sala de aula. Bittencourt (2018), por sua vez, contribui ao afirmar que formar professores de História vai além da simples transmissão de conteúdos: trata-se de capacitá-los para compreender a disciplina como instrumento essencial na construção da cidadania e da identidade nacional, promovendo um ensino crítico, contextualizado e articulado com as realidades sociais.

Diante das múltiplas abordagens e pesquisas consultadas, torna-se evidente que a formação docente em História deve ser compreendida como um processo contínuo, dinâmico e situado, que articula dimensões teóricas, práticas, contextuais e específicas. As contribuições de autoras como Bittencourt, Fonseca, Silva, Pina,

Aguiar e Lima evidenciam que os desafios enfrentados pelas professoras e professores de História vão além da sala de aula: envolvem a construção de um saber docente comprometido com a democratização do conhecimento histórico e com a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A valorização da formação inicial incluída à continuada, bem como o reconhecimento da diversidade regional e das trajetórias individuais e coletivas das docentes e dos docentes¹², aparece como um caminho promissor para o fortalecimento do ensino de História na educação básica.

Nesse contexto, investir em políticas públicas formativas, em espaços de escuta e reflexão, e em práticas pedagógicas significativas não é apenas uma necessidade, mas um compromisso ético com a educação emancipadora.

2.1 Conceito de Formação: discussão sobre a definição de formação docente e suas diferentes abordagens teóricas

A formação docente constitui um processo essencialmente complexo, dinâmico e plural, no qual a construção da identidade profissional se dá em diálogo com a coletividade e é construída historicamente a partir de dimensões epistemológicas, sócio-históricas e culturais. Além de sua previsão em dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), esse processo caracteriza-se pelos diálogos permanentes que se estabelecem com o campo educacional, sendo elemento central na qualificação das professoras e professores de História. Saviani (2008), enfatiza que a formação docente precisa estar articulada às políticas educacionais em vigor, de modo a assegurar que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios institucionais e sociais que permeiam a prática pedagógica.

Nesse sentido, Nóvoa (1999; 2023) argumenta que a identidade docente é construída progressivamente por meio da articulação entre normativas educacionais, experiências pedagógicas e reflexões teóricas. Essa compreensão é compartilhada por Gatti (2009; 2022), ao reconhecer que diretrizes curriculares e políticas públicas impactam diretamente o desenvolvimento formativo e a trajetória profissional dos

¹² valorização da formação inicial articulada à formação continuada, bem como o reconhecimento da diversidade regional e das trajetórias individuais e coletivas das docentes e dos docentes, constitui eixo fundamental das políticas educacionais contemporâneas. É importante destacar que o termo docente é sinônimo de professor, utilizado em textos acadêmicos e normativos para designar o profissional da educação em diferentes níveis de ensino.

docentes, indo além da aquisição técnica de habilidades e inserindo-os em cenários sociais e políticos amplos.

Nilda Alves (2007), acrescenta a esse debate a constatação da multiplicidade de abordagens teóricas que perpassam a formação docente no Brasil, destacando a ausência de um referencial teórico único ou consensual. Essa diversidade, longe de ser um obstáculo, potencializa a constituição de saberes pedagógicos a partir de diferentes perspectivas, tornando a formação docente um campo dinâmico, aberto e em constante reconstrução.

A formação docente é um processo histórico e dinâmico, atravessado por distintas abordagens epistemológicas que, ao longo do tempo, reformularam a compreensão sobre o papel docente e a constituição da identidade profissional, os saberes docentes e os próprios sentidos atribuídos à formação. Essas abordagens incorporam marcas culturais, sociais e políticas de seus contextos históricos, revelando que a formação é viva e constante e deve acompanhar as transformações as exigências da sociedade contemporânea.

Nesse debate, o termo concepção emerge como uma categoria central e carregada de complexidade semântica, cuja origem latina (*conception, conceptionis*) remete tanto ao ato de receber quanto ao de compreender. De acordo com diferentes fontes lexicográficas (Houaiss, 2009; Ferreira, 2020), concepção pode ser entendida como a capacidade de internalizar, organizar e interpretar ideias processo essencial, à construção do conhecimento e à definição dos princípios que orientam a prática educativa.

No campo educacional, a concepção ultrapassa o sentido teórico e incorpora dimensões sociais, políticas e críticas que incidem diretamente sobre o fazer pedagógico. Ela constitui parte da identidade docente, orientando escolhas metodológicas, valores educativos e sentidos atribuídos ao papel de ensinar.

A formação docente pode ser compreendida como o caminho que prepara e oferece condições para que o sujeito se torne professora ou professor. Já a docência representa a travessia desse caminho, isto é, o exercício efetivo da profissão em sala de aula e nos espaços educativos. Enquanto a formação fornece instrumentos e referenciais, a docência é o ato de percorrê-los, reinterpretando e recriando sentidos a partir das experiências concretas.

A identidade docente, por sua vez, constitui um conceito intrinsecamente relacionado aos processos de concepção e formação, sendo atravessada por fatores

históricos, sociais, políticos e subjetivos que influenciam a prática profissional. Trata-se de uma construção dinâmica, que não se reduz a um conjunto de competências técnicas, mas envolve dimensões éticas, culturais e coletivas.

Nessa perspectiva, a identidade docente diz respeito ao modo como professoras e professores se percebem e são percebidos em sua profissão, enquanto a docência refere-se ao exercício cotidiano de ensinar, mediar saberes, produzir práticas educativas e estabelecer relações pedagógicas na escola. Em outras palavras, a identidade se (re)configura nas experiências concretas da docência, nas interações com estudantes, com pares e com a comunidade escolar, articulando formação, trabalho e contextos históricos.

Nesse sentido, Nóvoa (1992; 2023) argumenta que a identidade docente não é estática, mas se constrói de forma contínua, a partir das experiências pessoais e coletivas vivenciadas ao longo da trajetória profissional. Gatti (2009; 2022) converge nessa reflexão ao destacar a importância de políticas educacionais que valorizem a profissão e assegurem melhores condições de trabalho e formação, reconhecendo que a identidade docente só pode se consolidar em contextos que favoreçam o desenvolvimento crítico, reflexivo e socialmente comprometido da prática pedagógica. Dessa forma, a identidade docente resulta de um processo contínuo de negociação entre demandas institucionais, projetos políticos de educação e experiências concretas vividas pelos docentes em sua prática cotidiana.

Tardif (2002; 2014), acrescenta que os saberes docentes são construídos no exercício da prática, sendo oriundos não apenas da formação inicial, mas também das experiências cotidianas na escola. Essa compreensão dialoga com Giroux (1997), ao propor o docente como um intelectual transformador, agente histórico responsável por questionar estruturas e promover práticas emancipatórias.

Complementarmente, Apple (1995; 2006) enfatiza a influência das relações de poder e das políticas públicas sobre a atuação docente, destacando os condicionantes sociopolíticos da prática pedagógica. Britzman (1991; 2003) insere a dimensão subjetiva nesse debate, evidenciando como as experiências pessoais moldam a identidade e o fazer do professor. Já Popkewitz (1998; 2014), problematiza os discursos institucionais e os dispositivos regulatórios que conformam a identidade profissional dos docentes.

Nesse processo, a identidade profissional docente, o ser professora ou professor, se forma a partir da combinação de fatores históricos, políticos, pessoais e

pedagógicos, que estão sempre em movimento e se reinterpretando. No caso de quem ensina História, esse processo é ainda mais intenso, pois a disciplina é bastante sensível ao cenário político e às diferentes versões de narrativas que existem. Optar por ensinar História não é apenas uma decisão profissional, mas também uma escolha ética e política. Essa escolha geralmente está relacionada à trajetória de vida da pessoa, ao valor que ela dá ao conhecimento histórico e a ideia do compromisso de ajudar aos sujeitos aprendentes a desenvolverem uma visão crítica do mundo.

Pesquisadoras como Helenice Rocha, Wilma de Nazaré Baía Coelho e Ana Maria Monteiro (2013), Maria Cristina Dantas Pina (2020) e Erita Evelin da Silva (2018) evidenciam entraves na formação docente em História, especialmente na articulação de teoria e prática no ensino básico. Embora a universidade devesse promover essa integração, enfrenta limitações que dificultam o vínculo com a escola básica. Essa aproximação é essencial para consolidar uma educação crítica, plural e transformadora. A análise das bases epistemológicas das instituições formadoras revela as distintas concepções de ensino que atravessam a atuação profissional docente no cenário da escola, mais especificamente na organização das aulas a serem ministradas. Essas concepções influenciam diretamente as escolhas pedagógicas, podendo constituir espaços de resistência e emancipação ou, ao contrário, reproduzir tecnicistas que reforçam normas padronizadas e descontextualizadas. Maria Isabel da Cunha (2013) defende que compreender o conceito de identidade docente exige o diálogo que articula pesquisa, prática formativa e análise crítica das condições sociopolíticas que permeiam o trabalho pedagógico.

O papel social da docência acompanha os ciclos históricos, econômicos e culturais, interferindo na produção dos saberes, nas condições de trabalho e nas decisões pedagógicas das profissionais da educação, por isso compreender os caminhos da formação docente implica reconhecer permanências e rupturas nos percursos educacionais, especialmente no contexto das políticas públicas voltadas à Educação Básica.

Ao longo das últimas décadas, o ensino de História no Brasil tem sido marcado por ciclos de profundas transformações que refletem diretamente os contextos políticos e sociais, mas também por tensões e disputas em torno de sua função formativa. Durante a Ditadura Militar (1964–1985), a disciplina foi submetida à censura e à fusão com Educação Moral e Cívica, enfatizando conteúdos patrióticos e limitando abordagens críticas, o que gerou resistência entre docentes comprometidos com uma

perspectiva mais reflexiva e emancipatória. Com a redemocratização e a Constituição de 1988, o ensino de História passou a valorizar a pluralidade cultural e os direitos humanos, incorporando debates sobre cidadania e memória social, embora enfrentasse dificuldades na efetiva implementação dessas propostas diante da permanência de práticas tradicionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos anos 1990–2000 introduziram a noção de competências e habilidades, deslocando o foco da memorização de fatos para a análise crítica e interdisciplinar, mas também suscitaram críticas quanto à fragmentação curricular e à pressão por resultados padronizados. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017–2018) reorganizou os conteúdos da disciplina, ampliando a ênfase em diversidade cultural, história indígena e afro-brasileira, em consonância com legislações específicas como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que tornaram obrigatória a abordagem das histórias e culturas afro-brasileira e indígena. No entanto, tais avanços foram acompanhados de intensos debates políticos e acadêmicos, revelando disputas sobre quais narrativas históricas deveriam ser privilegiadas e sobre o papel da disciplina na formação cidadã.

Essas disputas revelam que a formação docente e o ensino de História não podem ser compreendidos apenas como processos técnicos ou normativos, mas como campos atravessados por múltiplas perspectivas teóricas e práticas. A diversidade de abordagens, ora complementares, ora tensionadas, evidencia que a constituição da identidade profissional docente se dá em meio a debates políticos, epistemológicos e pedagógicos.

Para melhor visualizar essas diferentes contribuições e tendências investigativas, apresenta-se a seguir o Quadro 1, que sintetiza as principais perspectivas teóricas sobre a formação docente e suas implicações para o ensino de História.

Quadro 1: Tendências investigativas na formação docente

Tendência	Estudos / Aspectos centrais	Período
Psicologia Comportamental	Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações	1960–1970
Interacionista	Influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno como indicador de eficácia	1960–1970

Psicologia Cognitivista	Relação entre ação do professor e processos de pensamento dos alunos; construção de habilidades de ensino; transição para perspectiva epistemológica construtivista	1970–1980
Psicologia Afetiva	Afetividade, traços de personalidade, interesses e autoconceito do educador como fundamentos da profissionalidade e das formas de ensinar	1970–1980
Política Filosófica	Professor entendido dentro da estrutura de poder da sociedade; identidade como construção social; integração das competências técnica e política	1980
Política Antropológica	Professor como sujeito culturalmente produzido e politicamente situado; história e condição de trabalho ressignificam a formação	1980–1990
Política Sociológica / Culturalista	Profissionalização docente e condições de trabalho na sociedade capitalista; gênero, classe e etnia influenciam práticas sociopedagógicas	1980–1990
Política Pós-estruturalista	Professor e suas práticas subordinados a regimes de verdade; foco na subjetivação docente e em questões de governabilidade	1990–2000
Política Neoliberal	Professor como gestor de competências predeterminadas; produtividade como critério central; processo de proletarização e desqualificação intelectual	Final dos anos 1990 e 2000
Políticas centradas na epistemologia da prática	Professor reflexivo, que toma a prática como ponto de partida e ressignifica a teoria; autoformação e reflexão contextualizada	Anos 1990 e 2000
Narrativas culturais e desenvolvimento profissional	Ação docente baseada em saberes provenientes de múltiplas fontes e contextos; construção de saberes a partir de influências diversas e do contexto cultural instituído	Anos 2000

Fonte: Tendências investigativas na formação docente (Cunha, 2013)

A coexistência de diferentes correntes teóricas na educação, da psicologia comportamental às narrativas culturais, revela um campo marcado por tensões e disputas de significados. Cunha (2013) destaca que essas abordagens não operam de forma isolada, mas se entrelaçam e deixam marcas nas políticas públicas, nos projetos curriculares e nas trajetórias docentes. Essa multiplicidade exige dos profissionais da educação uma postura crítica e reflexiva diante das práticas pedagógicas.

Durante os encontros formativos do mestrado e em espaços de diálogo como o III Congresso Nacional do ProfHistória, emergiram narrativas que vão além da rememoração escolar. Docentes que hoje atuam como professoras-pesquisadoras revisitam suas trajetórias de escolarização vividas entre as décadas de 1960 e 1980, período marcado por políticas autoritárias que impactaram profundamente o ensino de História. Essas memórias revelam como a disciplina foi deslocada ou substituída por componentes como Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica, que tinham como função institucional reforçar valores nacionalistas e autoritários, suprimindo o pensamento crítico e promovendo uma visão homogênea da história nacional.

Larissa Rosa Corrêa (2013), por exemplo, analisa como a OSPB foi utilizada como instrumento ideológico durante o regime militar, com o objetivo de moldar subjetividades alinhadas ao projeto político autoritário. Segundo a autora, essas disciplinas não apenas substituíram o ensino de História, mas também contribuíram para a construção de uma narrativa oficial que apagava conflitos, silenciava vozes dissidentes e promovia uma cidadania passiva e conformista.

Ao revisitarem essas experiências, os(as) docentes não apenas reconhecem os impactos desses desmontes sobre a escola e a figura docente, mas também afirmam sua resistência por meio da reconstrução de práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade, a reflexão histórica e a formação cidadã. Essa postura crítica é fortalecida pela formação continuada oferecida pelo ProfHistória, que se configura como espaço de resignificação, onde o passado escolar é reinterpretado à luz de novos referenciais teóricos e metodológicos.

Autores como Nóvoa (1992) e Tardif (2023) oferecem contribuições distintas à reflexão sobre a identidade docente. Enquanto Nóvoa enfatiza sua construção histórica e relacional, marcada por trajetórias formativas e contextos institucionais, Tardif destaca os saberes profissionais como elementos centrais, oriundos da prática e da experiência cotidiana. A memória escolar, nesse sentido, ultrapassa o campo da lembrança e se torna matéria-prima para práticas pedagógicas conscientes e transformadoras.

Mesmo diante de um ambiente formativo restritivo, muitas dessas pessoas docentes construíram trajetórias resilientes, encontrando brechas para o pensamento autônomo e alimentando, ao longo do tempo, um compromisso político-pedagógico com a transformação social. Seus saberes foram sendo forjados entre silêncios

impostos e práticas de reinvenção cotidiana. Ao longo de suas vivências como professoras e professores, consolidaram-se como sujeitos que não apenas enfrentaram as limitações daquele tempo, mas também se mobilizaram pela construção de uma escola pública democrática, crítica e socialmente referenciada.

No contexto desta pesquisa, são adotados como marcos legais e históricos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB (BRASIL, 1996). Ambos são considerados referências fundamentais para a reconfiguração da política educacional brasileira e para a valorização da formação docente. A Constituição, elaborada durante o processo de redemocratização do país, estabeleceu princípios como a gestão democrática do ensino público, a valorização dos profissionais da educação e a promoção de uma educação voltada à cidadania. Por sua vez, a LDB organizou os fundamentos da estrutura educacional nacional e reafirmou a exigência da formação em nível superior para o exercício do magistério, com base em princípios pedagógicos, éticos, científicos e humanísticos.

Ambos os documentos simbolizam conquistas resultantes de intensas disputas sociais e tornam-se referenciais incontornáveis para compreender a formação docente como um processo histórico, contínuo e comprometido com a construção de práticas emancipadoras e socialmente transformadoras. Além disso, representam uma virada paradigmática na forma como o magistério é reconhecido no país, conferindo-lhe centralidade nas políticas públicas educacionais. Seu legado normativo serve como base para debates contemporâneos sobre identidade, profissionalização e justiça educacional.

Essas reformulações, embora permeadas por avanços e resistências, não se limitam às mudanças legais e curriculares. Elas se refletem também nas práticas cotidianas das professoras e dos professores de História e nas produções acadêmicas que emergem dos programas de formação. É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, que não pretende esgotar a complexidade do tema nem reivindicar exclusividade teórica.

A formação docente e a construção da identidade profissional constituem dimensões interdependentes e profundamente marcadas pelas experiências vividas ao longo da trajetória educacional. No contexto do ProfHistória, programa de pós-graduação voltado à formação de docentes da Educação Básica, observa-se um corpo discente composto majoritariamente por profissionais com idades entre 35 e 60

anos. Essa configuração geracional revela trajetórias formativas atravessadas por contextos históricos e políticos específicos, especialmente aqueles vivenciados ao longo das décadas de 1970 e 1990.

Em espaços de diálogo como as salas de aula do próprio mestrado e eventos acadêmicos, a exemplo do III Congresso Nacional do ProfHistória, emergiram narrativas que evocam memórias escolares marcadas por um ensino de História centrado na memorização de datas, personagens e episódios vinculados à construção de uma identidade nacional hegemônica. Muitos desses relatos mencionam disciplinas como Estudos Sociais, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica, que substituíram ou diluíram o ensino de História nos currículos escolares. Tais componentes foram institucionalizados com o objetivo de reproduzir valores autoritários e nacionalistas, inibindo o pensamento crítico e apagando as contradições históricas do país.

Essas memórias, longe de serem apenas lembranças individuais, constituem elementos formativos que atravessam a construção da identidade profissional docente. A formação, nesse sentido, não se limita à aquisição de conteúdo ou técnicas, mas envolve a constituição de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade educacional. Maurice Tardif contribui para essa compreensão ao afirmar que os saberes docentes são construídos na intersecção dos conhecimentos acadêmicos com as experiências vividas no cotidiano escolar, o que reforça o caráter histórico e situado da formação. António Nóvoa, por sua vez, entende que a identidade profissional se constrói na prática, na reflexão e na colaboração com os pares, sendo permanentemente moldada pelas relações que o professor estabelece com os outros e com a cultura escolar. Paulo Freire também oferece uma perspectiva fundamental ao reconhecer que a prática educativa exige uma leitura crítica do mundo e que a identidade do educador se forja no compromisso ético e político com a transformação social.

Assim, compreender a formação docente e a construção da identidade profissional exige reconhecer a complexidade desse processo, que articula passado e presente, teoria e prática, experiência e reflexão. No caso dos docentes do ProfHistória, suas memórias escolares e vivências formativas revelam marcas profundas que influenciam suas concepções de ensino e aprendizagem. A formação, portanto, deve ser entendida como um percurso contínuo e coletivo, que se realiza no

entrelaçamento de saberes, como uma colcha de retalhos que ganha sentido na ação crítica e na partilha de experiências.

Mesmo diante das lembranças de um ambiente formativo restritivo, muitas dessas professoras e professores (e aqui me incluo) construíram trajetórias resilientes, encontrando brechas para o pensamento autônomo e alimentando, ao longo do tempo, um compromisso político- pedagógico com a transformação social. Seus saberes foram sendo forjados em meio a silêncios impostos e práticas de reinvenção cotidiana. Ao longo de suas vivências como educadoras/es, consolidaram-se como sujeitos que não apenas enfrentaram as limitações daquele tempo, mas também se mobilizaram pela construção de uma escola pública democrática, crítica e socialmente referenciada.

2.2 Base legal e a formação docente no Brasil

A estrutura normativa da formação docente no Brasil emerge no contexto de transição democrática que se seguiu ao fim da ditadura civil-militar (1964–1985). Durante esse período, o sistema educacional esteve submetido a uma lógica autoritária, centralizadora e excludente, que esvaziou o caráter crítico da escola pública e subordinou o currículo a projetos ideológicos de controle social. Movimentos sociais, sindicatos, intelectuais e educadores protagonizaram, então, a luta por uma concepção de educação democrática, libertadora e comprometida com os direitos sociais.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou o novo pacto social do país. Conhecida como “Constituição Cidadã”, ela reconheceu a educação como direito social fundamental (art. 6º) e dever do Estado e da família (art. 205), devendo ser promovida com a colaboração da sociedade para o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O artigo 206 fixou princípios como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a gestão democrática do ensino público e a valorização dos profissionais da educação escolar, assegurando-lhes plano de carreira, ingresso por concurso público e remuneração condigna (art. 206, inciso V).

Em decorrência desses preceitos, foi editada, em 1996, a Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, a LDB definiu que a formação inicial de professores deve ocorrer prioritariamente em nível superior, em cursos de licenciatura plena, alicerçada em

fundamentos científicos, técnicos, éticos e humanísticos (arts. 61 e 62). Além disso, estabeleceu que a formação continuada é dever do Estado e direito dos profissionais da educação, devendo ser assegurada por políticas públicas compatíveis com os desafios contemporâneos.

A regulamentação do art. 62 da LDB foi dada pelo Decreto nº 3.276/1999, que determinou que a formação de docentes para a educação básica deveria ocorrer em cursos de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação. Apenas para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental foi admitido como formação mínima o curso médio na modalidade Normal.

Esses marcos legais consolidaram a concepção de docência¹³ como profissão qualificada, de caráter intelectual, que demanda saberes específicos, compromisso ético e permanente reflexão sobre a prática. Essas conquistas resultaram das reivindicações de sujeitos historicamente invisibilizados e da disputa articulada a diferentes projetos de sociedade, e não de concessões institucionais unilaterais.

Nas décadas seguintes, o arcabouço normativo foi ampliado por leis, diretrizes, planos e programas complementares. O Plano Nacional de Educação, instituído em 2001 e renovado em 2014 (Lei nº 13.005/2014), definiu metas de valorização do magistério e de expansão da formação inicial e continuada. Iniciativas como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) emergiram como respostas às demandas por qualificação docente, dentro de um cenário de reconfiguração das políticas públicas educacionais sob a lógica neoliberal. Nesse contexto, a ampliação do acesso à formação passou a conviver com mecanismos de regulação, avaliação e controle, evidenciando tensões que opõem a valorização da docência à racionalização dos investimentos estatais. Há necessidade de ampliar e interiorizar o acesso à formação, especialmente em regiões marcadas por desigualdades educacionais.

. O compromisso com uma formação plural, antirracista e inclusiva foi reforçado pela Lei nº 10.639/2003 e pela Lei nº 11.645/2008, que tornaram obrigatória a inserção

¹³ Neste trabalho, concepção de docência é entendida como o conjunto de ideias, valores e pressupostos que orientam o modo como professoras e professores definem seu papel, suas práticas pedagógicas e a finalidade social do ensino. Trata-se de uma categoria analítica que permite compreender como diferentes projetos formativos articulam teoria, prática e identidade profissional docente.

da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. O Decreto nº 5.626/2005, por sua vez, estabeleceu a incorporação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) aos cursos de licenciatura. A seguir, o Quadro 2 sintetiza, de forma cronológica, os principais marcos legais relativos à formação de professoras e professores de História no Brasil. O levantamento histórico apresentado no quadro dois, evidencia como a formação docente no Brasil tem sido moldada por contextos sociais e políticos em constante transformação. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi consolidado um novo paradigma educacional orientado por princípios democráticos e inclusivos. Diversos marcos legais subsequentes buscaram promover uma formação docente comprometida com a qualidade, a equidade e a criticidade pedagógica. Como afirma Paulo Freire (1996), ensinar e aprender são processos inseparáveis, mediadores da construção de sentidos, valores e visões de mundo o que reforça o caráter político da educação e sua conexão com os interesses sociais em disputa.

Quadro 2 – Principais marcos legais da formação de professoras e professores de História

Ano	Dispositivo legal	Estabelece para a formação de professoras(es) de História
1996	Lei nº 9.424 (FUNDEF)	Criação de fundo de valorização do magistério na educação fundamental (posteriormente FUNDEB)
1999	Decreto nº 3.276	Regulamenta a formação superior dos professores da educação básica
2001	Lei nº 10.172	Plano Nacional de Educação (PNE 2001–2010): diretrizes gerais para a formação docente
2001	Parecer CNE/CES nº 492	Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos superiores, incluindo História
2002	Resolução CNE/CP nº 1/2002	Diretrizes Curriculares para formação superior de professores (licenciaturas)
2003	Lei nº 10.639	Obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira
2005	Decreto nº 5.626	Incorporação da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de licenciatura
2006	Decreto nº 5.800	Instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB): foco em licenciaturas e formação docente
2007	Decreto nº 6.316	Estatuto da CAPES: apoio à formação docente e ao desenvolvimento científico

2007	Lei nº 11.494	Regulamentação do FUNDEB
2008	Lei nº 11.645	Inclusão obrigatória de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar
2008	Lei nº 11.738	Piso salarial nacional para profissionais do magistério público
2009	Decreto nº 6.755	Política Nacional de Formação Docente: criação dos fóruns estaduais
2009	Portaria MEC nº 9/2009	Institui o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)
2010	Decreto nº 7.219	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)
2010	Portaria CAPES nº 112/2010	Programa Novos Talentos da Rede Pública
2010	Portaria CAPES nº 119/2010	Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)
2011	Portaria MEC nº 1.328/2011	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica
2011	Portaria CAPES nº 209/2011	Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (PROEB)
2012	Portaria CAPES nº 104/2012	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE)
2014	Lei nº 13.005	Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024): aprovação do ProfHistória
2015	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Diretrizes Curriculares para formação inicial e continuada de professores
2015	Lei nº 13.146	Estatuto da Pessoa com Deficiência: inclusão e acessibilidade na formação docente
2016	Medida Provisória nº 746/2016	Reforma do Ensino Médio
2017	Parecer CNE/CP nº 1.570/2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação infantil e fundamental
2018	Portaria CAPES Gab. nº 38/2018	Institui o Programa Residência Pedagógica
2018	Homologação da BNCC para Ensino Médio	Consolida diretrizes curriculares para o Ensino Médio
2019	Resolução CNE/CP nº 2/2019	Diretrizes Nacionais para Formação Docente (BNCC/Formação)
2019	Decreto nº 10.004	Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares
2021	Lei nº 14.191	Educação bilíngue para pessoas com surdez

Fonte: adaptado de Luciana Oliveira Correia (2024)

Nesse sentido, analisar esse percurso normativo é essencial para compreender de que forma professoras e professores, especialmente da área de História, vêm sendo preparados para enfrentar os desafios de uma educação comprometida com a transformação social. As legislações não apenas estruturam os sistemas formativos, como também evidenciam as tensões que atravessam o exercício docente em contextos marcados por desigualdades e disputas de memória.

Tais desafios exigem reflexão crítica sobre o papel social do magistério na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, perspectiva que encontra respaldo nos fundamentos da Constituição de 1988. Ao estabelecer a educação como direito fundamental e instrumento de formação cidadã, a CF/88 desenha uma base normativa que orienta a formação inicial e a capacitação continuada dos profissionais da educação.

A valorização da carreira docente, promovida pela Constituição, ganhou aprofundamento com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que sistematizou os princípios formativos e estabeleceu diretrizes claras para a qualificação profissional. Essa legislação representa um marco regulador ao consolidar a articulação entre teoria e prática, defender a formação permanente como eixo estruturante da prática pedagógica e ampliar o acesso à formação inicial por meio de instituições de ensino superior.

Essas diretrizes contribuíram para constituir um ethos formativo atravessado por políticas públicas que, ao longo das décadas, buscaram expandir e qualificar os processos de formação docente. Contudo, como argumenta Silva (2023), ainda persiste uma distância considerável na relação da formação acadêmica com a práxis cotidiana nas escolas. Mesmo diante dos avanços legislativos, obstáculos estruturais permanecem e dificultam a concretização das diretrizes previstas.

Dentre os desafios mais recorrentes, destacam-se: a dissociação da formação universitária com as realidades concretas do trabalho docente, limitando a inserção prática dos futuros professores (Gatti, 2010); as desigualdades regionais que impactam o acesso a infraestrutura, recursos pedagógicos e condições de formação nas diferentes regiões do país; a resistência à implementação de diretrizes curriculares inclusivas, como as previstas nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que garantem o ensino da História Afro-Brasileira e Indígena; a fragilidade das políticas públicas voltadas à formação continuada, o que dificulta a atualização metodológica e o uso qualificado de tecnologias no ensino de História.

Diante desse cenário, programas como o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) tornam-se estratégicos. Ao propor uma formação que conjuga aprofundamento teórico, reflexão crítica e aplicabilidade didática, o ProfHistória fortalece a identidade docente e fomenta práticas pedagógicas inovadoras. Vinculado à perspectiva de uma escola crítica, o programa contribui para consolidar um ensino de História que valoriza os saberes territoriais, problematiza os usos do passado e contribui na formação de sujeitos históricos capazes de intervir eticamente em seu tempo.

Esse aspecto evidencia que a docência e a formação docente não podem ser compreendidas fora de suas dimensões temporais e contextuais, pois ambas se constituem em diálogo permanente com os desafios de cada período histórico. No campo da formação continuada, esse diálogo se intensifica ao reconhecer os saberes produzidos na prática cotidiana das professoras e dos professores da Educação Básica. Como destaca Margarida Maria Dias de Oliveira, trata-se de uma nova forma de produzir conhecimento no ensino de História, um conhecimento que emerge da realidade vivida na escola e que se ancora nas experiências concretas da docência. Essa perspectiva rompe com a lógica verticalizada da produção acadêmica e valoriza o protagonismo docente na construção de saberes historicamente situados. É justamente nesse cruzamento de teoria e prática, na relação do vivido com o elaborado, que se insere a reflexão a seguir.

Essa articulação abre caminho para discutir como as teorias e práticas na formação docente de História se entrelaçam na produção de um conhecimento que emerge da realidade escolar e se ancora nas experiências concretas da docência.

2.3 Teorias e práticas na Formação Docente de História

A formação de professoras e professores de História, diante dos desafios contemporâneos da educação básica, exige referenciais teóricos que sustentem práticas pedagógicas éticas, críticas, reflexivas e socialmente engajadas. Essa formação vai além do aprendizado técnico, priorizando compromisso social, diversidade e construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, destaca-se a proposta de Educação Histórica, cujas origens remontam à Inglaterra, com os trabalhos de Peter Lee e colaboradores, e que se consolida no Brasil a partir das contribuições do grupo LAPEDUH (UFPR), especialmente segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (UEL). A

Educação Histórica compreende o ensino de História como um processo formativo voltado à produção de sentidos históricos, no qual a aprendizagem possibilita as estudantes e aos estudantes articularem o passado, o presente e futuro de maneira significativa.

Ao promover o desenvolvimento da consciência histórica, do pensamento crítico e da capacidade de interpretar o mundo social, essa abordagem impõe à formação docente o desafio de construir práticas pedagógicas investigativas, dialógicas e sensíveis à multiplicidade de experiências, memórias e narrativas que atravessam o cotidiano escolar. A contribuição de Jörn Rüsen (2007) situa-se na reformulação da Didática da História, concebendo a aprendizagem histórica como prática formativa voltada à construção de sentidos. Seu foco recai sobre os modos pelos quais os sujeitos atribuem significado ao passado, articulando temporalidades e desenvolvendo consciência histórica.

No Brasil, estudiosos como Maria Auxiliadora Schmidt e Tiago Divardin têm promovido um diálogo fecundo entre os pressupostos da Educação Histórica rüseniana e os princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire. Ambos os referenciais convergem na valorização do sujeito como protagonista do processo educativo, na superação de modelos autoritários e na defesa do diálogo, da escuta e da práxis como fundamentos de uma prática pedagógica transformadora.

Para Freire (2024, p. 94-100), “não se pode dissociar o saber teórico do saber construído na experiência vivida, pois desrespeitar o contexto da prática que explica a maneira como se pratica, de que resulta o saber da própria prática [...] é desconhecer que o discurso teórico, por mais correto que seja, não pode superpor-se ao saber gerado na prática de outro contexto. A prática de pensar a prática, de estudar a prática, nos leva à construção de um novo conhecimento”.

Essa perspectiva reafirma a importância de uma abordagem educativa que reconheça o sujeito como protagonista do processo de aprendizagem, promovendo a articulação entre teoria e prática em uma dinâmica transformadora. Ao integrar os fundamentos da pedagogia freireana com os princípios da Didática Histórica, estabelece-se uma base sólida para a formação de educadores críticos, capazes de interpretar a realidade de forma contextualizada, ética e comprometida com a transformação social.

Nesse sentido, pesquisas no campo da educação histórica têm proposto metodologias contextualizadas, críticas e inclusivas que valorizam saberes

historicamente marginalizados. No ensino de História, essa abordagem se expressa na valorização de memórias silenciadas, na afirmação de identidades coletivas e na construção de narrativas plurais. Tais práticas estabelecem um contraponto crítico às teorias eurocentradas e aos currículos hegemônicos, ampliando as possibilidades de uma educação comprometida com a diversidade e a justiça social, a partir desses referenciais, a formação continuada surge como eixo estruturante na ressignificação da prática pedagógica. Ela permite que docentes reflitam criticamente sobre suas trajetórias, revisitem suas metodologias e atualizem seus referenciais teóricos e políticos diante das transformações sociais e culturais que atravessam a escola pública.

Segundo Nóvoa (2022), a identidade docente constitui-se como um processo dinâmico e contínuo, forjado na experiência, na relação com o outro e nas escolhas construídas ao longo da trajetória profissional. Nesse sentido, a formação docente não é linear nem neutra: ela se configura nas tramas entre o vivido, o contexto escolar e os desafios históricos que atravessam o ensino de História. Trata-se de um percurso marcado por tensões, ressignificações e aprendizagens que exigem constante reflexão crítica.

Essa compreensão é corroborada por estudos empíricos, como o de Pina, Aguiar e Lima (2020), que demonstram como a articulação entre formação inicial e continuada impacta diretamente as práticas pedagógicas. Os autores evidenciam que essa integração favorece a adoção de metodologias investigativas, interdisciplinares e situadas, ampliando as possibilidades de intervenção docente. A formação, nesse contexto, assume o papel de espaço privilegiado para a problematização das práticas e para a construção coletiva de alternativas didáticas que dialoguem com as demandas concretas das comunidades escolares.

A valorização dessas práticas encontra respaldo em políticas públicas e normativas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhecem a formação docente como elemento estratégico para a qualidade da educação e para a promoção de uma escola democrática, plural e socialmente comprometida e que reafirmam a necessidade de qualificação docente para a efetivação de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade.

No entanto, a realidade impõe contradições: de acordo com dados do Censo Escolar (2023), menos da metade das/os docentes da educação básica possuem

formação continuada ou titulação em pós-graduação, o que revela desigualdades de acesso à qualificação e limitações estruturais persistentes.

Frente a esse cenário, experiências formativas ancoradas na práxis crítica e na autonomia pedagógica tornam-se essenciais. O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é exemplo disso, ao oferecer um percurso formativo que integra teoria e prática a partir das experiências concretas das/os docentes da educação básica. As dissertações produzidas no programa são indicativas da potência que emerge quando professoras e professores se tornam autoras/es de seus saberes e práticas, elaborando propostas pedagógicas capazes de intervir criticamente na realidade escolar.

Trabalhos como “Missão Sankofa: um jogo de tabuleiro para a desconstrução do racismo religioso no ensino de História” (UNIRIO) e “O jogo não acabou: jogos de cartas e de tabuleiro para o estudo do feminismo no Brasil” (UFPR) demonstram como metodologias participativas, lúdicas e críticas podem transformar o ensino de História em espaço de produção de sentidos, de questionamento de desigualdades e de valorização de identidades historicamente silenciadas.

A formação docente em História, baseada em teorias críticas e práticas pedagógicas transformadoras, constitui um campo de disputa política e epistemológica. A docência firma-se como ato ético e político, e a escola torna-se um território de memória, escuta e emancipação. Os sujeitos históricos, muitas vezes silenciados, constroem saberes a partir de suas experiências.

Miguel Arroyo (2006) destaca a importância de reconhecer educadores e educandos como sujeitos das margens, portadores de saberes legítimos e transformadores. Compreender a docência nesse horizonte ético, político e situado exige, portanto, considerar as especificidades regionais que atravessam os processos formativos no Brasil especialmente no Nordeste, onde a formação docente em História adquire contornos próprios, marcados por desafios históricos, sociais e culturais singulares.

2.4 A Formação docente de História no Brasil e no Nordeste

A formação docente¹⁴ de História no Brasil é um processo complexo, influenciado por contextos históricos, sociais e culturais que permeiam as diferentes

¹⁴ A formação docente está intrinsecamente relacionada à formação de professoras e professores porque não se reduz à aquisição de competências técnicas, mas envolve a constituição da identidade

regiões do país. No Nordeste, esse processo assume características específicas, moldadas pelas desigualdades estruturais históricas e pelas políticas educacionais voltadas para a superação de tais desafios. A trajetória formativa dos professores de História na região é marcada por um percurso de resistência, adaptação e inovação pedagógica, refletindo tanto as dificuldades impostas pela precariedade de recursos e infraestrutura quanto as potências que emergem da busca por soluções criativas frente às limitações existentes.

Compreender a formação docente de História no contexto nordestino implica analisar as condições concretas de formação e as políticas educacionais implementadas na região, considerando também a construção de uma identidade profissional que se forja na interseção das relações com as demandas locais e diretrizes nacionais. Essa formação não pode ser entendida como um processo homogêneo ou meramente técnico; ela é atravessada por experiências singulares, escolhas éticas e contextos históricos que moldam a prática pedagógica.

Mais do que cumprir exigências normativas, formar-se como docente de História envolve lidar com os desafios impostos pelas desigualdades sociais, pelas memórias coletivas e pelas disputas de sentido que permeiam o cotidiano escolar. Trata-se de um percurso formativo que articula vivências pessoais, saberes da experiência e reflexões críticas sobre o papel social da escola.

No Brasil, esse processo tem sido marcado por assimetrias estruturais e políticas excludentes, que se intensificaram em momentos de crise, como durante a pandemia da COVID-19. A centralização de recursos nas regiões Sul e Sudeste e a fragilidade das políticas de interiorização da educação superior evidenciam um modelo de desenvolvimento desigual. No Nordeste, essas disparidades se manifestam de forma ainda mais aguda, resultado de um histórico de escolarização vinculado a ações compensatórias, descontínuas e pouco sensíveis às especificidades territoriais.

profissional e intelectual do educador. António Nóvoa (1992, p. 25) afirma que “não há formação de professores sem uma reflexão sobre a própria profissão, sobre o ser professor e sobre o modo como se constrói essa identidade”, destacando que a docência é prática situada e histórica. Maurice Tardif (2002, p. 36), por sua vez, enfatiza que os saberes docentes são construídos na articulação entre conhecimentos acadêmicos e experiências vividas no cotidiano escolar, o que torna inseparável a formação docente da prática concreta de professoras e professores. Assim, formar docentes significa formar sujeitos históricos que produzem saberes e transformam realidades, reafirmando a dimensão ética, política e social da profissão.

Apesar disso, universidades públicas nordestinas como a UNEB, UFRN, UFPE, UESB e UESPI têm desempenhado um papel fundamental na construção de alternativas formativas comprometidas com a realidade local. Projetos de extensão, programas de residência pedagógica e redes colaborativas de professores têm contribuído para fortalecer a formação docente em História, valorizando os saberes produzidos nos territórios e promovendo práticas pedagógicas críticas e contextualizadas.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) marcou a redefinição das exigências para o exercício do magistério. O artigo 62 estabeleceu a formação em nível superior, em cursos de licenciatura plena, como requisito para a docência na educação básica, admitindo, de forma transitória, a formação em nível médio na modalidade Normal para atuação na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

A despeito desse marco legal, relatórios do Censo Escolar da Educação Básica produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ao longo dos anos 2000 evidenciam profundas desigualdades regionais na formação docente, com menor proporção de professores com diploma superior nas redes nordestinas em comparação a outras regiões do país (INEP, 2003, 2007, 2010, 2015). Esses dados indicam que o abismo formativo não se resolve apenas por dispositivos legais, mas exige políticas estruturantes, continuidade de financiamento e mecanismos de indução que alcancem, de fato, redes municipais e contextos rurais e periféricos, onde historicamente se concentram dificuldades de oferta de cursos superiores e de condições adequadas de trabalho docente.

Com o objetivo de mitigar esse quadro, o Estado brasileiro implementou instrumentos como o Fundef (1996) e, posteriormente, o Fundeb (2007), além de programas de formação em serviço e iniciativas de expansão e interiorização das licenciaturas. As análises produzidas pelo INEP a partir dos microdados do Censo Escolar mostram que tais políticas ampliaram o acesso e criaram novas trajetórias formativas, mas com efeitos desiguais junto às redes: sistemas com maior capacidade de gestão, arrecadação e infraestrutura avançaram de modo mais consistente, enquanto redes com baixa capacidade fiscal e administrativa continuaram a enfrentar entraves como rotatividade docente, múltiplos vínculos de trabalho e dificuldades de afastamento para estudo (INEP, 2010, 2013).

Mais de uma década após a LDB, os levantamentos oficiais do Censo Escolar e das Sinopses Estatísticas da Educação Básica ainda registram parcela expressiva de docentes da educação básica no Nordeste sem formação superior, o que evidencia a persistência de desigualdades históricas e os limites dos mecanismos implementados quando não articulados a políticas de carreira, valorização salarial e fixação de profissionais em territórios vulnerabilizados (INEP, 2010, 2015, 2020).

Nesse sentido, os dados do INEP permitem compreender que a desigualdade na formação docente não é apenas uma questão de oferta formativa: ela reflete assimetrias estruturais de financiamento, infraestrutura, capacidade de gestão municipal e prioridades de política educacional que, quando não enfrentadas de forma sistêmica e contínua, tendem a manter disparidades regionais duradouras.

É nesse contexto que a leitura crítica de Giroux (1997) se apresenta como uma referência significativa, ao denunciar os riscos de uma formação docente ancorada exclusivamente em perspectivas tecnocráticas, esvaziadas de compromisso político e ético. O autor destaca que é urgente formar docentes como intelectuais críticos, aptos a mediar entre saberes, culturas e realidades escolares. Essa concepção, que também perpassa os trabalhos de Nóvoa (2023) e Tardif (2023), exige que a formação vá além da aquisição de competências técnicas, afirmando-se como prática situada, histórica e relacional.

No Brasil, essa crítica encontra ressonância em Paulo Freire, que advertia para os perigos de uma prática educativa despolitizada e distante da transformação social. Autores contemporâneos como Bernadete Gatti, Jaqueline Moll, Vani Kenski, José Moran e Marcos Tarciso Masetto reforçam que a formação docente precisa articular dimensões políticas, culturais e sociais, evitando reduzi-la a parâmetros meramente instrumentais. Em especial no Nordeste, pesquisadores como Francisco Damião Bezerra e Kevin Cristian Paulino Freires têm discutido a necessidade de superar desigualdades regionais e construir práticas formativas contextualizadas, em diálogo com epistemologias críticas e emancipadoras.

Com isso, a realidade nordestina revela não apenas déficits formativos, mas também potências que emergem da própria escassez. Diversos estudos reforçam a importância de compreender a formação de professores no contexto nordestino. Verônica Soares Fernandes (2013), em sua obra *O contexto da formação de professores no Nordeste*, destaca que a história da formação docente na região é atravessada por políticas educacionais de caráter compensatório, com o objetivo de

enfrentar as desigualdades históricas. Para a autora, “as reformas educacionais da década de 1990 priorizaram eixos fundamentais como a gestão dos sistemas de ensino e da escola, a valorização docente e a formação continuada” (Fernandes, 2013, p. 12). Nesse cenário, as professoras e os professores constroem sua identidade profissional enfrentando carências estruturais, mas também por meio de práticas de resistência e invenção pedagógica. Fernandes enfatiza que o Nordeste apresenta uma trajetória formativa marcada simultaneamente pela precariedade e pela criatividade, o que torna essencial reconhecer e valorizar os processos locais de formação, bem como as práticas reflexivas que emergem nas escolas públicas. Este processo, como sublinha a autora, não apenas reflete a adaptação dos docentes às condições adversas, mas também sua capacidade de reinvenção, que torna a formação docente uma prática inovadora, apesar das dificuldades estruturais.

Professoras e professores da região, especialmente aqueles/as formados/as ou em formação em programas como o ProfHistória, constroem saberes embasados em experiências territoriais, afetivas e coletivas, reconfigurando sua atuação por meio de práticas pedagógicas autorais e comprometidas com a reorganização social. Como lembra Farias Filho (2017), a aula é também um texto autoral, no qual a professora ou o professor inscreve sua leitura do mundo e sua aposta no comum.

A formação de docentes de História no Nordeste do Brasil está profundamente conectada ao contexto histórico e às políticas educacionais que fundamentam o sistema educacional brasileiro, porém com características e desafios específicos da região e de cada microrregião que compõe o Nordeste brasileiro.

E essa trajetória formativa das professoras e dos professores de História no Nordeste é um processo que vai além das regulamentações legais e das políticas educacionais, envolve a articulação entre as legislações nacionais e as realidades locais com todas as suas especificidades. Como destaca Verônica Soares Fernandes (2013), a formação de docentes no Nordeste é permeada por políticas compensatórias, que, apesar de buscar reduzir desigualdades históricas, muitas vezes não são suficientes para superar as dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas e pelas comunidades locais. Esse processo de formação está, portanto, atrelado a práticas cotidianas de resistência e reinvenção pedagógica, onde as professoras e os professores, apesar das adversidades, buscam continuamente criar soluções inovadoras para o ensino de História.

A análise das políticas públicas e das transformações legais que moldam a formação docente no Brasil, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), revela que, apesar de avanços normativos, as desigualdades estruturais no campo educacional ainda persistem. No caso do Nordeste, essas desigualdades se agravam em razão da maior concentração de recursos educacionais nas regiões Sul e Sudeste, que historicamente têm recebido mais investimentos. Essa disparidade se expressa, entre outros aspectos, na menor proporção de docentes com formação superior na região, refletindo a escassez de recursos e a insuficiência de políticas eficazes de interiorização da educação superior. Dados sistematizados pelo INEP ao longo da década de 1990 indicam que, naquele período, a participação de professores com formação superior no Nordeste era significativamente inferior à observada no Sudeste (INEP, 1999). Nesse sentido, as políticas educacionais voltadas à formação docente ainda precisam ser aprimoradas para responder às necessidades específicas da região, considerando as disparidades entre as diferentes partes do país e os desafios locais. É nesse cenário que a formação continuada se revela não apenas como um direito legalmente assegurado, mas como um espaço estratégico de ressignificação identitária, ética e pedagógica. Pesquisas recentes (Pina; Aguiar; Lima, 2020 e Silva 2018) demonstram que os processos formativos que reconhecem a experiência docente como território legítimo de produção de conhecimento são fundamentais para o fortalecimento da profissionalidade e da autoria pedagógica. Programas que promovem a elaboração de materiais didáticos contextualizados, o uso de metodologias ativas e a abordagem de temas como relações étnico-raciais, territorialidade, patrimônio, gênero e memória coletiva têm se mostrado potentes no sentido de consolidar um ensino de História ancorado na realidade dos sujeitos escolares e orientado por princípios de justiça social.

Contudo, a consolidação dessas experiências como políticas públicas permanentes enfrenta entraves significativos. A escassez de políticas estaduais e municipais articuladas, a sobrecarga de trabalho enfrentada por docentes da rede pública, a rotatividade nas equipes gestoras e a descontinuidade dos programas federais de fomento à formação impactam diretamente a continuidade e a efetividade das ações formativas. Soma-se a isso a sub-representação da região Nordeste nos indicadores de acesso à pós-graduação *stricto sensu*, evidenciando as assimetrias

regionais que comprometem a equidade nos processos formativos e a distribuição territorial dos investimentos em pesquisa e qualificação profissional.

Apesar desse cenário adverso, as experiências formativas protagonizadas pelas e pelos docentes têm se configurado como práticas epistemológicas e políticas que tensionam os paradigmas hegemônicos de formação e construção curricular. O fortalecimento de redes de colaboração entre educadores, a valorização dos saberes forjados na experiência docente e a produção de conhecimento a partir dos territórios revelam caminhos alternativos, mais enraizados e sensíveis às realidades locais. São práticas que resistem à lógica da homogeneização curricular e afirmam o compromisso com uma educação emancipadora, plural e comprometida com os sujeitos concretos da escola pública.

No Nordeste, à docência em História se desenha em contornos próprios, tecidos pelo diálogo entre memória, território e ressignificação social. Ao reconhecerem-se como sujeitos históricos, intelectuais e produtores de cultura, professoras e professores da região reafirmam seu lugar na disputa pelos sentidos da formação docente e pelo direito a uma educação de qualidade, em que teoria e prática caminham juntas como dimensões inseparáveis da experiência educativa.

As próprias dissertações desenvolvidas no âmbito do ProfHistória nas universidades nordestinas evidenciam esse movimento. Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Fábio dos Santos Teixeira (2022) investigou as tensões entre a formação continuada de professores de História e as expectativas dos docentes que atuam no Ensino Médio, revelando os desafios enfrentados na articulação entre formação e prática. Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Juliana da Silva Barros (2022) propôs a construção de pontes entre a academia e a escola por meio do ensino da história social do trabalho, enquanto Clécio Francisco de Albuquerque Silva (2022) utilizou o Teatro do Oprimido e o mito de Medeia como estratégias para promover a consciência histórica e a transformação das narrativas de vida dos estudantes.

Em Pernambuco, Merval Santos de Oliveira (2018; 2020) analisou os saberes docentes mobilizados no cotidiano da sala de aula e as ressignificações de conceitos históricos no Ensino Médio, destacando o papel ativo dos professores na construção de sentidos históricos. Já Márjorie Maria Carneiro Pires (2022), também na UFPE, investigou as possibilidades das mídias digitais no ensino de História, apontando caminhos para práticas pedagógicas mais conectadas com os repertórios juvenis.

No Piauí, Francisco Moreira de Albuquerque (2022), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), abordou o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, evidenciando a importância da valorização das identidades negras no currículo escolar. No Rio Grande do Norte, Adriane Teixeira da Silva (2022) e André de Souza Soares (2022), ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), exploraram os desafios da aprendizagem híbrida e a colaboração entre professores da Educação Básica como estratégias para promover a aprendizagem histórica em contextos locais, como o município de Japi/RN.

Essas produções acadêmicas revelam como a formação docente em História no Nordeste está profundamente vinculada às realidades territoriais, às memórias coletivas e às práticas pedagógicas que buscam transformar o espaço escolar em um lugar de escuta, reconhecimento e emancipação.

Ao se reconhecerem como sujeitos históricos, intelectuais e produtores de cultura, as professoras e professores da região têm reivindicado seu lugar na disputa pelos sentidos da formação docente e pelo direito a uma educação de qualidade, em que teoria e prática caminhem juntas. Como ensina Paulo Freire (2024), a formação do educador não ocorre fora da história, mas sim dentro das contradições que movem o mundo. É nesse chão, marcado por desafios e por potências, que se constroem os projetos formativos do presente. Formar-se na e pela prática, enfrentando desafios concretos, é o que define a trajetória de milhares de docentes da educação básica no Brasil, especialmente no Nordeste, território marcado por desigualdades persistentes, silenciamentos estruturais e, ao mesmo tempo, por práticas de reinvenção pedagógica que resistem e desafiam esse apagamento.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) estabeleceu a exigência da formação superior como requisito para o magistério, formalizando uma mudança significativa ao reconhecer juridicamente a docência como profissão de caráter intelectual. Contudo, essa conquista normativa se deparou com um terreno profundamente desigual: em 1997, apenas 10,5% das(os) docentes nordestinas(os) possuíam formação superior, enquanto no Sudeste esse índice era de 40% (INEP, 1999). Tal assimetria revela que a existência de legislações, por si só, não é suficiente; sem políticas estruturantes enraizadas nas realidades locais, as desigualdades se reproduzem.

Embora programas como o FUNDEF, FUNDEB, PARFOR, PIBID, UAB e o ProfHistória¹⁵ tenham contribuído para a ampliação do acesso à formação e para o reconhecimento da formação continuada como direito e necessidade, a trajetória formativa no Nordeste ainda é atravessada por obstáculos diversos: infraestrutura precária, ausência de articulação entre as esferas federativas, sobrecarga laboral, rotatividade docente e descontinuidade institucional. São entraves que, muitas vezes, esvaziam o potencial transformador de políticas públicas que, no papel, anunciam emancipação.

No campo específico do ensino de História, as tensões se tornam ainda mais intensas. Docentes formadas e formados que atuam em territórios periféricos e rurais do Nordeste enfrentam não apenas limitações materiais, mas também a deslegitimação simbólica de suas vozes nos espaços de formulação curricular e na produção acadêmico-científica. Apesar dessas adversidades, é justamente nesses contextos, frequentemente negligenciados, que emergem experiências formativas singulares. Essas experiências se fundamentam na valorização das histórias locais, na articulação entre saberes escolares e comunitários e na recusa consciente à lógica que perpetua o silenciamento.

A formação continuada, quando compreendida como espaço de escuta, autoria e crítica, tem se constituído como prática de resistência. Pesquisas como as de Pina, Aguiar e Lima (2020) e Silva (2018) demonstram que iniciativas ancoradas na pedagogia do território, no enfrentamento das desigualdades raciais e de gênero, na valorização do patrimônio cultural e na escuta das juventudes têm proporcionado a ressignificação do fazer docente. A escola pública, nesse sentido, torna-se campo de disputa simbólica, onde o currículo é também trincheira e projeto.

Nesse cenário, a atuação do ProfHistória na região Nordeste assume papel central: ao exigir que as mestrandas e os mestrandos estejam em exercício na educação básica e ao vincular a produção acadêmica a práticas pedagógicas propositivas, o programa reafirma a docência como campo legítimo de investigação e intervenção.

15 FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; UAB – Universidade Aberta do Brasil; ProfHistória – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História.

As dissertações e os produtos educacionais desenvolvidos no período de 2016 a 2023, que constituem o corpus do próximo capítulo desta pesquisa, trazem, além da teoria, práticas que tensionam as imposições hegemônicas e, ao mesmo tempo, propõem caminhos alternativos. Dentre essas propostas, destacam-se jogos didáticos sobre ancestralidade, sequências didáticas voltadas aos feminismos negros e cartografias escolares da memória indígena.

A relevância dessas produções está em mostrar como o ensino de História é efetivamente construído na escola, incorporando temas sensíveis e socialmente necessários, como ancestralidade, gênero e memória, e mobilizando metodologias inovadoras que ampliam as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, práticas como o uso da história oral, de RPGs, cartas e narrativas lúdicas não apenas enriquecem o processo formativo, mas também se configuram como estratégias de resistência e criação de novos sentidos para a docência.

Selva Guimarães, em sua obra *Didática e prática de ensino de História* (2016), enfatiza que o ensino da disciplina deve se apoiar em metodologias que articulem diferentes linguagens, fontes e técnicas, de modo a reconstruir saberes e práticas nos espaços educativos. Essa perspectiva reforça a importância de metodologias ativas que colocam o estudante como sujeito da aprendizagem e o professor como mediador crítico.

De forma complementar, Circe Bittencourt, em *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2018), defende que a prática docente deve estar ancorada em referenciais teóricos sólidos, mas também em estratégias que favoreçam a reflexão crítica e a diversidade cultural no currículo. Para a autora, o ensino de História não pode se restringir à transmissão de conteúdos, mas precisa promover experiências que possibilitem ao estudante compreender o mundo em sua complexidade e atuar de forma cidadã.

Ao ler essas dissertações, percebe-se a emergência de uma intelectualidade docente que desperta e se redescobre: professoras e professores que, a partir de suas práticas cotidianas, tornam-se pensadoras e pensadores do próprio ofício, capazes de transformar experiências em saberes articulados. Esses textos não são meros relatos de rotina; são narrativas vivas de um trabalho intelectual que floresce na interseção entre a sala de aula e a reflexão crítica, onde a prática se torna objeto de investigação e a investigação retorna à prática como potência renovadora. Há aí uma voz coletiva que se firma, feita de memórias, dúvidas, invenções e resistências, e que revela a

professora e o professor como ser especial que pensa, problematiza e recria o ensino de História.

Essa intelectualidade manifesta-se em gestos concretos: na elaboração de sequências didáticas que nascem de impasses reais; nas oficinas que transformam saberes tácitos em procedimentos compartilháveis; nas narrativas que dão sentido às escolhas metodológicas. Ler essas dissertações é acompanhar um processo de autoconstrução profissional, em que a docente se reconhece autora de conhecimento e não apenas executor de conteúdo. A escrita acadêmica, então, funciona como espelho e como semente — espelha práticas e, ao mesmo tempo, semeia possibilidades de intervenção, ampliando o campo de ação do professor para além do imediato e do instrumental.

No conjunto dessas produções, a sala de aula reaparece como lugar de invenção e de esperança: um espaço onde a inteligência prática se encontra com a reflexão teórica e onde a experiência cotidiana se converte em pensamento crítico. A intelectualidade que ali brota não é abstrata; é enraizada, sensível às desigualdades, atenta às vozes dos alunos e comprometida com a transformação social. Assim, as dissertações nos mostram professores que se tornam pesquisadores de sua própria prática, cultivando uma forma de saber que é ao mesmo tempo rigorosa e profundamente humana, capaz de fazer pulsar a História dentro e fora da escola.

Essas dissertações se tornam, portanto, referências inspiradoras para outros docentes, reafirmando a docência em História como espaço de produção intelectual, crítica social e compromisso político.

Nesse sentido, essas experiências revelam uma concepção de ensino comprometida com a escuta, com a valorização das identidades e com a construção de saberes historicamente situados. Conforme defendem Paulo Freire (2024), Selva Guimarães Fonseca (2016) e Marli Eliza Dalmazo Afonso André (2011), o ato de ensinar constitui uma prática ética e política, sustentada pelo afeto, pela autoria e pelo compromisso, e que se inscreve nas reconfigurações sociais. Nesse horizonte, à docência se assegura como prática crítica e sensível, capaz de romper com lógicas de silenciamento e de promover a dignidade dos sujeitos implicados no processo educativo.

Todavia, os impactos dessas formações enfrentam limites concretos. A baixa institucionalização da formação continuada nos sistemas de ensino, a fragilidade das políticas salariais e de carreira, bem como o descompasso e o confronto entre a

produção acadêmica universitária e o saber escolar legitimado, constituem barreiras à consolidação dessas práticas. Como alerta Giroux (1997), enquanto a formação docente for concebida apenas como treinamento técnico, negando seu caráter político e formativo, estaremos formando sujeitos para a obediência e não para a transformação.

Compreender, portanto, a formação de professoras e professores de História no Nordeste é reconhecer um campo em disputa entre precariedade e potência, invisibilidade e autoria, apagamento e memória. Requer deslocar o olhar dos indicadores para as narrativas, dos marcos normativos para os percursos encarnados por educadoras e educadores que, mesmo em condições adversas, reconfiguram a escola como espaço de criação coletiva, denúncia histórica e possibilidade de mundo.

Essa é a escolha ética e política que orienta esta pesquisa: escutar, sistematizar e reconhecer as formas plurais de ser e de tornar-se docente na História e por meio da História. A pluralidade, aqui, não se refere apenas às trajetórias individuais, mas às experiências que se entrelaçam no interior dos espaços da escola, da casa, da rua e das comunidades. A formação docente não se constrói em isolamento; emerge da articulação em meio a vivências cotidianas, disputas simbólicas e práticas pedagógicas que tensionam o lugar da História na educação básica.

É nesse entrecruzamento que professoras e professores constroem agendas teóricas próprias, muitas vezes em contraposição aos modelos normativos impostos pelas políticas educacionais. As dissertações analisadas no ProfHistória revelam que a formação continuada é atravessada por múltiplas camadas: a seriedade das esperanças, as ansiedades diante das condições de trabalho e as histórias de grupos e classes sociais frequentemente subordinadas a estruturas de poder que se manifestam no cotidiano escolar. Como aponta Henry Giroux (1997, p. 167), a escola é um espaço onde se reproduzem desigualdades, mas também onde se pode resistir a elas. A formação docente, nesse sentido, constitui uma arena de disputas, onde se afirmam saberes, se constroem identidades e se projetam possibilidades de transformação social.

3 O MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade.
(Raul Seixas, Prelúdio, 1977¹⁶)

Este capítulo tem como objetivo analisar o ProfHistória enquanto política pública de formação continuada destinada a professoras e professores de História da Educação Básica. Parte-se da compreensão de que o programa se consolida como espaço formativo que integra saberes acadêmicos e escolares, favorece a reflexão crítica sobre a prática docente e valoriza a produção de conhecimento situado. A análise organiza-se em quatro eixos: o contexto histórico e institucional do programa, sua estrutura curricular e linhas de pesquisa, sua implementação na Região Nordeste e os desafios e potencialidades relacionados à formação continuada. Ao longo do capítulo, busca-se evidenciar de que modo o ProfHistória contribui para o desenvolvimento profissional docente, legitima o saber histórico escolar e fomenta práticas pedagógicas inovadoras, reafirmando a docência como atividade intelectual e socialmente transformadora.

3.1 Notas sobre a institucionalização do ProfHistória

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 2013, iniciando sua primeira turma em 2014 e registrando as primeiras defesas de dissertações em 2016. Sua trajetória insere-se no movimento mais amplo de expansão dos mestrados profissionais no Brasil, iniciado com a Portaria CAPES n.º 47, de 1995, e consolidado a partir dos anos 2000, quando essa modalidade passou a integrar o sistema nacional de avaliação da pós-graduação (CAPES, 2009). Nesse contexto, a CAPES passou a reconhecer que a formação *stricto sensu* de profissionais em serviço, especialmente docentes, deveria articular pesquisa, intervenção e impacto direto na realidade de trabalho, criando o terreno institucional para programas como o ProfHistória.

A criação dos mestrados profissionais, no entanto, foi acompanhada de controvérsias. Severino (2006) sintetizou a posição crítica de parte da comunidade acadêmica ao afirmar que o mestrado profissional não se justificaria como estratégia de qualificação, pois ou se trataria de aperfeiçoamento profissional, mais adequado à

¹⁶ SEIXAS, Raul. *Prelúdio*. Letra da música. Disponível em: <<https://www.letras.com/raul-seixas/preludio/>>. Acesso em 05 de junho 2025

especialização lato sensu, ou de aprofundamento científico, função própria do mestrado acadêmico. Além das críticas pedagógicas, havia receios quanto ao financiamento, à competição com os mestrados acadêmicos e à aproximação dessa modalidade com a lógica de mercado na educação superior.

Apesar das resistências, a demanda social por formação em nível de pós-graduação para docentes da Educação Básica levou à regulamentação mais precisa da modalidade. A Portaria CAPES n.º 17, de 2009, estabeleceu que os mestrados profissionais devem articular teoria e prática, vincular a produção acadêmica às demandas sociais e profissionais e contribuir para a inovação, com impacto direto na realidade em que os estudantes atuam (CAPES, 2009). No campo do Ensino de História, essa diretriz foi apropriada pela área por meio da formulação, em rede, do ProfHistória, concebido para responder à necessidade de formação continuada de docentes e, ao mesmo tempo, afirmar o ensino como objeto legítimo de investigação teórica e metodológica (Fico, 2015; Ferreira, 2016).

O edital de criação do programa explicita que “o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória tem como objetivo a formação continuada de professores de História da Educação Básica, visando à qualificação da prática docente e à valorização da escola pública” (CAPES, 2014). Normativamente, o ProfHistória integra o Programa de Mestrado Profissional para a Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica, o PROEB, cuja arquitetura de fomento associa bolsas, avaliação específica e funcionamento em rede nacional (CAPES, 2011). O Regimento Geral do ProfHistória determina que a dissertação deve contemplar três dimensões articuladas: apropriação dos estudos recentes, análise crítica das práticas acumuladas e proposição de formas de atuação no ensino de História que contribuam para o aperfeiçoamento da docência (PROFHISTÓRIA, 2021a). Essa exigência se traduz em um trabalho final que combina análise acadêmica com um produto educacional, vinculando diretamente a pesquisa à realidade escolar.

No plano organizacional, o ProfHistória se estrutura como programa em rede nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e ofertado em dezenas de instituições de ensino superior distribuídas em todas as regiões do país. A adesão de universidades federais e estaduais, inclusive em cidades do interior, amplia a capilaridade da pós-graduação em Ensino de História e responde às assimetrias históricas na distribuição de cursos stricto sensu. Estudos sobre a pós-

graduação no interior do Brasil apontam que regiões como Norte e Nordeste foram, por décadas, menos contempladas, o que reforça o sentido político da interiorização promovida pelo ProfHistória (Silva, 2011; Ferreira, 2016).

A dimensão pedagógica também se mostra essencial. Ao exigir vínculo ativo com a Educação Básica como requisito de ingresso, o programa desloca o foco da pós-graduação da pesquisadora e do pesquisador em tempo integral para a professora e o professor em serviço. Esse recorte repercute na escolha dos objetos de pesquisa e na forma de investigar. Jane Bittencourt (2022), ao analisar dissertações premiadas em concursos nacionais do ProfHistória, observa que os trabalhos apresentam caráter problematizador e prescritivo, abordando temas como educação patrimonial, História da África, relações étnico-raciais, gênero, inclusão e uso de diferentes linguagens. Para a autora, os textos revelam “uma reflexão criteriosa, crítica e propositiva” sobre a docência, acompanhada de indícios de mudança na forma como as estudantes e os estudantes-professores compreendem o próprio trabalho (Bittencourt. J, 2022, p. 3).

Esse resultado aproxima-se da concepção de desenvolvimento profissional docente formulada por Marcelo (2009), segundo a qual a profissionalidade se constrói em processos de longa duração, articulando conhecimentos novos e saberes de experiência em contextos concretos de trabalho. A inserção de professoras e professores em processos de pesquisa acadêmica, quando vinculada a problemas reais de sala de aula, favorece a constituição de um “olhar de pesquisador” sobre a prática, em que a docência deixa de ser mera execução de prescrições curriculares e passa a ser objeto sistemático de análise e intervenção (Marcelo, 2009; Ghedin; Franco, 2011).

A institucionalização do ProfHistória também tensiona a dicotomia junto a pesquisa universitária e práticas teorizantes da escola. Lüdke (2001) mostrou que, para muitos docentes da Educação Básica, a pesquisa acadêmica aparece como distante dos problemas cotidianos, embora reconhecida como portadora de métodos úteis. Zavala (2015) distingue as articulações das pesquisas sobre o ensino, realizadas por pesquisadores externos, e pesquisas da prática, elaboradas pelos próprios professores, defendendo que a aproximação entre ambas pode aprofundar as “teorias práticas” docentes. Nesse sentido, o ProfHistória constitui espaço privilegiado de mediação entre essas duas formas de produção de conhecimento (Zavala, 2015; Bittencourt, 2022).

Relatórios da CAPES indicam que a consolidação dos mestrados profissionais em rede depende da manutenção de financiamento, do fortalecimento das equipes locais e da valorização da autoria docente, sob pena de os cursos se tornarem experiências frágeis (CAPES, 2021). Do ponto de vista das condições objetivas, docentes que ingressam no ProfHistória enfrentam sobrecarga de trabalho, salários rebaixados e precariedade de infraestrutura, especialmente no Nordeste, onde desigualdades educacionais são historicamente mais acentuadas (INEP, 2019).

Apesar das dificuldades, os impactos do ProfHistória são significativos. Bittencourt (2022) conclui que os mestrados profissionais em ensino, e o ProfHistória em particular, constituem um “terreno fértil, embora com ambiguidades” para o desenvolvimento da profissionalidade docente, favorecendo posicionamentos teórico-práticos mais críticos e bem fundamentados. Ao mesmo tempo, essa modalidade contribui para renovar a concepção de pesquisa acadêmica, deslocando-a em direção às práticas pedagógicas escolares e às perspectivas específicas do ensino de História. A compreensão desses impactos torna necessário analisar como a estrutura curricular e as linhas de pesquisa do ProfHistória sustentam e orientam tais práticas, configurando o espaço acadêmico em que se materializam as contribuições para a formação docente em História.

3.2 Estrutura curricular e linhas de pesquisa

A estrutura curricular do ProfHistória foi concebida para atender às especificidades da formação continuada de docentes da Educação Básica, articulando fundamentos teóricos, metodológicos e práticos. O percurso formativo é organizado em torno de componentes curriculares obrigatórios e optativos, distribuídos ao longo de quatro semestres, e de três linhas de pesquisa que orientam os projetos desenvolvidos pelas mestrandas e mestrandos. Essa configuração busca promover o aprofundamento crítico sobre o ensino de História, a valorização do saber histórico escolar e a produção de materiais didáticos aplicáveis à realidade das escolas públicas.

O regimento do programa estabelece que o curso tenha duração mínima de vinte e quatro meses, distribuídos em quatro semestres, com carga horária total de 420 horas, correspondentes a 37 créditos. Entre as disciplinas obrigatórias estão Teoria da História, História do Ensino de História, Seminário de Pesquisa e Seminário Tutorial. O quadro 3, apresentada a seguir, sistematização dessa estrutura curricular,

permitindo visualizar como os componentes teóricos e práticos se articulam ao longo da formação. Essa organização revela a intencionalidade formativa do programa, que busca equilibrar fundamentos epistemológicos, análise crítica do ensino de História e acompanhamento contínuo da pesquisa.

Quadro 3 – Organização curricular do curso de Mestrado em História (2016–2023)

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

Fonte. Estrutura do curso. Disponível em: <<https://site.profhistoria.com.br/estrutura-do-curso/>>

O quadro três sintetiza a organização curricular do curso, evidenciando a distribuição das disciplinas obrigatórias e atividades de pesquisa ao longo dos quatro semestres. Complementarmente, catálogo de disciplinas¹⁷ é amplo e demonstra a preocupação do programa em responder às demandas contemporâneas do ensino de História, disponibilizando um conjunto variado de disciplinas optativas que podem ser selecionadas conforme os interesses específicos de cada polo. Entre elas encontram-se Cidade, Patrimônio Urbano e Ensino de História, Educação Patrimonial, Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, Ensino de História Indígena, Produção de Material Didático, Tecnologias da Informação e Comunicação, História Pública, Narrativa e Imagem, História Oral e Formação Histórica. Essas disciplinas favorecem o desenvolvimento de práticas inovadoras e pesquisas aplicadas, permitindo que a produção acadêmica dialogue diretamente com as demandas escolares.

O programa organiza-se em três linhas de pesquisa que articulam teoria e prática no campo do ensino de História. A linha Saberes históricos no espaço escolar investiga os processos de ensino-aprendizagem, abordando currículo, identidade, diferença, temporalidades, relações étnico-raciais, gênero, direitos humanos e avaliação. A linha Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão analisa narrativas históricas em livros, filmes, mídias digitais e redes sociais, explorando a

¹⁷ [617ad1909728f_CATÁLOGODEDISCIPLINAS2021-FORMATADO.pdf](#)

produção de materiais didáticos e a difusão científica da História. A linha Saberes históricos em diferentes espaços de memória estuda a produção e circulação do conhecimento histórico em museus, centros culturais, arquivos e espaços urbanos, enfatizando a educação patrimonial, a história local e as memórias coletivas.

As disciplinas obrigatórias e optativas comungam com essas linhas de pesquisa, funcionando como eixos formativos que orientam as futuras dissertações e produtos educacionais. É nesse arcabouço curricular e institucional que professoras e professores se percebem novamente inseridos no universo acadêmico, aprofundando seus estudos e reconstruindo sua identidade docente. A partir das disciplinas de Teoria da História e de História do Ensino de História, que funcionam como eixos estruturantes, os mestrandos são conduzidos a refletir criticamente sobre sua prática, a dialogar com referenciais teóricos atualizados e a elaborar produtos educacionais que respondem às demandas concretas da escola pública.

3.2.1 Organização curricular

O curso tem duração mínima de vinte e quatro meses, distribuídos em quatro semestres, com carga horária total de 420 horas, correspondentes a 37 créditos. Entre as disciplinas obrigatórias estão: Teoria da História, História do Ensino de História, Seminário de Pesquisa e Seminário Tutorial.

A disciplina Teoria da História contempla fundamentos epistemológicos, historiografia, temporalidades, objetividade e subjetividade, bem como a constituição do objeto histórico. Como destaca Bittencourt (2011), a formação docente em História deve articular o domínio dos fundamentos teóricos com práticas pedagógicas que deem sentido ao conhecimento escolar, evitando a fragmentação entre teoria e prática.

Já a disciplina História do Ensino de História analisa a trajetória da disciplina na escola básica, suas concepções de ensino-aprendizagem e as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas do ensino de História. Nesse ponto, Guimarães (2014) ressalta que o ensino da disciplina deve se apoiar em metodologias que articulem diferentes linguagens e fontes, favorecendo a reconstrução de saberes nos espaços educativos.

Os Seminários de Pesquisa e Seminário Tutorial acompanham o desenvolvimento dos projetos dissertativos e a orientação individualizada, constituindo espaços de socialização e acompanhamento contínuo da pesquisa. Essa dimensão formativa dialoga com o que Zavala (2015) denomina “teorias práticas”, ou

seja, reflexões que emergem da experiência docente e se articulam com referenciais teóricos, aprofundando a compreensão da prática pedagógica.

O ProfHistória disponibiliza um leque diversificado de disciplinas optativas, que permitem aos mestrandos aprofundarem-se em temas específicos. Entre elas destacam-se: Cidade, Patrimônio Urbano e Ensino de História; Educação Patrimonial; Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira; Ensino de História Indígena; Produção de Material Didático; Tecnologias da Informação e Comunicação; História Pública; Narrativa e Imagem; História Oral; Formação Histórica. Essas disciplinas favorecem o desenvolvimento de práticas inovadoras e pesquisas aplicadas, permitindo que a produção acadêmica dialogue diretamente com as demandas escolares.

Como observa Monteiro¹⁸ (2007), o ensino de História deve ser compreendido como um campo de produção de saberes, em que a prática docente se configura como espaço de criação e resistência. Nesse sentido, o programa organiza-se em três linhas de pesquisa que articulam teoria e prática no campo do ensino de História.

A primeira linha, Saberes históricos no espaço escolar, investiga os processos de ensino-aprendizagem, abordando currículo, identidade, diferença, temporalidades, relações étnico-raciais, gênero, direitos humanos e avaliação. Conforme definição da UNEB¹⁹, essa linha desenvolve pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem da disciplina, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola. O foco recai sobre as condições de formação do estudante e do professor, bem como sobre o exercício do ensino de História na escola, compreendida como espaço de produção e transmissão de conteúdo. Nesse contexto, o currículo é entendido como conhecimento historicamente constituído, configurando-se como forma de regulação social e disciplinar (UNEB, [s.d.]).

A segunda linha, Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão, analisa narrativas históricas em diferentes suportes — livros, filmes, mídias digitais e redes sociais — explorando a produção de materiais didáticos e as possibilidades de difusão científica da História.

¹⁸ MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007.

¹⁹ UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). *Linhas de pesquisa – ProfHistória*. Salvador: UNEB, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.profhistoria.uneb.br/linhas-de-pesquisa/>>. Acesso em: 28 nov. 2025.

Por fim, a terceira linha, Saberes históricos em diferentes espaços de memória, estuda a produção e circulação do conhecimento histórico em museus, centros culturais, arquivos e espaços urbanos, enfatizando a educação patrimonial, a história local e as memórias coletivas.

Consideradas as definições de estrutura e organização curricular, é preciso verificar como esse desenho formativo se realiza em realidades específicas. Aqui, isso significa analisar a presença e os impactos do ProfHistória no Nordeste, região marcada por desigualdades históricas e grande diversidade cultural. As dissertações, entre relatos íntimos e produções sistematizadas, convertem-se em fontes que documentam práticas, geram materiais (livros, e-books)²⁰ e evidenciam a emergência de saberes docentes enraizados no cotidiano escolar.

3.3 O ProfHistória na Região Nordeste seus desafios e potencialidades

Na Região Nordeste, o ProfHistória consolidou-se no período de 2016 e 2023, como espaço de produção crítica e prática reflexiva no ensino de História. A instalação de núcleos em universidades federais e estaduais nordestinas inscreve-se em um movimento mais amplo de interiorização da pós-graduação *stricto sensu*, buscando reduzir desigualdades na distribuição de cursos e ampliar o acesso de docentes que atuam em contextos marcados por fragilidades estruturais e grande diversidade cultural. Nesse cenário, o programa passa a ocupar um lugar estratégico na agenda de formação de professoras e professores de História, não apenas nas capitais, mas também em cidades de porte médio e em redes municipais do interior.

A identificação das temáticas e tendências que compõem o panorama da produção nordestina decorre de um procedimento metodológico claramente definido. Em um primeiro momento, realizou-se o levantamento das dissertações defendidas nos doze polos da região, a partir dos repositórios institucionais das universidades que integram a rede do ProfHistória. Em seguida, procedeu-se à leitura de títulos, resumos e palavras-chave das 388 dissertações defendidas entre 2018 e 2023, organizando-se uma planilha com informações sobre instituição, ano de defesa, tema, nível de ensino e produtos educacionais associados. Com base nesse material, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo, tal como proposta por Bardin, por meio da codificação

²⁰ Além dos repositórios, o ProfHistória e seus membros publicam livros e coletâneas em parceria com diversas editoras. Algumas disponibilizam obras em formato digital (e-book ou PDF) para download gratuito, como a Editora Pimenta Cultural e a Editora Oikos. Outras oferecem versões impressas, comercializadas por editoras como a Editora CRV, Pedro & João Editores, Editora Telha e pela Amazon.

de trechos significativos e da categorização das unidades de sentido em eixos temáticos recorrentes, procedimento detalhado na seção metodológica desta dissertação (Bardin, 2021). Esse percurso permitiu que as categorias emergissem dos próprios dados, evitando a imposição de recortes externos às experiências de formação analisadas.

Os resultados dessa etapa estão sintetizados no Quadro 4 apresentado no capítulo 4, que apresenta a distribuição institucional das dissertações defendidas e aprovadas no ProfHistória entre 2018 e 2023 nos polos nordestinos. No período, foram contabilizadas 388 dissertações, concentradas em doze universidades: UNEB, UESB, URCA, UFC, UFMA, UFPB, UFPE, UPE, UESPI, UFRN, UERN e UFS. Observa-se que os polos pioneiros como UFPE, UFRN e UFS concentram parcelas expressivas da produção regional, com 52, 72 e 61 dissertações, respectivamente. A UNEB e a UESPI também apresentam números relevantes, com 52 e 31 defesas no período, evidenciando o papel decisivo das instituições estaduais na consolidação do programa na Bahia e no Piauí.

Todavia, essa concentração revela um ponto de fragilidade: a produção acadêmica ainda se distribui de forma desigual, o que pode comprometer a representatividade da rede no Nordeste. Polos mais recentes, como UESB, UFMA, UFPB, UPE e UERN, registram volumes menores, embora em franca expansão, o que sinaliza um processo de amadurecimento institucional em curso, mas também evidencia ritmos desiguais de inserção. Essa defasagem temporal gera assimetrias na maturidade acadêmica e na capacidade de acompanhar debates nacionais, reforçando a necessidade de políticas de fortalecimento e apoio às instituições que ingressaram posteriormente.

A análise não se limita à distribuição institucional: os ritmos de inserção e as temáticas privilegiadas pelas dissertações acrescentam novas camadas de entendimento sobre a trajetória do ProfHistória no Nordeste. O recorte temporal também revela ritmos diferenciados de inserção. Enquanto UFPE, UFRN e UFS iniciam suas defesas já em 2018, outros polos passam a aparecer nas estatísticas apenas a partir de 2020 ou 2021, como UESB, UPE e UFPB. Essa defasagem, embora compreensível, reforça o caráter desigual da consolidação regional.

A UESB, mesmo tendo ingresso posterior na rede, destaca-se pela visibilidade conquistada em curto espaço de tempo. A premiação nacional obtida por uma dissertação defendida nesse polo, *O romance Torto Arado na sala de aula:*

aprendizagem histórica e relações étnico-raciais, de Alex Costa, reconhecida em concurso de melhor trabalho do ProfHistória, projeta a produção baiana e, por consequência, a produção nordestina no cenário nacional. Contudo, é importante observar que esse reconhecimento ainda depende de iniciativas pontuais, o que pode fragilizar a consolidação coletiva do polo. No caso da UNEB, trabalhos como “*Meu caro, Ubuntu: ‘Tudo que nós tem é nós’* – Uma metodologia transgressora e antirracista no Ensino de História em Cachoeira-BA”, de Emerson do Rosário Monteiro, revela a força das pautas étnico-raciais e da educação antirracista no interior da Bahia. Entretanto, até o momento, não há registro de premiação nacional vinculada a esse polo, o que reforça a necessidade de maior visibilidade e reconhecimento das pesquisas produzidas na instituição.

A qualidade das pesquisas, portanto, não está apenas vinculada ao tempo de adesão ao programa, mas à capacidade de articular pautas locais com referenciais teóricos robustos, como defendem Bittencourt (2018) e Guimarães (2005), ao enfatizarem que o ensino de História deve ser compreendido como campo de produção de saberes e não apenas de reprodução de conteúdo.

Do ponto de vista temático, a leitura analítica das dissertações e dos produtos educacionais confirma que a produção nordestina tem dialogado intensamente com questões sensíveis do currículo e das lutas sociais contemporâneas. Predominam investigações sobre História da África e das culturas afro-brasileiras, educação das relações étnico-raciais, história e cultura indígena, religiosidades populares, memórias de comunidades periféricas, experiências de mulheres negras, juventudes e diversidades de gênero e sexualidade. Também se destacam trabalhos voltados à educação patrimonial, à história local, ao uso de jogos, quadrinhos, cinema e recursos digitais no ensino de História e ao enfrentamento do negacionismo histórico em sala de aula. Essas escolhas temáticas não são casuais: revelam o esforço de professoras e professores em responder, pela via da pesquisa e da autoria curricular, a demandas concretas das escolas e comunidades em que atuam.

A análise dos perfis dos sujeitos envolvidos revela que a maioria das dissertações foi elaborada por licenciados e licenciadas em História, em consonância com o desenho original do programa. Já a participação de pedagogos e pedagogas permanece reduzida, o que configura não apenas um dado numérico, mas um desafio formativo. Considerando que os anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se estruturam grande parte das experiências inaugurais com o tempo histórico, são

majoritariamente conduzidos por docentes com formação em Pedagogia, a limitada inserção desses profissionais no ProfHistória tende a restringir o alcance das discussões mais densas sobre o ensino de História justamente no segmento em que se consolidam, de modo mais duradouro, as bases da educação histórica das crianças. Em termos de condições objetivas, os polos nordestinos enfrentam desafios que atravessam tanto a pós-graduação quanto a educação básica. Em muitas instituições, a infraestrutura física e tecnológica é insuficiente para garantir a plena realização de atividades presenciais, de pesquisa empírica e de extensão articulada às escolas. Somam-se a isso as longas distâncias entre municípios, que exigem deslocamentos significativos das pessoas cursistas, e a sobrecarga docente, uma vez que grande parte das professoras e dos professores concilia o mestrado com jornadas extensas em sala de aula, atividades burocráticas e demandas de múltiplos vínculos. As desigualdades socioeconômicas regionais afetam diretamente a permanência e o desempenho das mestrandas e dos mestrandos, que nem sempre dispõem de tempo, equipamentos ou conectividade adequados para a realização de pesquisas e para a produção de materiais didáticos mais complexos.

Outro elemento crítico diz respeito à dependência de financiamento público, especialmente de bolsas da CAPES. Relatórios recentes da agência indicam que a consolidação dos mestrados profissionais em rede depende da manutenção desses recursos, do fortalecimento das equipes locais e da valorização da autoria docente (CAPES, 2021). Em contextos de restrição orçamentária, contingenciamento de verbas e instabilidade das políticas de formação, os polos nordestinos tendem a ser mais vulneráveis, dada a menor disponibilidade de fontes alternativas de financiamento e de infraestrutura.

Em contrapartida, as potencialidades do ProfHistória na Região Nordeste são expressivas. A interiorização da pós-graduação, evidenciada pela distribuição dos polos em diferentes estados nordestino, amplia o acesso de docentes de redes municipais e estaduais que dificilmente teriam condições de frequentar programas acadêmicos concentrados em capitais do Sudeste e do Sul. A valorização da escola pública como espaço de produção de conhecimento e inovação pedagógica aparece de forma recorrente nos relatos das dissertações, nas quais professoras e professores narram a transformação de suas salas de aula em lugares de pesquisa, de experimentação didática e de reconstrução de currículos.

A diversidade temática dos projetos, com destaque para estudos sobre relações étnico-raciais, gênero, culturas afro-brasileiras e indígenas, patrimônio e memórias locais, confere ao ProfHistória no Nordeste um papel central na construção de uma educação histórica crítica e situada, comprometida com a leitura das desigualdades e com a valorização de experiências subalternizadas. A integração universidade-comunidade, fortalecida por trabalhos que envolvem escolas, museus, movimentos sociais, terreiros, associações de moradores e grupos culturais, reforça os vínculos entre pesquisa acadêmica e demandas sociais, contribuindo para uma circulação mais ampla dos saberes produzidos no programa.

Em síntese, a produção nordestina no ProfHistória evidencia não apenas a consolidação institucional dos polos pioneiros e emergentes, mas também a diversidade de ritmos de inserção e a riqueza temática das pesquisas. Esse conjunto de fatores revela um campo em expansão, capaz de articular tradição e inovação, respondendo de forma consistente às demandas sociais e educacionais da região. O ProfHistória no Nordeste, assim, representa um espaço estratégico de formação e pesquisa, capaz de enfrentar desigualdades históricas e, ao mesmo tempo, potencializar a riqueza cultural e social da região. Sua consolidação depende de políticas públicas que assegurem financiamento estável, infraestrutura adequada e valorização da autoria docente, transformando desafios em oportunidades para a construção de uma educação histórica crítica e emancipadora. A leitura articulada das dimensões institucionais, curriculares e regionais do programa, desenvolvida neste capítulo, oferece o pano de fundo necessário para, nos capítulos seguintes, analisar em profundidade as concepções de formação docente em História que emergem das dissertações produzidas nos polos nordestinos da rede ProfHistória.

4 FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES DO PROFHISTÓRIA (2016–2023)

Educar é, antes de tudo, um gesto de coragem: o ato de revisitar velhas paisagens com novos olhos é um fazer diário que só quem escolhe este caminho tem a coragem de semear sonhos.
(Simone Bocaiuva, 2025)²¹

A epígrafe que inaugura este capítulo representa o movimento de revisitação crítica que orienta esta investigação. A partir das reflexões teóricas e metodológicas desenvolvidas nos capítulos anteriores, este segmento tem como objetivo apresentar a análise das dissertações elaboradas por docentes egressas e egressos do ProfHistória na Região Nordeste, entre os anos de 2016 e 2023. O foco central consiste em compreender as concepções de formação docente em História que emergem dessas produções, considerando os referenciais teóricos mobilizados, as finalidades formativas, as articulações entre teoria e prática e os modos de inserção no cotidiano escolar.

Este capítulo também se dedica a explicitar o percurso metodológico adotado para a seleção, o mapeamento e a análise do corpus da pesquisa. Trata-se de um processo que envolveu critérios específicos de inclusão, estratégias de sistematização e procedimentos analíticos, que serão detalhados ao longo das seções. Nos capítulos anteriores, foram apresentadas as bases conceituais e epistemológicas que fundamentam esta investigação, compondo o arcabouço teórico que orienta a leitura dos dados.

A construção dos apêndices e anexos, por sua vez, cumpre uma função complementar e estratégica: além de registrar os passos de uma trajetória em formação, esses materiais oferecem subsídios para elucidar dúvidas que possam surgir ao longo da leitura, conferindo transparência ao processo investigativo e fortalecendo o rigor metodológico da pesquisa.

A investigação adotou uma abordagem metodológica de natureza mista, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos em um desenho exploratório,

²¹ epígrafe de autoria da pesquisadora, construída a partir das leituras e descobertas vivenciadas neste trabalho dissertativo. Trata-se de uma produção autoral, elaborada como síntese reflexiva do percurso investigativo, em diálogo com as concepções de formação docente em História e com os referenciais teóricos mobilizados ao longo da pesquisa. A opção por epígrafe própria também se inscreve no esforço de dar visibilidade às professoras e professores que protagonizam a Educação Básica e a pesquisa acadêmica, reafirmando o compromisso com uma escrita inclusiva e crítica.

descritivo e interpretativo. Conforme aponta Creswell (2010), os métodos mistos permitem integrar diferentes estratégias de coleta e análise de dados, ampliando a compreensão de fenômenos complexos e multifacetados. Nesse contexto, foram combinadas três técnicas principais: análise bibliométrica, análise documental e análise de conteúdo, conforme Bardin (2021). A triangulação dessas abordagens buscou garantir consistência, profundidade e validade interpretativa ao processo analítico. No caso da análise de conteúdo, seguiram-se as três fases propostas pela autora: a pré-análise, realizada por meio da leitura flutuante das dissertações, iniciada pelos títulos e seguida pelos respectivos resumos; a exploração do material, que envolveu a codificação dos descritores; e, por fim, o tratamento e a interpretação, etapa que possibilitou a identificação de categorias e eixos analíticos.

O percurso metodológico iniciou-se com o levantamento sistemático das produções disponíveis nos repositórios institucionais das universidades-polo vinculadas ao ProfHistória, complementado por consultas ao EduCAPES e a buscadores acadêmicos. Esse mapeamento possibilitou identificar um universo de 388 dissertações defendidas na Região Nordeste entre 2016 e 2023. A partir desse conjunto, constituiu-se um corpus qualitativo composto por dezoito dissertações, selecionadas segundo critérios de relevância temática, diversidade institucional e representatividade regional. Tal recorte permite examinar as concepções de formação docente em História mobilizadas nas pesquisas de professoras e professores egressos do ProfHistória, além de evidenciar suas contribuições e potencialidades para a formação continuada na Educação Básica. A seleção também subsidia a elaboração de um catálogo digital de acesso aberto, destinado a reunir e organizar dissertações e produtos educacionais por eixos temáticos e descritores metodológicos, assegurando recuperabilidade, acessibilidade e coerência com a temática investigada.

A questão orientadora delimita o foco analítico da pesquisa: quais abordagens e perspectivas sobre a formação de professoras e professores de História se evidenciam nas dissertações e nos produtos educacionais do ProfHistória, na Região Nordeste, entre os anos de 2016 e 2023?

Para responder a essa questão com base em metadados, adotou-se uma triagem em duas etapas. Na primeira, títulos, palavras-chave e resumos foram submetidos à codificação temática aberta, utilizando um dicionário de descritores alinhado à literatura especializada em formação docente. Entre os descritores

considerados estão: formação reflexiva, identidade profissional, integração entre teoria e prática, autoria curricular, educação histórica crítica e situada, inclusão e diversidade, tecnologias digitais e avaliação. Na segunda etapa, procedeu-se à codificação axial, com o objetivo de consolidar os descritores em eixos analíticos e verificar sua estabilidade semântica. Para isso, realizou-se leitura focalizada de trechos do corpo do texto e dos produtos educacionais, sempre que necessário, a fim de validar inferências e reduzir possíveis vieses interpretativos.

A análise baseada exclusivamente em títulos, palavras-chave e resumos mostrou-se suficiente para o mapeamento bibliométrico, a identificação preliminar de tendências e a construção de categorias iniciais. No entanto, a explicitação rigorosa das concepções de formação docente requer validação pontual no texto integral e nos produtos educacionais, sobretudo nos casos de ambiguidade terminológica, sobreposição de descritores ou ausência de definições operacionais. Esse procedimento assegura consistência interna, rastreabilidade do processo interpretativo e aderência dos achados à questão central da pesquisa. Essa etapa seguiu o princípio da intencionalidade, característico da pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2004), que destaca a importância da densidade analítica e da profundidade interpretativa na seleção dos objetos de estudo.

A seguir, são apresentados o panorama das produções na Região Nordeste (4.1), os procedimentos metodológicos (4.2), as categorias de análise e discussão interpretativa (4.3) e os instrumentos de sistematização (4.4), culminando na seção em que se discutem as “pedras no caminho” enfrentadas pelas professoras e pelos professores-pesquisadores do ProfHistória.

4.1 Panorama das produções na Região Nordeste

O levantamento sistemático identificou 388 dissertações defendidas entre 2016 e 2023 nos polos do ProfHistória na Região Nordeste. Como as primeiras defesas ocorreram apenas após o período regular de integralização, não há trabalhos concluídos em 2016 e 2017, razão pela qual a análise temporal concentra-se entre 2018 e 2023. Nesse intervalo, a distribuição institucional das defesas, sintetizada no quadro 4, evidencia concentração em polos consolidados, notadamente UFRN, UFS, UFPE e UNEB, enquanto UFC, UFPB, UFMA, UPE e UERN apresentam produção mais modesta. A UESB, por sua vez, também integra o conjunto de universidades-polo com dissertações defendidas no período, conforme se observa no quadro. Cabe

ressaltar que as universidades-polo ingressaram no ProfHistória em momentos distintos, o que influencia a comparação dos quantitativos de dissertações entre as instituições e torna mais adequada a leitura a partir de marcos temporais de consolidação, como 2020, quando alguns polos mais recentes iniciam efetivamente suas defesas.

Quadro 4 – Distribuição de dissertações defendidas por universidade-polo do ProfHistória na Região Nordeste (2018–2023)

UNIVERSIDADE-	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	TOTAL
UNEB-BA	8	2	7	8	23	4	52
UESB-BA				1	20		21
URCA-CE	13	17		8			38
UFC-CE					1	10	11
UFMA- MA					7	6	13
UFPB-PB					7	4	11
UFPE-PE	10	5	12	6	8	11	52
UPE-PE					12		12
UESPI-PI			17		12	2	31
UFRN-RN	5	14	17		33	3	72
UERN-RN					8	5	13
UFS-SE	14	1	15	10	17	5	61
Total							388

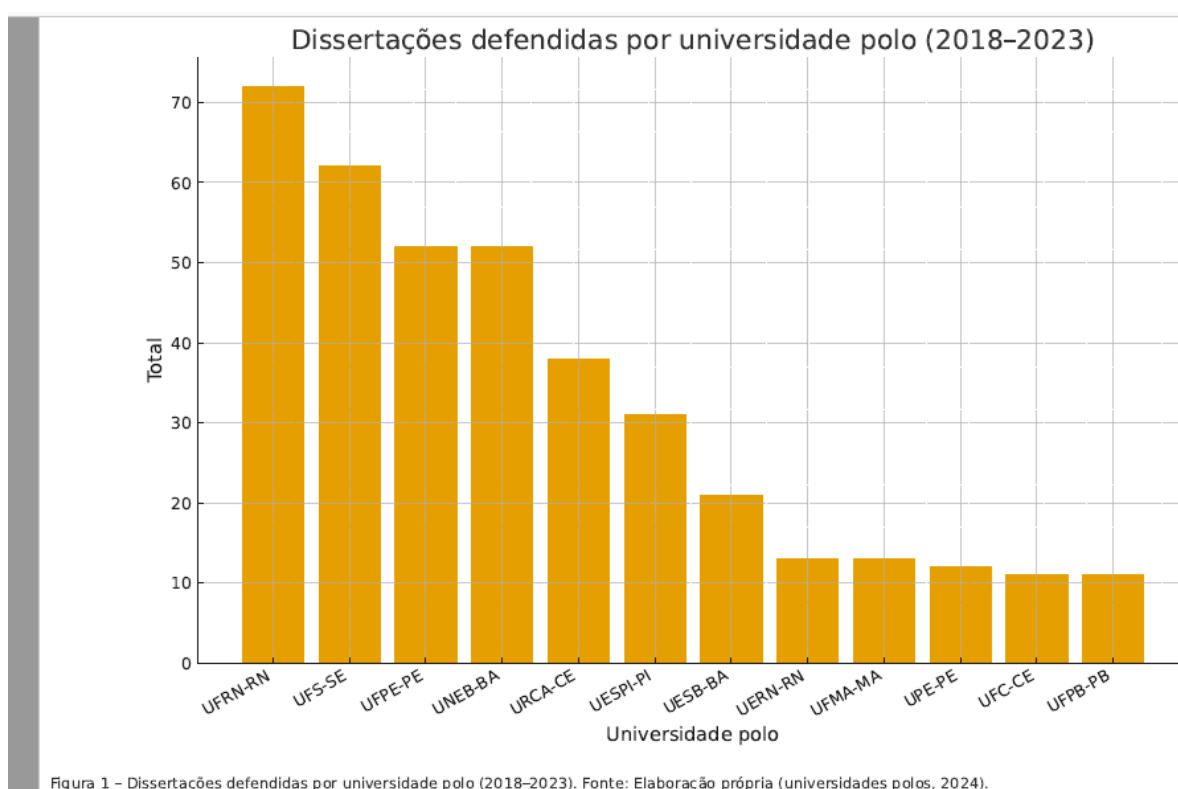
Fonte: Elaboração da pesquisadora, dados coletados no site das Universidades Polos (2024)

O Quadro 4 apresenta a distribuição das dissertações defendidas nos polos do ProfHistória na Região Nordeste no período compreendido entre os anos de 2018 e 2023. O total de dissertações defendidas durante esse período é de 388, com variações consideráveis entre as instituições. Polos como UFRN-RN, UFS-SE, UNEB-BA, UFPE-PE, URCA-CE e UESPI-PI se destacam por concentrarem os maiores volumes de defesa. Por outro lado, universidades como UFC-CE, UFPB-PB, UPE-PE, UFMA-MA e UERN-RN apresentam números mais modestos, o que pode ser atribuído, entre outros fatores, a limitações estruturais, ao menor número de docentes credenciadas e credenciados ou ao tempo de maturação institucional ainda em curso. A UESB-BA, embora tenha ingressado posteriormente na rede, alcançou 21 defesas

em um intervalo relativamente curto, o que evidencia um processo de consolidação acelerado.

Essas assimetrias são aprofundadas na Figura 1, que ilustra visualmente a distribuição total de dissertações por universidade-polo no mesmo intervalo temporal. A representação gráfica permite observar com maior clareza a concentração de produções em determinados polos e a distância em relação àqueles que apresentam menor volume. A UFRN-RN lidera em número absoluto, seguida por UFS-SE, UFPE-PE e UNEB-BA, evidenciando a consolidação desses núcleos institucionais no programa. Já polos como UFPB-PB, UFC-CE e UPE-PE aparecem com produção significativamente inferior, o que reforça a necessidade de políticas de apoio e fortalecimento para garantir maior equidade na participação institucional, especialmente nos contextos em que o ProfHistória foi implantado mais recentemente.

Figura 1 – Evolução anual das dissertações defendidas nos polos da Região Nordeste do ProfHistória (2018–2023)



Fonte: Elaboração própria (dados do ProfHistória, 2018–2023).

A leitura dos dados apresentados na Figura 1 e no Quadro 4 evidencia que a produção de dissertações nos polos do ProfHistória na Região Nordeste está diretamente condicionada a fatores institucionais e contextuais, como o tempo de adesão ao programa, a oferta anual de vagas, a capacidade de orientação e o perfil

das discentes e dos discentes. Esses elementos não apenas explicam as variações observadas entre as universidades, como também fundamentam a seleção do corpus qualitativo desta pesquisa.

Diante do panorama quantitativo apresentado, este capítulo dá continuidade ao percurso investigativo ao apresentar os resultados da análise qualitativa das dissertações produzidas por professoras e professores egressos do ProfHistória na Região Nordeste, entre os anos de 2016 e 2023, à luz das concepções de formação docente em História que emergem dessas produções.

4.2 Procedimentos metodológicos

A investigação adotou uma abordagem mista, de natureza documental, exploratória e interpretativa, articulando dimensões quantitativas e qualitativas de forma integrada. Essa escolha metodológica se justifica pela complexidade do objeto de estudo, que não pode ser apreendido por uma única via analítica. Como observa Gil (2008), a triangulação metodológica não se reduz à simples justaposição de técnicas, mas constitui uma estratégia de validação cruzada, capaz de ampliar a consistência das inferências e assegurar maior densidade interpretativa.

O componente quantitativo da pesquisa correspondeu à cartografia bibliométrica, aplicada para mapear a produção acadêmica do ProfHistória na Região Nordeste. A cartografia bibliométrica não se limita a quantificar produções, mas permite revelar disputas epistemológicas, zonas de concentração teórica e silenciamentos persistentes no campo do ensino de História. A aplicação dessa técnica possibilitou identificar recorrências temáticas, redes de cocitação entre autoras e autores, coocorrência de termos em títulos e resumos e distribuição institucional das dissertações, compondo um quadro mais abrangente do panorama intelectual do programa.

A cartografia histórica, proposta por autoras como Monteiro e Ralejo, contribui decisivamente para essa leitura. Ao compreender o campo do ensino de História como um espaço híbrido, situado na fronteira entre o saber histórico e o saber pedagógico, oferece ferramentas conceituais para interpretar as produções do ProfHistória como expressões de práticas docentes que são, ao mesmo tempo, pedagógicas e historiográficas. Nessa perspectiva, as dissertações e os produtos educacionais do ProfHistória constituem fontes historiográficas, na medida em que registram experiências escolares, narrativas locais, práticas de ensino e reflexões sobre a

história ensinada, tornando-se documentos que podem ser mobilizados por futuras pesquisas em história da educação, história pública e história do tempo presente.

O componente qualitativo envolveu duas dimensões centrais: análise de conteúdo e análise documental. A análise de conteúdo foi conduzida conforme o protocolo clássico de Bardin (2021), estruturado em três fases: pré-análise, exploração e tratamento dos resultados. A pré-análise consistiu em leituras flutuantes de títulos, resumos e sumários, em movimento inicial de aproximação, no qual foram identificados indícios e hipóteses interpretativas. A fase de exploração implicou codificação mista, articulando categorias dedutivas, fundamentadas em autoras e autores como Maurice Tardif (2002), António Nóvoa (1992; 2009), Henry Giroux (1997), Paulo Freire (1996) e Luz María Cárdenas (2017), com categorias emergentes que surgiram diretamente do corpus. Por fim, o tratamento dos resultados consistiu em confrontar os achados com os referenciais teóricos, consolidando inferências capazes de sustentar as análises apresentadas nas seções seguintes.

A análise documental complementou esse percurso metodológico ao incluir os produtos educacionais obrigatórios das dissertações, compreendidos como artefatos formativos dotados de intencionalidade pedagógica. Essa leitura foi decisiva para compreender como as concepções de formação docente se materializam em práticas, recursos e propostas curriculares, evidenciando tanto os limites quanto as potencialidades das elaborações docentes. Os produtos revelaram dimensões autorais, estratégias de inovação metodológica e tensionamentos entre teoria e prática, que não poderiam ser captados apenas pela leitura dissertativa.

A seleção final do corpus qualitativo foi orientada pelo princípio da saturação teórica, tal como formulado por Glaser e Strauss (1967) e ampliado por Minayo (2001), e está registrado no Quadro 5. A saturação foi alcançada quando novas leituras deixaram de acrescentar categorias ou interpretações relevantes, indicando que o corpus alcançara suficiência explicativa. Trata-se de um critério essencial em pesquisas qualitativas, pois permite priorizar a profundidade interpretativa em detrimento da exaustividade estatística.

Para aprofundar a análise das concepções de formação docente em História presentes nas produções do ProfHistória, foi realizada uma seleção de dezoito dissertações entre as 388 disponíveis nos repositórios dos doze polos do programa. A escolha dessa amostra buscou contemplar diversidade regional, temporal e

temática, bem como evidenciar experiências formativas que articulam teoria, prática e compromisso com o ensino de História na Educação Básica.

Quadro 5 – Dissertações selecionadas para análise qualitativa (2018–2023)

Código	Autor(a)	Título da Dissertação	Ano	Polo
D1	Merval Santos de Oliveira	Formação e saberes docentes: apropriações e ressignificações de conceitos históricos no Ensino Médio	2018	UFPE
D2	Emanuel Lopes de Souza Oliveira	Dimensões do ensino de conhecimento histórico: a sequência didática gerativa como mediadora para grilagem e campesinato	2019	UFPE
D3	Acácio Leandro Maciel Simões	Ensino de História e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais	2019	UFRN
D4	Francisco Wbirajara Lopes Martins	Abordagem do saber histórico escolar no PIBID: práticas de ensino para ressignificação da noção de patrimônio no EF II	2020	UNEB
D5	Antônia Valdenia de Araújo	Políticas públicas de formação continuada para o ensino de História Africana e Afro-brasileira no Ceará (2003–2018)	2020	URCA
D6	Tiago Sarmento Franco Araújo	Entre as TDICs e o ensino híbrido: sequência didática no Colégio Estadual de Jequié	2020	UNEB
D7	Julierme Antônio dos Santos	Saberes docentes do professor de História mobilizados no cotidiano escolar	2020	UFPE
D8	Francisco Adoniran Braga Ramos	Um diálogo entre professores: saber histórico e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2020	UFRN
D9	Olga Suely Teixeira	História Local como um caminho para o ensino significativo de História nos anos iniciais	2018	UFRN
D10	Rosenilde Alves de Lima	Histórias públicas e ditadura militar: o negacionismo como problema para o ensino de História	2021	URCA
D11	José Emerson Máximo de Carvalho	Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa: memória das práticas docentes	2021	UFPE
D12	Antônio Garcia Hermida	O(a) professor(a) de História e os desafios de um ensino que faça sentido para os(as) alunos(as)	2021	UNEB
D13	Fábio dos Santos Teixeira	Formação continuada de professores de História versus expectativas docentes no Ensino Médio	2022	UESB
D14	Indinéia Ramos Paixão	Por outras formas de falar: estratégias pedagógicas para discentes surdos/as no ensino de História	2022	UNEB

D15	André de Souza Soares	Colaboração docente na promoção da aprendizagem histórica em Japi/RN	2022	UFRN
D16	Francisco Moreira de Albuquerque	Descolonizando o saber: História e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio	2022	UESPI
D17	Luan Ramon da Silva Monteiro	Metodologias ativas para o ensino de História em Russas/CE	2022	UERN
D18	Maria Dalva da Conceição	Identidade e pertencimento: autorreconhecimento negro na Escola José Alves de Figueiredo (Crato-CE)	2018	URCA

Fonte: Elaboração própria (dados do ProfHistória, 2018–2023).

Essa sistematização cumpre duas funções complementares: por um lado, facilita a visualização do corpus qualitativo; por outro, a diversidade de polos, temáticas e referenciais presentes nesse conjunto reforça a pluralidade que caracteriza o ProfHistória na Região Nordeste. A delimitação da amostra, orientada por uma análise bibliométrica, permitiu selecionar as dissertações com base na ocorrência de palavras-chave em seus títulos, resumos ou sumários; essa etapa corresponde à fase descritiva e quantitativa da pesquisa, voltada à identificação de produções que dialogam com as concepções de formação docente em História.

A leitura inicial dos resumos possibilitou uma aproximação exploratória do corpus, sem a pretensão de examinar exaustivamente as 388 dissertações levantadas. A proposta metodológica adotada privilegiou a construção de sentido qualitativo a partir de uma amostra representativa, e não da totalidade dos trabalhos disponíveis. A pesquisa, assim, foi conduzida por meio de métodos mistos, com predominância qualitativa, e a análise de conteúdo seguiu os procedimentos de Bardin (2021). A categorização dos dados teve como princípio as questões norteadoras previamente definidas no projeto, e a triangulação metodológica contribuiu para ampliar a consistência interpretativa dos resultados. O quadro apresentado reflete, portanto, não apenas a diversidade temática e metodológica do ProfHistória na Região Nordeste, mas também experiências que fortalecem a identidade profissional docente e contribuem para a renovação do ensino de História na Educação Básica.

4.3 Categorias de análise e discussão interpretativa

Antes de apresentar a análise propriamente dita, é importante explicitar a diferenciação entre os termos utilizados neste trabalho. As categorias de análise correspondem às dimensões teóricas que orientaram a interpretação das

dissertações, construídas em níveis dedutivo e emergente. Os eixos formativos, por sua vez, derivam dessas categorias e foram mobilizados na organização do catálogo *História em Reflexão*, assumindo caráter pedagógico e voltado ao uso prático das professoras e dos professores. Já os descritores ou terminologias dizem respeito ao conjunto de palavras-chave extraídas das dissertações, utilizadas para facilitar a localização de temas, metodologias e contextos específicos dentro de cada eixo ou categoria.

A análise qualitativa das dissertações selecionadas foi conduzida com base em categorias construídas em dois níveis: dedutivo e emergente. As categorias dedutivas foram fundamentadas em referenciais teóricos consolidados no campo da formação docente, enquanto as categorias emergentes resultaram da identificação de regularidades nos textos dissertativos e nos produtos educacionais analisados. Conforme os princípios metodológicos da Análise de Conteúdo, descritos por Bardin (2021), o processo interpretativo adotado nesta pesquisa foi de natureza cíclica, permitindo que as hipóteses formuladas na etapa de pré-análise fossem continuamente revisitadas e refinadas ao longo da exploração dos dados.

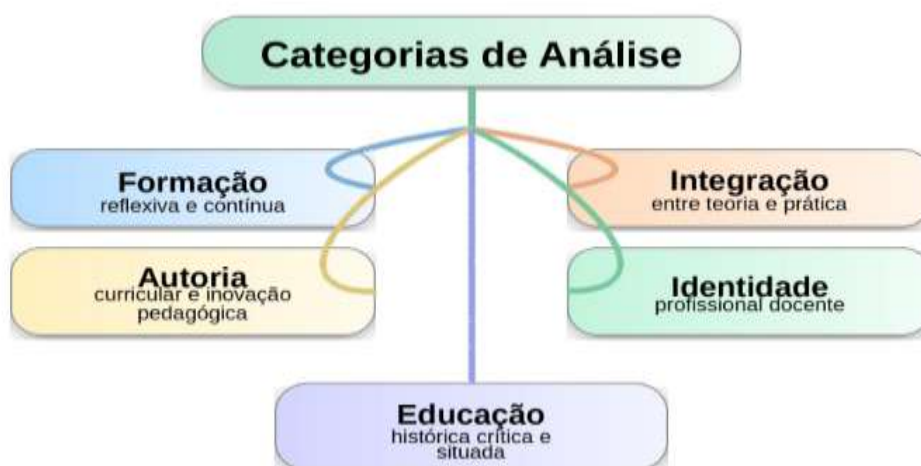
As cinco categorias dedutivas que estruturaram a leitura foram formação reflexiva e contínua, integração entre teoria e prática, identidade profissional docente, autoria curricular e inovação pedagógica, e educação histórica crítica e situada. Tais categorias dialogam com os debates contemporâneos sobre a profissionalidade docente em História e com estudos que analisam a produção do ProfHistória em âmbito nacional, evidenciando tanto convergências conceituais quanto especificidades regionais.

Para tornar visível o processo de categorização, os dados foram organizados em uma matriz comparativa, na qual cada dissertação foi associada a trechos selecionados, códigos analíticos e categorias temáticas. Essa sistematização permitiu identificar recorrências, tensões e lacunas presentes nas produções acadêmicas, revelando os eixos mais recorrentes e os sentidos atribuídos à formação docente pelas autoras e pelos autores.

A análise preliminar evidenciou a frequência significativa de determinados termos que refletem os núcleos temáticos mais debatidos nas dissertações. Entre os termos extraídos, em uma simulação representativa, destacam-se formação continuada, teoria e prática, consciência histórica, relações étnico-raciais, autoria e reflexividade. Esses achados foram sistematizados em uma matriz e representados

graficamente, conforme apresentado na Figura 2 – Diagrama das categorias de análise da formação docente e na Figura 3 – Distribuição percentual das categorias de formação docente identificadas nas dissertações analisadas.

Figura 2- Diagrama das categorias de análise da formação docente



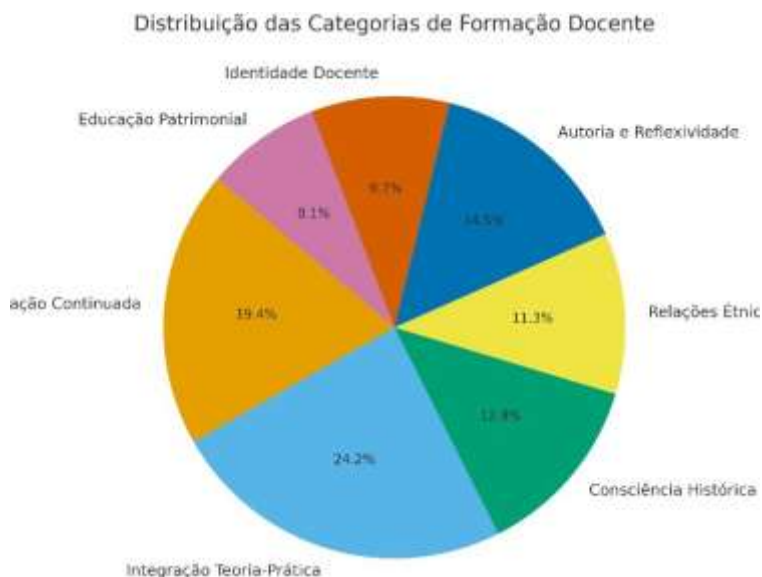
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise de frequência foi realizada de forma tabular, a partir da sistematização das dissertações em formato PDF. Utilizei estratégias de busca possíveis, como o recurso de localização de palavras-chave (Ctrl+F), o que permitiu identificar a recorrência de termos específicos nos textos. Em seguida, os resultados foram organizados em tabelas comparativas, registrando a quantidade de ocorrências por categoria. Esse levantamento foi complementado com anotações e registros em notebookLM, e no Excel que possibilitaram cruzar os dados e conferir maior precisão ao processo.

Os resultados indicaram que a formação continuada apresenta o maior número de ocorrências entre as dissertações analisadas, seguida pela integração entre teoria e prática. Já consciência histórica e relações étnico-raciais aparecem em proporções semelhantes, o que evidencia o predomínio das discussões voltadas ao desenvolvimento profissional docente, aos desafios metodológicos e à valorização da diversidade nos processos educativos. Além disso, elementos como autoria e reflexividade se destacam de forma significativa, revelando uma preocupação recorrente com o protagonismo das professoras e dos professores e com a análise crítica das práticas pedagógicas.

A Figura 3 abaixo apresenta a distribuição percentual das categorias de formação docente identificadas nas dissertações analisadas.

Figura 3 – Distribuição percentual das categorias de formação docente identificadas nas dissertações analisadas



Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora (2025).

Os dados foram obtidos por meio da análise de conteúdo e sistematizados com o apoio da bibliometria. A predominância da categoria integração entre teoria e prática, com 24,2%, revela o esforço das professoras e dos professores-pesquisadores em articular os saberes acadêmicos às práticas escolares. Em seguida, destaca-se a formação continuada, com 19,4%, que reafirma a docência como um processo permanente, pautado pela autorreflexão e pela atualização crítica.

As demais categorias, como autoria e reflexividade, consciência histórica, relações étnico-raciais, identidade docente e educação patrimonial, compõem um panorama plural que valoriza a escuta sensível, a autoria docente, a diversidade étnico-cultural e o território como dimensões formativas. Esses eixos revelam o compromisso das professoras e dos professores com práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e transformadoras, reafirmando o papel da escola pública como espaço de produção de saberes e de resistência cotidiana.

Assim sendo a representação gráfica das categorias evidencia a centralidade da integração entre teoria e prática e da formação continuada, mas também mostra a relevância de dimensões como autoria, reflexividade, consciência histórica, relações étnico-raciais, identidade docente e educação patrimonial. Para aprofundar a compreensão desses eixos, cada categoria é discutida a seguir em diálogo com os referenciais teóricos e com os exemplos empíricos extraídos das dissertações analisadas. Assim temos:

Formação reflexiva e contínua. Como primeira categoria, formação reflexiva e contínua, parte da compreensão de que a docência é um processo permanente de elaboração e reelaboração de saberes, em estreita relação com as experiências e com as condições concretas de trabalho. Inspira-se em António Nóvoa (1992; 2009), para quem a formação se articula à construção da identidade profissional, e em Donald Schön (2000), que concebe a professora e o professor como praticantes reflexivos, capazes de investigar a própria prática e produzir conhecimento a partir dela. Dialoga ainda com Paulo Freire (1996), ao enfatizar a formação como prática ética, política e transformadora.

No plano empírico, essa categoria abrange descritores como formação continuada, saberes da experiência, autoavaliação crítica da prática, diários reflexivos e docente como sujeito investigativo de sua própria prática. Essa dimensão é central em D1, que discute as apropriações e ressignificações de conceitos históricos no Ensino Médio a partir dos saberes da experiência de professoras e professores, articulando oficinas pedagógicas e reflexão sistemática sobre a prática. Em D7, a investigação sobre saberes docentes mobilizados no cotidiano da sala de aula evidencia a centralidade dos relatos de trajetória, das memórias profissionais e dos dilemas do trabalho docente, propondo um caderno didático que estimula a reflexão sobre o próprio fazer. Em D10, um ciclo formativo entre docentes é organizado de modo que o primeiro encontro seja dedicado à questão “Quem sou eu? Sou professora/professor de História”, explicitando a formação reflexiva como eixo estruturante do desenvolvimento profissional.

Para segunda categoria, integração entre teoria e prática, responde à exigência, própria dos mestrados profissionais, de articular referenciais teóricos e intervenção pedagógica. Fundamenta-se sobretudo em Tardif (2023), que discute os saberes docentes como articulação entre saberes da formação, saberes disciplinares e saberes da experiência, e em Gatti (2014), ao problematizar a distância recorrente entre cursos de formação continuada e as condições reais das escolas.

Essa categoria agrupa descritores como articulação teoria–prática, didatização de conceitos históricos, produto educacional e sequências didáticas. Interessa observar como as dissertações transformam debates historiográficos, discussões curriculares e conceitos teóricos em propostas concretas de ensino que retornam à escola básica sob a forma de materiais e práticas. Em D4, essa integração se explicita na elaboração de uma sequência didática sobre patrimônio local, em que estudantes

são convidados a investigar a história do bairro, conectando saberes historiográficos com suas vivências cotidianas. Em D2, uma sequência didática gerativa voltada aos temas da grilagem e do campesinato articula debates da história agrária a atividades de sala de aula ancoradas em fontes documentais e na realidade local. Em D13, a investigação sobre formação continuada de professoras e professores de História explicita tensões entre cursos oferecidos pelos sistemas de ensino e as demandas reais das escolas, problematizando a pouca aderência de propostas formativas descoladas do contexto de trabalho. Nesses casos, a integração entre teoria e prática aparece como construção histórica, atravessada por disputas de sentido sobre o que significa ensinar e aprender História na escola pública.

A terceira categoria, identidade profissional docente, considera a docência como construção histórica, social e política, marcada por disputas de sentido sobre o que significa ser professora ou professor de História na escola pública brasileira. Apoia-se em António Nóvoa (1992) e Henry Giroux (1997), que concebem a docente e o docente como intelectuais críticos e transformadores, cuja atuação extrapola a mera transmissão de conteúdos e envolve posicionamento diante das desigualdades e das políticas educacionais.

Foram associados a essa categoria descritora como trajetórias de vida, memórias profissionais, sentido da profissão, coletivos docentes e compromisso político com o ensino de História. Em D8, a participação em coletivos pedagógicos é narrada como experiência que desloca a percepção de uma prática isolada para a participação em um movimento coletivo de resistência e produção de saberes. Em D12, essa construção aparece vinculada ao sentido da profissão, ao afirmar que ser professora ou professor de História exige mais do que domínio de conteúdo, exigindo compromisso com a formação crítica das e dos estudantes e com a escuta das múltiplas vozes presentes no cotidiano escolar. Em D11, a documentação narrativa das práticas de educação das relações étnico-raciais dá visibilidade a experiências de professoras e professores que atuam em contextos marcados pelo racismo estrutural, problematizando a sobrecarga de trabalho e a escassez de tempos institucionais para a reflexão. A categoria evidencia que as produções analisadas não tratam apenas de conteúdo ou metodologias, mas narram e disputam modos de ser professora ou professor de História na escola pública brasileira.

A quarta categoria, autoria curricular e inovação pedagógica, destaca o protagonismo de professoras e professores como sujeitos que produzem currículo, e

não apenas como executores de prescrições oficiais. Dialoga com perspectivas que defendem a centralidade da autoria docente na elaboração do trabalho pedagógico e da aula como espaço de criação profissional.

Os descritores vinculados a essa categoria incluem produto educacional, sequências didáticas, materiais didáticos autorais, metodologias ativas, tecnologias digitais, recursos acessíveis e plataformas virtuais. Em D3, o produto educacional Fontímetro é descrito como ferramenta digital que auxilia estudantes a avaliar a confiabilidade de fontes históricas, estimulando leitura crítica e autonomia investigativa. Em D14, estratégias inclusivas para estudantes com surdez ou surdas, como a produção de vídeos em Libras e o uso de mapas táteis, rompem com práticas excludentes e evidenciam a autoria docente na construção de recursos acessíveis. Em D13, a criação de uma plataforma digital interativa para curadoria e compartilhamento de produtos educacionais de egressas e egressos do ProfHistória amplia o alcance da produção do programa e reconhece o potencial da docência como espaço de inovação. Em D15, propostas centradas na história local e na história oral demonstram como a autoria curricular pode ser exercida a partir da realidade das comunidades.

A quinta categoria, educação histórica crítica e situada, analisa como as dissertações articulam ensino de História, formação da consciência histórica e enfrentamento de temas socialmente sensíveis. Apoia-se em Jörn Rüsen (2007), para quem a aprendizagem histórica está ligada à capacidade de orientar-se no tempo a partir de narrativas significativas, e em Paulo Freire (2024), que concebe o ensino como prática de liberdade.

Foram associados a essa categoria descritora como educação antirracista, relações étnico-raciais, gênero, direitos humanos, história local e patrimônio, memória e ditadura, negacionismo e aprendizagem histórica. Em D9 e D10, a abordagem da ditadura empresarial-militar e do negacionismo histórico problematiza narrativas hegemônicas que silenciam vítimas e naturalizam violências, articulando história política, gênero e educação popular. Em D5, a análise de políticas públicas de formação continuada para o ensino de História africana e afro-brasileira no Ceará e a proposição de um projeto formativo específico evidenciam a centralidade da Lei nº 10.639/2003 na reconfiguração curricular. Em D16, a discussão sobre descolonização do saber e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana reafirma a necessidade de tensionar currículos eurocentrados e de promover epistemologias plurais. Em D18,

a discussão sobre autorreconhecimento negro em contexto escolar mostra a potência pedagógica de práticas que articulam identidade, pertencimento e crítica ao racismo.

Além dessas categorias dedutivas, emergiram conjuntos de temas que reforçam o caráter situado da formação de professoras e professores de História na Região Nordeste. Um primeiro bloco diz respeito às tecnologias digitais e metodologias híbridas. Trabalhos como D3, D6, D12 e D13, bem como dissertações dedicadas a mídias digitais, jogos e plataformas virtuais, mostram que o uso de tecnologias não se restringe à função motivadora ou ilustrativa; ele é pensado como mediação para a aprendizagem histórica, para a análise crítica de fontes digitais e para a autoria docente em ambientes virtuais. Outro conjunto agrupa narrativas de resistência, memória local e territorialidade. Em D15 e D18, a valorização da história oral, das memórias comunitárias e das experiências de sujeitos historicamente silenciados, como populações negras, comunidades rurais e juventudes periféricas, fortalece vínculos entre escola, território e formação docente.

Destacam-se, ainda, categorias relacionadas à educação popular freiriana e à formação inclusiva e antirracista, presentes em dissertações como D5, D6, D10, D14, D16 e D18, que articulam pedagogia freiriana, legislação educacional, lutas antirracistas, inclusão de estudantes com deficiência auditiva ou pessoas com surdez e enfrentamento do capacitismo.

A análise integrada dessas categorias também permitiu evidenciar lacunas temáticas e metodológicas que atravessam a produção do ProfHistória na Região Nordeste. Uma delas diz respeito ao desequilíbrio entre o foco nas ações de ensino e a atenção à aprendizagem histórica. Embora a formação reflexiva seja recorrente, o conceito de aprendizagem aparece com baixa representatividade nas palavras-chave e nos resumos, sugerindo que o olhar sobre a formação docente ainda se concentra, em muitos casos, na prática de quem ensina, sem explicitar concepções de aprendizagem histórica e modos pelos quais as e os estudantes se apropriam do conhecimento. Esse quadro é agravado pela pouca incidência de pesquisas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se estruturam as primeiras experiências com o tempo histórico.

Outra lacuna localiza-se na abordagem de determinados conteúdos e na crítica curricular. Apesar do forte engajamento com temas como relações étnico-raciais, história local, patrimônio e ditadura, o passado pré-colonial e aspectos específicos da história da África continuam pouco explorados em algumas propostas formativas,

reproduzindo lacunas já diagnosticadas na bibliografia especializada. Em vários relatos, professoras e professores apontam a ausência, em sua formação inicial, de disciplinas específicas sobre História da África, bem como a carência de materiais didáticos consistentes sobre o tema.

Também se observa baixa representatividade de estudos que abordam a história da formação docente em perspectiva mais ampla, recuperando processos históricos que moldaram o campo da formação de professoras e professores de História no Brasil e no Nordeste. Essas lacunas não anulam o potencial transformador das produções do ProfHistória, mas apontam campos que demandam aprofundamento, especialmente no que se refere às concepções de aprendizagem histórica, ao ensino nos anos iniciais e à historicização da própria formação docente.

Nesse horizonte interpretativo, a síntese das categorias de análise sobre a formação docente em História pode ser apresentada de forma articulada, evidenciando a questão central de cada eixo, seus principais descritores e as contribuições para a qualificação de professoras e professores no âmbito do ProfHistória na Região Nordeste. Em conjunto, esses eixos mostram que a formação docente em História, tal como expressa nas dissertações analisadas, não se apresenta como processo linear, mas como movimento dinâmico e situado, em que professoras e professores ressignificam suas práticas, produzem autoria curricular e enfrentam obstáculos estruturais e institucionais.

Ao mesmo tempo, revelam que tais produções contribuem para consolidar uma educação histórica crítica, capaz de tensionar paradigmas excludentes e afirmar a escola pública como espaço legítimo de criação e resistência, especialmente na Educação Básica, onde o ensino de História se torna instrumento de formação crítica, de valorização das memórias coletivas e de enfrentamento das desigualdades sociais.

Essas análises revelam que a formação docente em História, conforme expressa nas dissertações do ProfHistória na Região Nordeste, é marcada por múltiplas dimensões que se entrelaçam: a reflexão crítica sobre a prática, a autoria curricular, o compromisso ético-político e a valorização das memórias e territórios. Ao mesmo tempo, evidenciam lacunas que ainda desafiam a consolidação de uma educação histórica plural e transformadora, especialmente no que se refere à aprendizagem histórica, ao ensino nos anos iniciais e à historicização da própria formação docente.

Para garantir a consistência metodológica e a rastreabilidade do percurso analítico, foi necessário recorrer a um conjunto de instrumentos que permitiram organizar, documentar e sistematizar os dados de forma integrada. A seguir, apresenta-se a descrição desses instrumentos e sua contribuição para o rigor interpretativo da pesquisa.

4.4 Instrumentos de sistematização

A consistência metodológica da pesquisa foi assegurada por um conjunto de instrumentos que organizaram, documentaram e conferiram rastreabilidade ao processo analítico, articulando dados quantitativos e qualitativos de forma integrada. Esses instrumentos foram fundamentais para garantir o rigor interpretativo e a legitimidade das inferências construídas ao longo da investigação.

Entre os principais recursos utilizados, destacam-se as fichas analíticas elaboradas para cada uma das dezoito dissertações selecionadas. Essas fichas, apresentadas integralmente nos apêndices, reúnem informações como título, autoria, instituição, ano de defesa, objetivos, referenciais teóricos, características dos produtos educacionais e concepções de formação docente identificadas. O registro minucioso permitiu reconstruir o percurso investigativo, garantindo maior rigor e transparência na articulação entre os dados empíricos e as interpretações desenvolvidas.

Complementarmente, foi construída uma planilha de metadados, a partir da coleta sistemática das informações disponíveis nos repositórios institucionais e no portal EduCAPES. Essa planilha teve como finalidade registrar e cruzar variáveis como ano de defesa, palavras-chave e instituição, além de contribuir para a padronização de termos recorrentes, evitando dispersões semânticas e fortalecendo a consistência dos indicadores bibliométricos utilizados na delimitação da amostra.

A adoção desses instrumentos está diretamente vinculada à abordagem metodológica da pesquisa, que combinou métodos mistos, com predominância qualitativa, e foi orientada por uma análise de conteúdo segundo Bardin (2021). A delimitação da amostra e a categorização dos dados seguiram as questões norteadoras definidas no projeto, e a triangulação metodológica contribuiu para ampliar a consistência interpretativa. Assim, os instrumentos de sistematização não apenas organizaram o corpus, mas também sustentaram a análise interpretativa apresentada nas seções anteriores, permitindo identificar categorias dedutivas e emergentes que revelam tensões, coerências e potencialidades na formação docente

em História. A articulação entre esses recursos metodológicos e os dados empíricos fortaleceu a representatividade da amostra e evidenciou o papel transformador da pesquisa aplicada no cotidiano escolar e tudo foi tomando a forma para essa escrita, e um dos pilares foram as fichas na qual organizamos de forma analítica cada uma das dezoito dissertações estudadas.

O modelo de Ficha Analítica da Dissertação foi elaborado como instrumento central de sistematização. Sua função primordial é organizar os dados de maneira transparente e padronizada, permitindo a identificação dos elementos centrais de cada pesquisa e suas contribuições específicas para o campo da formação docente em História.

A ficha contempla três blocos principais:

- ✓ Dados de identificação – título, autoria, ano de defesa, instituição, programa e linha de pesquisa, além da orientação.

- ✓ Síntese da proposta e conteúdo da pesquisa – resumo dos objetivos, descritores principais, referenciais teóricos e descrição do produto educacional.

Observações metodológicas e categorias de análise – registro das metodologias utilizadas, técnicas de coleta e análise de dados, e enquadramento nas cinco categorias dedutivas:

- ✓ Formação reflexiva e contínua
- ✓ Integração entre teoria e prática
- ✓ Identidade profissional docente
- ✓ Autoria curricular e inovação pedagógica
- ✓ Educação histórica crítica e situada

O preenchimento cuidadoso e completo da ficha foi fundamental para assegurar a rastreabilidade dos dados, facilitar a comparação entre os trabalhos e evidenciar os diferentes percursos formativos e investigativos das autoras e dos autores. Além disso, o modelo reforça o compromisso da pesquisa com a documentação ética e transparente do processo analítico, valorizando a diversidade de abordagens e a autoria das professoras e dos professores que integram o ProfHistória.

Na sequência, apresenta-se um exemplo de ficha preenchida (D1), como ilustração do modelo utilizado. As demais fichas encontram-se integralmente sistematizadas nos apêndices, compondo o registro detalhado da amostra e reforçando a rastreabilidade do processo analítico.

Exemplo de Ficha Analítica – D1

A Ficha Analítica da Dissertação de Merval Santos de Oliveira foi preenchida com base nas informações extraídas dos documentos de origem e nas análises realizadas sobre seu trabalho no campo da formação docente. Intitulada *Formação e Saberes Docentes: Apropriações e Ressignificações de Conceitos Históricos no Ensino Médio*, a dissertação foi defendida em 2018, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vinculada ao ProfHistória, sob orientação da Prof^a Dr^a Marta Margarida de Andrade Lima.

A proposta investigativa discute como professores de História do Ensino Médio constroem e mobilizam seus saberes profissionais na prática cotidiana, com foco na formação continuada. O produto educacional desenvolvido consistiu em oficinas pedagógicas estruturadas em três módulos de quatro horas cada, voltadas para o trabalho com conceitos históricos. Essas oficinas configuram um percurso formativo articulado, que visa à ressignificação das práticas pedagógicas e à valorização dos saberes docentes.

O trabalho se enquadra plenamente nas cinco categorias dedutivas: promove a formação reflexiva e contínua ao propor um percurso formativo; articula a integração entre teoria e prática por meio das oficinas; fortalece a identidade profissional docente ao valorizar os saberes da experiência; evidencia a autoria curricular e inovação pedagógica na criação das oficinas como produto educacional autoral; e contribui para a educação histórica crítica e situada ao propor a análise de fontes visuais e conceitos historiográficos.

Entre os descritores principais identificados destacam-se: saberes docentes, conceitos históricos, aprendizagem histórica, formação continuada, Ensino Médio e ressignificação de conceitos. A contribuição da dissertação para a formação docente é significativa, pois oferece um percurso formativo articulado que dialoga diretamente com as necessidades da prática escolar, qualificando o ensino de História e fortalecendo a identidade profissional dos professores.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados, centradas na experiência docente e na opção pela profissão. O produto educacional se destacou por propor oficinas formativas diferenciadas, que se distinguem de trabalhos voltados apenas para análises teóricas ou recursos didáticos pontuais.

A metáfora de Carlos Drummond de Andrade, que fala de uma pedra no meio do caminho, ajuda a compreender os desafios enfrentados pelas professoras e pelos professores-pesquisadores no percurso formativo e investigativo dentro do ProfHistória. As dissertações analisadas revelam que essas “pedras” não se limitam a dificuldades técnicas ou operacionais, mas se manifestam em múltiplas dimensões: institucionais, pedagógicas, emocionais e políticas.

Na dissertação D11, Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa: por uma memória das práticas docentes, Carvalho (2022) reflete sobre a sobrecarga de trabalho que afasta docentes das discussões acadêmicas e limita o tempo disponível para pesquisa e inovação. A rotina de três expedientes diários é apontada como obstáculo concreto à elaboração de propostas didáticas mais aprofundadas. Sua experiência como professor de História em escola pública e supervisor do PIBID foi central para a construção da pesquisa, evidenciando como as inquietações da sala de aula podem se transformar em objeto de investigação e autoformação. A proposta pedagógica foi pensada como resposta à falta de tempo e de recursos enfrentada por outras professoras e outros professores, buscando apoiar a prática com materiais acessíveis e contextualizados.

Nesse sentido, a sobrecarga descrita pelo autor se insere em um contexto mais amplo de precarização da profissão docente, como explicita:

Se estamos realizando uma análise do ensino de História a partir da perspectiva da profissão e dos seus dilemas, não podemos deixar de lembrar que estamos tratando de um trabalho e de um trabalhador em um contexto de baixa remuneração para a sua qualificação; de longas jornadas de trabalho que levam muitos a precisarem atuar em duas ou mais escolas, o que implica em uma sobrecarga que afeta a sua saúde física e emocional; de condições de trabalho muitas vezes inadequadas; de salas de aulas superlotadas; redes de ensino com defasagem em seus quadros, que se voltam contra o(a) professor(a) que precisam assumir um número elevado de turmas e exercer funções que nem sempre estão de acordo com sua formação. Restrições estas utilizadas como argumento pelas secretarias de educação para a não liberação de professores(as) para participação em cursos de especialização, mestrado e doutorado.” (Carvalho, 2022, p. 149).

Esse diagnóstico encontra respaldo em outras pesquisas, como a dissertação D13, Formação continuada de professores de História versus expectativas docentes no Ensino Médio, de Teixeira (2022), que evidencia e aprofunda esse cenário ao denunciar a negação institucional da formação continuada. O autor relata que, mesmo cumprindo os requisitos legais, teve seu pedido de licença para cursar o mestrado indeferido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. A ausência de políticas

públicas efetivas, a precarização das condições de trabalho e a irrelevância de muitas formações oferecidas são descritas como barreiras estruturais que geram frustração, desalento e desmotivação. Conforme afirma:

Concluiu-se que, apesar de diversos dispositivos legais, como a LDB, PNE, PEE entre outros afirmarem a formação continuada como direito dos professores e dever dos entes federados, a formação que a SEC-BA oferece aos professores de História é insuficiente, de pouco impacto positivo nas aulas de História e, nos últimos anos, tem sido inexistente.” (Teixeira, 2022, p. 9).

Ainda assim, o autor adapta seu percurso metodológico diante da pandemia de Covid-19, substituindo entrevistas por questionários. Como explica: “a princípio, havia a intenção de utilizar também entrevistas, mas percebemos que não seria viável, tendo em vista o não retorno presencial das aulas e o perigo de manter contatos presenciais no contexto da pandemia de Covid-19” (Teixeira, 2022, p. 59). A decisão final se consolidou ao reconhecer que “com adequações, o questionário apresentava um volume de informações suficiente para responder às questões da pesquisa” (Teixeira, 2022, p. 60).

Paralelamente, Teixeira reafirma a universidade pública como espaço de esperança e resistência. Para o autor, “ingressar no ProfHistória foi uma conquista, ser orientando de Tina foi um presente” (Teixeira, 2022, p. 17). Essa trajetória é descrita como formação política, pois “firmou-se a certeza de que ampliei muito meus horizontes de formação e certamente meus alunos serão contemplados com salas de História mais significativas” (Teixeira, 2022, p. 39). A busca pela universidade é vista como ato de resistência diante da negação institucional, já que “depois dessa saga, solicitei licença para cursar o mestrado [...] e, mesmo cumprindo todos os requisitos previstos na lei, meu pedido de licença foi indeferido” (Teixeira, 2022, p. 42). Em síntese, “a universidade ainda é um porto que os professores buscam para a ampliação de sua formação” (Teixeira, 2022, p. 392).

Nessa mesma direção, mas aprofundando o olhar para as relações étnico-raciais, a dissertação D5, “As políticas públicas de formação continuada de professores/as para o ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual do Ceará no período de 2003 a 2018”, de Araújo (2020), explicita como a carência de políticas de formação continuada incide de forma particularmente grave sobre o ensino de História africana e afro-brasileira na rede estadual cearense. O objetivo central da pesquisa é “analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as do Estado do Ceará, no período de 2003 a 2018, para o combate

ao racismo a partir do incentivo às discussões da História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual” (Araújo, 2020, p. 7).

A autora demonstra que a invisibilidade da história e das culturas negras no currículo é reforçada pela negligência do Estado em garantir formação sistemática, ao afirmar que “me inquieta perceber que a legislação foi aprovada, mas não houve uma mudança significativa no currículo para implementação da mesma, e raramente ocorrem cursos de formações continuada promovidos pelo Estado” (Araújo, 2020, p. 29) e que essa carência contribui para a “permanência da desvalorização da história e das culturas dos povos negros nas escolas estaduais do Ceará” (Araújo, 2020, p. 13). Em suas palavras, “a falta de programas de formação continuada implica diretamente e de forma negativa no ensino da História africana e afro-brasileira, passando este a depender em boa parte, apenas da iniciativa dos/as professores/as” (Araújo, 2020, p. 187), o que revela uma concepção de formação continuada deslocada para a esfera individual, em vez de ser assumida como responsabilidade pública.

Metodologicamente, Araújo (2020) mobiliza pesquisa documental e bibliográfica, analisando legislações, relatórios da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), documentos da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18) e respostas encaminhadas ao Ministério Público estadual. A partir dessa análise, comprova que os cursos ofertados foram esporádicos, sem continuidade e com abrangência bastante limitada, atingindo menos de 1% das(os) docentes em 2013 e 2014 e cerca de 7,7% em 2015.

A frustração diante da inércia institucional, contudo, não paralisa a pesquisadora; ao contrário, impulsiona-a a apresentar “uma proposição preliminar de temas para fomentar o debate em torno de uma formação continuada antirracista de professores/as da Crede 18” (Araújo, 2020, p. 10). Tal proposta busca “romper com os estereótipos presentes nesse ensino, com a história eurocentrada e com o racismo estrutural” (Araújo, 2020, p. 226; p. 262), ao defender um ensino que “aborda a história dos povos afro-brasileiros a partir da visão e da construção destes personagens, possibilitando assim, a implantação de um ensino antirracista nas escolas estaduais do Ceará” (Araújo, 2020, p. 262). A concepção de formação que emerge aqui é explicitamente antirracista, crítica, pensada como processo coletivo, situado e contínuo.

5 ELEMENTOS PARA A PRODUÇÃO DO CATÁLOGO “HISTÓRIA EM REFLEXÃO: UM GUIA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE HISTÓRIA

O presente capítulo propõe a criação do catálogo intitulado “*História em Reflexão: Um Guia para a Formação Continuada de Professoras e Professores de História*”, concebido como um recurso formativo que compila, organiza e contextualiza algumas das produções acadêmicas do ProfHistória. O objetivo central é oferecer um instrumento acessível e significativo para docentes, pesquisadoras e pesquisadores, incentivando a reflexão crítica, o diálogo contínuo e a valorização da autoria intelectual no campo da formação docente em História. O catálogo digital encontra-se disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1s9BrSaY2zbxY0-m81a65lxbDrzgnzgXh/view>.

Este catálogo é especialmente voltado à comunidade docente da Educação Básica, funcionando como uma ferramenta efetiva para estudo, reflexão e socialização das práticas pedagógicas. Ao conectar universidade e escola, teoria e prática, o catálogo visa valorizar as experiências docentes como fontes legítimas de produção de conhecimento, estimulando diálogos que transcendem o espaço acadêmico e se enraízam nas realidades escolares.

As dissertações e demais produtos educacionais elaborados por professoras e professores-pesquisadores do ProfHistória, em especial nos polos da Região Nordeste entre 2018 e 2023, constituem o núcleo desta coletânea. Essas produções apresentam concepções contextuais sobre a formação inicial e continuada de docentes, oferecendo perspectivas acerca de metodologias inovadoras, dos desafios enfrentados e das soluções sugeridas pelos autores. Para explicitar essas concepções formativas, o catálogo apresenta exclusivamente as dissertações que foram objeto deste estudo, nas quais identificamos recorrências relacionadas à Formação Reflexiva e Contínua, à Integração entre Teoria e Prática, à Construção da Identidade Profissional, à Autoria Curricular e Inovação Pedagógica, e à Educação Histórica Crítica e Situada. Embora não esteja organizado diretamente por esses eixos, o catálogo reúne produções que permitem reconhecer e discutir tais dimensões, tornando visíveis os vínculos entre as análises acadêmicas e as experiências concretas das escolas.

Cada produção incluída no catálogo será apresentada com informações detalhadas, como título, autora(or), instituição de origem, ano, palavras-chave, link de

acesso (quando disponível), breve descrição interpretativa e indicação do eixo formativo ao qual se vincula. Essa organização permitirá que docentes e pesquisadores(as) identifiquem e se apropriem facilmente dos conteúdos, facilitando sua aplicação nas práticas pedagógicas cotidianas.

A concepção dinâmica e interativa do catálogo, hospedado em uma plataforma digital amigável vinculada ao site oficial do ProfHistória, garantirá mobilidade, acessibilidade e atualização constante. Recursos adicionais como mapas interativos, gráficos, filtros de busca e áreas para comentários e sugestões fortalecerão ainda mais a experiência formativa.

Dessa maneira, o catálogo pedagógico e projeto visa não apenas fortalecer o compromisso social e educativo com a educação básica pública brasileira, mas também consolidar o papel transformador das(os) docentes como produtores críticos e criativos de conhecimentos históricos e pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, retoma-se o problema de pesquisa que orientou esta dissertação: identificar e analisar as concepções de formação docente em História expressas nas dissertações e produtos educacionais defendidos no âmbito do ProfHistória na Região Nordeste, entre 2016 e 2023, e compreender em que medida tais produções contribuem para a formação continuada das professoras e professores da Educação Básica. O objetivo geral consistiu em mapear essas produções e interpretá-las criticamente, enquanto os objetivos específicos incluíram a reconstrução do percurso histórico da formação docente no Brasil, a análise documental e bibliométrica das dissertações e produtos e a organização de um catálogo digital como recurso formativo. Todos esses objetivos foram alcançados.

Os resultados confirmaram a hipótese inicial de que o ProfHistória constitui um espaço estratégico de formação continuada e de valorização da docência em História, promovendo a autoria docente e legitimando o saber escolar. Foram identificados cinco eixos recorrentes que estruturam as concepções de formação: formação reflexiva e contínua, integração entre teoria e prática, construção da identidade docente, autoria curricular e inovação pedagógica e educação histórica crítica e situada. Esses eixos revelam que as dissertações não apenas respondem às exigências institucionais do programa, mas também ressignificam práticas pedagógicas a partir dos contextos concretos das escolas públicas.

Entretanto, a análise também evidenciou lacunas relevantes. A ausência de conceituação explícita das práticas pedagógicas, a baixa incidência do conceito de aprendizagem nas palavras-chave, a insuficiência da formação pedagógica inicial, a sub-representação de pedagogos e a menor atenção aos anos iniciais do Ensino Fundamental são aspectos que apontam para desafios a serem enfrentados. Ademais, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, embora presente, ainda não constitui um campo amplamente explorado.

O percurso investigativo enfrentou, ainda, empecilhos técnicos, institucionais e pessoais. Durante o levantamento dos repositórios, foram encontradas dificuldades significativas de acesso às dissertações, dada a heterogeneidade e a desatualização dos sites institucionais. A página nacional do ProfHistória, por exemplo, apresentava registros apenas até 2022, o que exigiu o uso de estratégias alternativas, como buscas complementares na EduCAPES e até mesmo em redes sociais. Algumas

universidades se destacaram positivamente, como a UESPI, ao disponibilizar documentos de forma clara, e a UFS, que apresentou boas práticas de organização. Outras, como a URCA, exigiram maior esforço metodológico para localizar dissertações não registradas adequadamente. Essas falhas técnicas comprometeram a rastreabilidade das produções e demonstram a necessidade de políticas institucionais mais consistentes de manutenção e transparência dos repositórios digitais.

Além dos obstáculos técnicos, a pesquisa foi atravessada por limitações pessoais e estruturais. A necessidade de conciliar o trabalho acadêmico com a rotina docente na rede pública estadual impôs restrições de tempo e energia, realidade também relatada por muitos autores das dissertações analisadas. Essa sobreposição de funções revela um quadro recorrente entre professoras e professores da Educação Básica que, mesmo diante das adversidades, persistem na busca por qualificação e autoria intelectual. Como destacou Fábio dos Santos Teixeira (2022), em situações de ausência de políticas institucionais consistentes, a autoformação tem se tornado estratégia para sustentar processos formativos.

A análise das produções também indicou que, embora o ProfHistória busque superar a dissociação entre teoria e prática herdada da formação inicial, persistem desafios para integrar plenamente a dimensão pedagógica à historiográfica. Ademais, a baixa presença de pedagogos e a consequente ausência de pesquisas voltadas aos anos iniciais da Educação Básica fragilizam a amplitude formativa do programa.

Ainda assim, as dissertações analisadas confirmam que o ProfHistória é espaço fértil para a construção de epistemologias situadas e práticas pedagógicas autorais, comprometidas com a transformação social. Os trabalhos reafirmam a docência como prática intelectual, criativa e política, que resiste às pressões de modelos tecnicistas e se ancora na escuta, na autoria e na justiça social.

A pesquisa contribui, portanto, em três dimensões principais. No plano teórico, fortalece a compreensão da docência como prática reflexiva e situada, em diálogo com autores como Freire, Nóvoa, Tardif e Giroux. No plano metodológico, reafirma a pertinência da triangulação entre bibliometria, análise documental e análise de conteúdo como estratégia para mapear produções acadêmicas e captar suas concepções formativas. No plano prático, foi elaborado, atrelado à dissertação, um catálogo pedagógico com o título História em Reflexão, com o objetivo de sistematizar

e difundir os saberes produzidos no interior do programa e fomentar caminhos para fundamentar e pensar a discussão sobre concepções de formação docente.

As limitações da pesquisa, sobretudo as dificuldades de acesso aos repositórios digitais e o recorte regional restrito ao Nordeste, não diminuem a relevância dos achados. Pelo contrário, indicam caminhos futuros: ampliar o mapeamento para outras regiões, avaliar o impacto dos produtos educacionais na prática docente, investigar comparativamente outros programas de mestrado profissional e aprofundar o estudo de categorias ainda pouco exploradas, como aprendizagem e tecnologias digitais.

Este trabalho não se limita à sistematização de dados acadêmicos, inscreve-se como gesto ético e político diante das desigualdades que atravessam a formação docente no Brasil. Ao reconhecer a potência das práticas autorais e das epistemologias situadas, reafirma-se o compromisso com uma educação pública democrática, plural e transformadora. A proposta do catálogo História em Reflexão pode ser expandida para outras regiões e instituições, constituindo um projeto nacional de formação continuada em História, pois permite organizar, sistematizar e disponibilizar de forma acessível as produções acadêmicas, possibilitando sua consulta e disseminação de maneira estruturada. Ele serve como instrumento de apoio à formação continuada ao reunir dissertações e produtos educacionais, proporcionando às docentes, aos docentes e às pessoas pesquisadoras recursos para o aprimoramento da prática pedagógica e o desenvolvimento de novos saberes. Além disso, o catálogo contribui para a preservação do conhecimento produzido, facilita o acesso a materiais relevantes e fortalece a articulação entre teoria e prática no ensino.

Realizar esta pesquisa, conciliando os desafios da docência com o trabalho acadêmico, foi também um exercício de formação. Ao investigar as trajetórias de outros professores, revisei minha própria, reconhecendo que a formação docente é sempre um processo inacabado, coletivo e profundamente situado.

Em síntese, a cartografia construída neste trabalho reafirma que educar é um gesto de coragem e que a formação docente em História, quando comprometida com a escuta e a justiça social, pode transformar não apenas práticas pedagógicas, mas também horizontes de futuro. O que dizem as produções do ProfHistória é, sobretudo, que há potência na docência, há saber na experiência e há esperança no chão da escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, **Francisco Moreira de. Descolonizando o saber: História e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2022.
- ALVES, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 4. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais.** São Paulo: Paulus, 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Campinas: Autores Associados, 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Autonomia docente e profissionalização. Educação & Sociedade,** Campinas, v. 40, n. 148, p. 15-32, 2019.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Tradição e reforma em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, Antônia Valdenia de. **Políticas públicas de formação continuada para o ensino de História Africana e Afro-brasileira no Ceará (2003–2018).** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2020.
- ARAÚJO, Tiago Sarmento Franco. **Entre as TDICs e o ensino híbrido: sequência didática no Colégio Estadual de Jequié.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2021.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.
- BARROSO, João. **Organização e regulação da formação de professores.** Lisboa: Educa, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Jane. Mestrados profissionais e desenvolvimento profissional da docência: uma análise do programa ProfHistória. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 18, n. 39, p. 1–21, 2022. DOI: 10.21713/rbpg.v18i39.1965. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1965>. Acesso em: 21 maio. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Regulamenta a formação superior de professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 01 março. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a inclusão da Libras nos cursos de licenciatura**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005 Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso 01 maio 2025

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Institui a Universidade Aberta do Brasil – UAB**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 7 março. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a CAPES e o apoio à formação docente**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial nacional do magistério.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Institui o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 set. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre educação bilíngue para surdos.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRITO, Cláudio; GUIMARÃES, Selva; SANTOS, Roberta. **Formação docente no Nordeste: entre políticas e práticas**. Recife: UFPE, 2020.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores no Brasil: da década de 1930 aos dias atuais**. Brasília: Plano, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação docente no Brasil: dilemas e perspectivas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1127-1151, 2005.

CAINELLI, Marlene. **Ensinar História: um estudo sobre práticas docentes e narrativas históricas na Educação Básica (1998–2014)**. Londrina: UEL, 2014.

CAINELLI, Marlene. **Formação docente e ensino de História**. Curitiba: Appris, 2008.

CÁRDENAS, Luz María. **Formación docente y educación crítica en América Latina**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2017.

CARVALHO, José Emerson Máximo de. **Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa: memória das práticas docentes**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CIAVATTA, Maria. A CULTURA DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO PLENA NEGADA. *Revista Labor, [S. l.]*, v. 1, n. 5, p. 170–189, 2017. DOI: 10.29148/labor.v1i5.6645. Disponível <https://periodicos.ufc.br/labor/article/view/6645>

CIAVATTA, Maria. Memória e história de trabalho-educação: a imposição do trabalho e a negação da educação. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 29, n. 73, 2025.

CONCEIÇÃO, Maria Dalva da. **Identidade e pertencimento: autorreconhecimento negro na Escola José Alves de Figueiredo (Crato-CE)**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2018.

CORRÊA, Larissa Rosa. **Disseram que voltei americanizado: relações sindicais Brasil–Estados Unidos na ditadura militar**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.

CORREIA, Luciana Oliveira. **A formação de professoras(es) no Brasil nas legislações, diretrizes, programas e políticas públicas pós-LDBN: quadro com os arcabouços legais nacionais produzido para ser utilizado na disciplina Estágio Supervisionado em História I no semestre 2024.2**. Caetité: UNEB, 2024. [mimeo].

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021. 264 p. ISBN 978-6581334185.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-593, set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?lang=pt>. Acesso em: 10 março. 2025.

DEWEY, John. **Educação e democracia**. [S. l.: s. n.], [20--]. 224 p. Disponível em: https://www.academia.edu/40124449/John_Dewey_Educacao_e_Democracia. Acesso em: 10 março 2025

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p. Tradução de: Peau noire, masques blancs. ISBN 978-85-232-0483-9. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf. Acesso em: 10 junho. 2025.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Professores, aula e autoria. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, ano 1, n. 1, out./dez. 2016. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2017/02/13/professores-aula-e-autoria-luciano-mendes-de-faria-filho/>. Acesso em: 02 março 2025.

FERNANDES, Verônica Soares. **O contexto da formação de professores no Nordeste**. In: SEMINÁRIOS REGIONAIS DA ANPAE, 1., 2014. Formação e valorização de profissionais da educação. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo04_37/Veronica%20Soares%20Fernandes%20_int_GT4.pdf. Acesso em: 05 março. 2025.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Positivo, 2020.

FICO, Carlos. Fico defende mestrados profissionais em história para professores da educação básica. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, [s. l.], set. 2015. Disponível em: <https://revistahcsm.coc.fiocruz.br/fico-defende-mestrados-profissionais-em-historia-para-professores-da-educacao-basica/>. Acesso em: 15 dez. 2025.

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. 21-50, 2017. DOI: 10.22456/1983-201X.68383.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/68383>. Acesso em: 05 março. 2025.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Memórias da escola e escolarização. **Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 284–287, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7974>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959987013.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt (Org.). **Tempos de escola – Memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2012. 3 v.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e propostas**. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice A. Bastos; RESNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria. Qual o valor da História hoje? Rio de Janeiro: FGV, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que inventou o Brasil**. São Paulo: Jandaíra, 2023.

GUIMARÃES, Marília Duarte; BRITO, Bárbara; SANTOS, Ingrid Louback de Castro Moura. Grupos de pesquisa que investigam a formação de professores no Nordeste: quem são, o que produzem e como produzem. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 1-22, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6500>. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6500>. Acesso em: 15 abril. 2025

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2016.

HERMIDA, Antônio Garcia. **O(a) professor(a) de História e os desafios de um ensino que faça sentido para os(as) alunos(as)**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

HOUSSAYE, Houaiss. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS SANTOS, L. Percursos de egressos do ProfHistória/UFS: produção e difusão do conhecimento. **Revista Internacional Educon**, v. 5, n. 3, p. e24052021, 2024.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>

LIMA, Rosenilde Alves de. **Histórias públicas e ditadura militar: o negacionismo como problema para o ensino de História**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2021.

MARTINS, Francisco Wbirajara Lopes. **Abordagem do saber histórico escolar no PIBID: práticas de ensino para ressignificação da noção de patrimônio no EF II. 2020**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. **Cartografia da pesquisa em História**. Rio de Janeiro: Mauad, 2019.

MONTEIRO, Luan Ramon da Silva. **Metodologias ativas para o ensino de História em Russas/CE**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Tempos de professores**. Lisboa: Educa, 2005.

NÓVOA, António. Conferência sobre universidade e fortalecimento da educação básica. **Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 16 ago. 2023. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/antonio-nova-da-universidade-de-lisboa-faz-conferencia-sobre-fortalecimento-do-ensino-basico> acesso 01 março 2025

OLIVEIRA, Emanuel Lopes de Souza. **Dimensões do ensino do conhecimento histórico: a sequência didática gerativa como mediadora para grilagem e campesinato**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. **PROFHISTÓRIA: o dito e o feito**. Ananindeua: Editora Cabana, 2022. ISBN 978-65-89849-60-5. Disponível em: https://www.academia.edu/93198463/Profhist%C3%B3ria_o_dito_efeito_2022. Acesso em: 30 maio. 2025.

OLIVEIRA, M. M. D.; FREITAS, I. Desafios da formação inicial para a docência em História. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 131–147, 2013. DOI: 10.20949/rhhj. v2i3.75. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/75>. Acesso em: 18 out. 2025.

OLIVEIRA, Merval Santos de. **Formação e saberes docentes: apropriações e ressignificações de conceitos históricos no Ensino Médio**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

OLIVEIRA, Sandra Regina; ALMEIDA, Maria Isabel; FONSECA, Selva. **Ensino de História: práticas e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
PAIXÃO, Indinéia Ramos. **Por outras formas de falar: estratégias pedagógicas para discentes surdos/as no ensino de História**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

PINA, Maria Cristina Dantas; AGUIAR, Edinalva Padre; LIMA, Iracema Oliveira. Formação inicial e continuada de professores(as) de história: impactos na prática docente. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-24, 2020. DOI: 10.18593/r. v45i0.23054. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23054>. Acesso em: 1 setembro. 2024.

POPKIEWITZ, Thomas. **A produção do fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

POPKIEWITZ, Thomas. **História del currículo**. Barcelona: Octaedro, 2014.

RAMOS, Francisco Adoniran Braga. **Um diálogo entre professores: saber histórico e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação

(Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

RESNIK, Luís. **O lugar da História do Brasil**. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). *História do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998. p. 67–89.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica: Paradigmas e fundamentos**. Curitiba: W & A Editores, 2012. pp. 10 – 47

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história III: formas e funções do saber histórico*. Brasília: Editora da UnB, 2007.

SANTOS, Julierme Antônio dos. **Saberes docentes do professor de História mobilizados no cotidiano escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Maria. **Aprender História: novas perspectivas**. Curitiba: UFPR, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **Aprendizagem e formação da consciência histórica**. *Educar em Revista*, n 60, Curitiba, Brasil. p. 17 – 42

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SEVERINO, ANTÔNIO JOAQUIM. O MESTRADO PROFISSIONAL: MAIS UM EQUÍVOCO DA POLÍTICA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO. **REVISTA DE EDUCAÇÃO PUC-CAMPINAS**, [S. L.], N. 21, 2006. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PERIODICOS.PUC-CAMPINAS.EDU.BR/REVEDUACAO/ARTICLE/VIEW/204](https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveduacao/article/view/204). ACESSO EM: 01 MARÇO 2025

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Célia Santana. **Memórias em disputa: o processo de interiorização dos cursos de licenciatura em História na Bahia (1980–2002)**. 2018. 234 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2018.

SIMÕES, Acácio Leandro Maciel. **Ensino de História e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOARES, André de Souza. **Colaboração docente na promoção da aprendizagem histórica em Japi/RN**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SOUSA, José de. **O professor é aquele que ensina**. São Paulo: Contexto, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. 11. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Fábio dos Santos. **Formação continuada de professores de História versus expectativas docentes no Ensino Médio**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

TEIXEIRA, Olga Suely. **História Local como um caminho para o ensino significativo de História nos anos iniciais**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

WALSH, Catherine (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. 1. ed. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2005. Disponível em: [https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20\(de\)%20colonial.pdf](https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20(de)%20colonial.pdf). Acesso em: 10 junho. 2025.

ZAVALA, Ana. **Pensar “teóricamente” la práctica de la enseñanza de la Historia. História Hoje**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 15-34, 2015.

ZEICHNER, Kenneth. **Formação de professores: práticas reflexivas e inclusão**. Porto Alegre:

APENDICES

APÊNDICE A- Experiências e Vivências Formativas: Trajetórias da Turma PG231/2023 da UNEB/Salvador no ProfHistória

A turma PG231/2023 do ProfHistória, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nasceu em 10 de março de 2023, reunindo sonhos, vozes e trajetórias diversas que se encontraram em um mesmo propósito: fortalecer a formação docente em História. Éramos inicialmente 18 participantes e, ao final do percurso, 16 professoras e professores concluíram suas dissertações e defenderam seus títulos de mestrado, igualmente distribuídos entre oito mulheres e oito homens. Ao longo do caminho, alguns colegas precisaram se desligar, como Mariodiol e Cláudio, cuja ausência deixou saudades; outros chegaram depois e foram acolhidos com entusiasmo e afeto, como Joseane, vinda da UESB.

Nossa trajetória foi marcada pela pluralidade de experiências e pela riqueza das vozes que compuseram o grupo. Além das professoras e professores de História, que trouxeram reflexões sobre práticas escolares e desafios cotidianos, tivemos também a presença de pedagogas, cuja atuação nas séries iniciais acrescentou novas perspectivas ao debate. Elas nos lembraram que é nesse espaço, muitas vezes invisibilizado, que se planta a semente do ensino de História, formando desde cedo o olhar crítico e sensível das crianças para compreender o passado e projetar o futuro.

Durante quase dois anos, vivenciamos espaços de intensa troca de experiências, cumplicidade e aprendizado coletivo, fortalecendo nossa trajetória formativa. As conversas transcenderam o contexto acadêmico, acompanhadas de cafés, almoços e discussões sobre as dificuldades e desafios da docência. Nossa turma conseguiu ultrapassar o formato tradicional de aulas formais e criou laços afetivos e de cumplicidade que permanecerão para sempre em nossa história de vida.

A aula inaugural, realizada pela professora Íris Verena Santos de Oliveira, destacou-se pelo caráter reflexivo e conceitual, pautado nas noções de “esperançar”, “reconfigurar” e “reconstruir”. Destaca-se também a apresentação da pesquisa *Escrevivências: Ensino de História e Narrativas de Nós na Educação de Jovens e Adultos*, de Saoara Barbosa Costa Sotero, egressa do programa, cujas reflexões sobre identidade docente e metodologias fundamentadas em narrativas foram significativamente relevantes para a turma. A apresentação, conduzida com sensibilidade e profundidade, foi introduzida pela professora Ana Lago, que ressaltou a relevância do trabalho no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O

estudo trouxe à tona reflexões fundamentais sobre a relação entre memória, identidade e ensino de História, abordando como as escrevivências — conceito cunhado por Conceição Evaristo — podem ser utilizadas como estratégia metodológica para conectar narrativas pessoais e coletivas ao aprendizado histórico.

Foi também nesse primeiro encontro que conhecemos a dinâmica administrativa do programa e sua estrutura curricular, apresentada pela professora Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes, juntamente com a acolhedora Joilma Almeida, que nos mostraram que o ProfHistória seria muito mais do que um espaço acadêmico convencional.

Nossas sextas-feiras e sábados transformaram-se em espaços de troca e acolhimento, muito além de encontros acadêmicos formais. As aulas iniciais foram ministradas pelos professores Carollina Carvalho Lima e José Gledison Rocha Pinheiro, na disciplina História do Ensino de História, e pelas professoras Sara Oliveira Farias e Maria das Graças Leal, na disciplina Teoria da História. Essas disciplinas estabeleceram um robusto alicerce conceitual, interligando-se profundamente com nossas pesquisas futuras.

Uma das atividades mais significativas foi o projeto de correspondências acadêmicas, intitulado Trocas de cartas que entrelaçam, conduzido pelos professores Carollina Carvalho Lima e José Gledison Rocha Pinheiro (UNEB-BA), em parceria com a professora Marcela (UFRR-RR). Essa atividade permitiu vivenciar um intercâmbio dialógico e intercultural entre os mestrandos do ProfHistória da UNEB e da UFRR, destacando-se como uma experiência única, viabilizada pela característica de atuação em rede do programa.

A troca de cartas fortaleceu nossas narrativas pessoais e acadêmicas, revelando detalhes específicos dos nossos lugares de fala, destacando pertencimento e identidade cultural através de sotaques, relatos pessoais e depoimentos tocantes. Essas correspondências permitiram compartilhar problemas, desafios locais e reflexões comuns às duas regiões, enriquecendo nossa compreensão das realidades sociais e educacionais e ampliando a consciência sobre o papel do ensino de História frente às complexidades contemporâneas.

Essa experiência foi complementada por uma aula interativa online, em que estudantes das turmas da UNEB e da UFRR puderam dialogar diretamente e compartilhar reflexões previamente trocadas nas cartas. O encontro virtual fortaleceu

laços interpessoais e acadêmicos, consolidando uma rica experiência de aprendizado colaborativo e intercultural.

Outro momento marcante foi a apresentação das cartas de intenção, realizada ao final da disciplina História do Ensino de História. Essa atividade, parte da estrutura curricular do programa, representou um marco significativo na trajetória acadêmica, pois cada participante definiu e alinhou seus interesses às linhas de pesquisa do ProfHistória. A análise dessas cartas ocorreu à luz das histórias de vida e da formação docente, dialogando com referenciais teóricos como Goodson (2019), Bragança (2012), Tardif (2014) e Nóvoa (1992). Mais do que um instrumento acadêmico, as cartas de intenção valorizaram a subjetividade dos participantes, sem perder de vista o caráter coletivo da experiência formativa.

No primeiro semestre, a disciplina Cidade, Patrimônio Urbano e Ensino de História, ministrada pela professora Marilécia Oliveira Santos, proporcionou uma aula de campo no Pelourinho, visitando espaços de memória como o Museu Tempostal, o Centro Cultural Solar Ferrão, o Museu Afro-Brasileiro (MAFRO) e o Museu de Arqueologia e Etnologia da UFBA (MAE). Essa atividade estreitou vínculos pessoais e acadêmicos e abriu possibilidades para incorporar roteiros de memória às práticas escolares.

No segundo semestre, disciplinas como Seminário de Pesquisa (professoras Ana Lago e Cristiana Lyrio) e História Pública (professora Luciana Conceição de Almeida Martins) aprofundaram reflexões metodológicas e teóricas, destacando conceitos como Soluções Mediadoras de Aprendizagens (SMA), modelagem e design cognitivo. Essas abordagens incentivaram práticas inovadoras e fortaleceram a compreensão sobre o papel da História Pública na democratização do conhecimento.

A disciplina Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais, ministrada pelas professoras Antonieta Miguel e Célia Santana, ofereceu uma experiência profundamente reflexiva, marcada pelos Ciclos de Diálogos Antirracistas. Nesses encontros, intelectuais como Creuza Oliveira e Silvio Humberto compartilharam reflexões sobre racismo estrutural e políticas de equidade, complementadas por leituras de autores como Silvio Almeida, Cida Bento e Lília Schwarcz. Essas vivências reforçaram nosso compromisso com práticas antirracistas e com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

O primeiro contato com minha orientadora, professora Luciana Oliveira Correia, foi fundamental para a redefinição da pesquisa. A partir de suas orientações e do

diálogo com colegas, percebi que o núcleo da investigação deveria se voltar para as concepções sobre formação continuada de professoras e professores de História nas dissertações e produtos acadêmicos do ProfHistória Nordeste (2016–2023). Essa reformulação foi amadurecida em eventos acadêmicos, leituras e debates, culminando na apresentação do trabalho no III Congresso Nacional do ProfHistória, realizado em outubro de 2024, na Universidade Federal do Pará.

A trajetória da turma PG231 foi marcada por aprendizado, trocas e transformações. Começamos com 18 estudantes e concluímos com 16, enfrentando despedidas e novas chegadas. Cada integrante atuou como elo fundamental em uma corrente formativa, contribuindo com saberes e experiências únicas que garantiram consistência e coesão ao grupo. Mesmo diante de desafios, mantivemos a integridade coletiva e fortalecemos laços de cooperação e amizade.

Nos momentos finais, especialmente durante a escrita e defesa das dissertações, enfrentamos pressões, solidão e ansiedade. Contudo, o sentimento de solidariedade permaneceu forte, sustentado por trocas constantes nos grupos virtuais. Como sempre dizíamos em nossos cafés e almoços: “ninguém larga a mão de ninguém, até que cada uma e cada um tenha defendido seu trabalho”.

Essa vivência coletiva, relatada de forma saudosa, mostra como o percurso da PG231 contribuiu para o aprofundamento de perspectivas teóricas e metodológicas essenciais para alicerçar as pesquisas e produtos educacionais da turma. Com essas experiências e o amadurecimento intelectual alcançado, reafirmamos

APÊNDICE B- Fichas de Catalogação das 18 Dissertações e Produtos Educacionais do ProfHistória Nordeste (2018–2023)

Para garantir a sistematização rigorosa e comparável das dissertações analisadas, elaborou-se um modelo de Ficha Analítica da Dissertação. Esse instrumento tem como objetivo organizar os dados de forma clara, permitindo a identificação dos elementos centrais de cada trabalho, bem como suas contribuições específicas para o campo da formação docente em História. A ficha contempla informações essenciais como título, autoria, ano de defesa, instituição e orientação, além de uma síntese da proposta, descrição do produto educacional e categorização analítica.

Sua estrutura foi concebida para abarcar as cinco categorias dedutivas que orientaram a análise: formação reflexiva e contínua, integração entre teoria e prática, identidade profissional docente, autoria curricular e inovação pedagógica, e educação histórica crítica e situada. Também foram incluídos campos para os descritores principais, as contribuições interpretativas para a formação docente e observações metodológicas que permitem compreender os caminhos teóricos e empíricos de cada pesquisa.

Preencher essa ficha com cuidado e de forma completa é fundamental para assegurar a rastreabilidade dos dados, facilitar a comparação entre os trabalhos e evidenciar os diferentes percursos formativos e investigativos das autoras e dos autores. Além disso, o modelo reforça o compromisso da pesquisa com a documentação ética e transparente do processo analítico, valorizando a diversidade de abordagens e a autoria das professoras e dos professores que integram o ProfHistória.

Ficha n.:

Ano de defesa:

Instituição:

Título:

Autora/or:

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa:

Orientadora/or:

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direta ou indiretamente formação de professoras/es de História (

Palavras-chaves:

Conceitos e categorias trabalhadas**Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação****Recursos metodológicos (****Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História (****Produto desenvolvido****Cursos e materiais de difusão do trabalho****Fichas de Análise das Dissertações escolhidas****Ficha D1 – Merval Santos de Oliveira**

Ano de defesa: 2018.

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA).

Título: “Formação e saberes docentes: Apropriações e ressignificações de conceitos históricos no Ensino Médio”.

Autora/or: Merval Santos de Oliveira.

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa: Não mencionado diretamente nas fontes fornecidas.

Orientadora/or: Prof^a. Dr^a. Marta Margarida de Andrade Lima.

Experiência da/o orientadora/or com orientações/publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História: Atuou como orientadora em outras dissertações no PROFHISTÓRIA/UFPE com temas ligados à formação docente e ao ensino de História, como: (1) Elisângela Coêlho da Silva, “A história da África na escola, construindo olhares ‘outros’” (2018). (2) Felipe Pedro Leite de Aragão (2020), com descritores “História – Estudo e ensino; Educação; Escola; Currículos”. (As fontes não trazem informações detalhadas de publicações/cursos via Currículo Lattes.)

Palavras-chaves: História – Estudo e ensino; Conceitos – Aprendizagem; Aprendizagem histórica; Saberes docentes.

Conceitos e categorias trabalhadas: Formação e saberes docentes (saberes da experiência e da formação); Apropriações e ressignificações de conceitos históricos; Aprendizagem histórica; Percepções docentes sobre ensino de conceitos e qualificação da formação; Problemática central: trabalho com conceitos históricos no Ensino Médio.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação: Maurice Tardif (2014; 2000) como base para levantamento dos saberes docentes da experiência; perspectiva de articulação de diversos saberes na constituição profissional docente; ênfase na autorreflexão como premissa da formação inicial e continuada.

Recursos metodológicos: Natureza qualitativa; pesquisa exploratória; levantamento bibliográfico; pesquisa de campo com entrevistas com professores de História (mínimo de 5 anos de experiência); análise dos dados conforme Bardin (1977); mapa de dupla entrada para organização das questões e identificações.

Conclusões/apontamentos para a formação de professoras/es de História: Necessidade de fortalecer laços universidade–educação básica e formações

continuadas com novas abordagens teóricas; saberes experienciais são formados por outros saberes, mas “retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”; pesquisas escolares (da experiência docente) como ponto de partida para temas/estratégias avaliativas; formação docente como processo contínuo (antes e além da licenciatura), articulando saberes e habilidades; autorreflexão como fundamento para melhoria da ação docente; domínio dos conhecimentos da disciplina exige boa formação inicial e esforço contínuo (leitura, discussão com pares, seminários e congressos).

Produto desenvolvido: Curso de formação continuada para professores/as de História do Ensino Médio, estruturado em 3 oficinas didáticas (4h/aula cada), com ênfase em estratégias para o ensino de conceitos históricos e uso de metodologias da ciência histórica (análise e interpretação crítica de fontes).

Cursos e materiais de difusão do trabalho: O próprio curso/oficina (produto da dissertação) constitui material de difusão. As fontes não informam outros cursos/materiais ou publicações adicionais vinculadas ao autor além da dissertação e do produto.

Ficha D2 – Emanuel Lopes de Souza Oliveira

Ano de defesa: 2019

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Título: Dimensões do Ensino do Conhecimento Histórico: A sequência didática gerativa como mediadora para o ensino dos conceitos de grilagem e campesinato

Autora/or: Emanuel Lopes de Souza Oliveira

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa: Não informado nas informações fornecidas.

Orientadora/or: Prof^a. Dr^a. Juliana Alves de Andrade

Experiência da/o orientadora/or com orientações/publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História: Não informado nas informações fornecidas.

Palavras-chaves: Sequência Didática Gerativa (SDG); Grilagem; Campesinato; Conceitos Históricos; Didática da História; Múltiplas Temporalidades; Fontes Documentais.

Conceitos e categorias trabalhadas: Formação reflexiva e contínua: SIM — A pesquisa didático-histórica valoriza a experiência do professor como objeto de análise e a produção do conhecimento como processo formativo. Integração entre teoria e prática: SIM — O trabalho é construído para ser a ponte entre a teoria historiográfica e a prática pedagógica. Identidade profissional docente: SIM — A produção de material didático autoral (SDG) fortalece a metaformação docente e a autonomia do professor. Autoria curricular e inovação pedagógica: SIM — O Produto Educacional (SDG) é uma proposta didático-formativa que demonstra maturidade metodológica, alinhada à Educação Histórica. Educação histórica crítica e situada: SIM — O estudo foca em conceitos sociais e políticos densos (grilagem e campesinato), promovendo o pensamento histórico ao invés de apenas apropriação de informações.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação: Não informado nas informações fornecidas.

Recursos metodológicos: Pesquisa didático-histórica de cunho qualitativo. Utiliza análise de discurso e a Sequência Didática Gerativa como principal instrumento de mediação. O trabalho inclui a documentação cuidadosa do processo, como instrumentos de avaliação e rubricas.

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História:

Defende a eficácia da SDG na articulação entre saberes acadêmicos e escolares, provendo um modelo metodológico para didatizar conteúdos complexos. Argumenta que a produção de material didático autoral (SDG) fortalece a reflexão docente sobre as próprias práticas pedagógicas (metaformação). Evidência que o ensino de conceitos históricos densos pode ser acessível quando mediado por estratégias planejadas a partir da lógica interna do saber histórico.

Produto desenvolvido: Sequência Didática-Histórico Gerativa (SDG), intitulada “A grilagem como conceito na aula de História: as sequências didáticas gerativas em ação”. O material didático oferece orientações teórico-metodológicas e atividades que utilizam fontes documentais (jornais) para problematizar o conhecimento histórico e a produção textual.

Cursos e materiais de difusão do trabalho: Foram elaborados módulos didáticos detalhados, orientações específicas para a prática docente, e propostas de produção textual pelos estudantes. A ausência de registros formais de cursos ou oficinas no Lattes indica que a divulgação pode ter ocorrido em espaços institucionais restritos. Link provável para o repositório da UFPE: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33938>.

Ficha D3 – Acácio Leandro Maciel Simões

Ano de defesa: 2019

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Título: Ensino de História e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais

Autora/or: Acácio Leandro Maciel Simões

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa: Não informado

Orientadora/or: Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira

Experiência da/o orientadora/or com orientações/publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História: Docente permanente do ProfHistória/UFRN, com sólida atuação na área de formação docente, TDICs e ensino de História.

Palavras-chaves: Ensino de História; Consciência histórica; Fontes históricas; Educação escolar; Fontímetro.

Conceitos e categorias trabalhadas: Consciência histórica crítica-genética; fontes digitais; aprendizagem significativa em ambientes digitais; leitura crítica; fake news; bolhas informacionais.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação: Jörn Rüsen; Paulo Freire; Maria Auxiliadora Schmidt; Flávia Caimi; Margarida Oliveira.

Recursos metodológicos: Pesquisa qualitativa com aplicação de questionários, análise das práticas digitais dos estudantes, mapeamento de fontes e desenvolvimento do produto educacional “Fontímetro”.

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História: A pesquisa defende que o uso crítico de fontes digitais no ensino de História promove a consciência histórica dos alunos. O Fontímetro permite que estudantes desenvolvam habilidades interpretativas, analíticas e formem visões de mundo mais críticas.

Produto desenvolvido: Fontímetro – conjunto de 7 sequências didáticas aplicadas a gêneros textuais digitais (notícias, artigos, discursos etc.) para leitura e validação de fontes.

Cursos e materiais de difusão do trabalho: Aplicação prática na escola de atuação do autor; uso em oficinas locais de formação continuada e eventos da SEDUC-CE.

Ficha D4 – Francisco Wbirajara Lopes Martins

Ano de defesa: 2020

Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Título: Abordagem do saber histórico escolar no PIBID: práticas de ensino para ressignificação da noção de patrimônio

Autora/or: Francisco Wbirajara Lopes Martins

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa: Doze anos (na instituição Colégio Estadual Seminário São José, antes da defesa)

Orientadora/or: Prof.^a Dra. Ana Cristina Castro do Lago

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História: Integra o ProfHistória/UNEB e participa de publicações e pesquisas sobre formação, ensino e pesquisa no âmbito do ProfHistória, conforme coautorias. A linha de pesquisa em que está inserida foca em estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem da História.

Palavras-chaves: Saber Histórico Escolar; PIBID; Patrimônio Local; Educação Patrimonial; Práticas de Ensino; Ensino Fundamental II; Formação de Professores.

Conceitos e categorias trabalhadas: Resumo da proposta: A pesquisa analisa a abordagem do Saber Histórico Escolar a partir de práticas de ensino desenvolvidas no PIBID no Colégio Estadual Seminário São José, Caetité-BA. O objetivo principal é verificar como essas práticas contribuíram para a ressignificação da noção de patrimônio local pelos estudantes do Ensino Fundamental II. Os resultados buscam servir como material didático para a Educação Básica. Categorias de análise: Formação reflexiva e contínua: SIM — O trabalho está ancorado na experiência do PIBID, que visa o desenvolvimento profissional do professor a partir da articulação e reflexão sobre a prática docente. Integração entre teoria e prática: SIM — O PIBID, contexto da pesquisa, tem como objetivo central a articulação entre teoria e prática, inserindo licenciandos no cotidiano escolar para criar experiências inovadoras. Identidade profissional docente: SIM — A dissertação fortalece o professor como agente ativo, reconhecendo o espaço escolar como campo de experiência para a construção do conhecimento e valorização profissional. Autoria curricular e inovação pedagógica: SIM — O Produto Educacional (PE) é um material didático que emerge das práticas do PIBID, demonstrando autoria e inovação ao ressignificar o currículo local. Educação histórica crítica e situada: SIM — O foco na Educação Patrimonial e História Local em Caetité-BA demonstra uma abordagem situada, visando à compreensão do passado a partir do território do aluno.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação: Não fornecido.

Recursos metodológicos: Observações metodológicas (tipo de pesquisa, técnicas, instrumentos, amostra): Pesquisa Qualitativa; utiliza o PIBID como campo de pesquisa; mobiliza a entrevista narrativa; O estudo se baseia na análise de práticas pedagógicas para desenvolver o produto didático.

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História: Contribuições para a formação docente: Demonstra que as práticas de ensino no PIBID são eficazes para a qualificação do percurso acadêmico e o desenvolvimento profissional do professor. Oferece um material didático autoral que pode ser replicado em outras escolas, apoiando a formação continuada em Educação Patrimonial. Utiliza

a História Local e a memória como eixos para a resignificação do conceito de patrimônio, fortalecendo a conexão do professor com o território.

Produto desenvolvido: Práticas de Ensino e Material Didático (ou roteiro metodológico) resultante do projeto PIBID, focado na Educação Patrimonial Local para uso de professores e alunos, visando a resignificação do patrimônio.

Cursos e materiais de difusão do trabalho: Os resultados (material didático/práticas de ensino) são desenvolvidos para serem difundidos e utilizados por professores e alunos em outras instituições de ensino. O projeto PIBID/UNEB em que se insere o trabalho é um programa de difusão de saberes. Referências e links para acesso ao trabalho (repositório, DOI): Não fornecido.

Ficha D5 – Antônia Valdenia de Araújo

Ano de defesa: 2020 (Aprovada em 30 de setembro de 2020)

Instituição: Universidade Regional do Cariri (URCA)

Título: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ NO PERÍODO DE 2003 A 2018

Autora/or: Antônia Valdenia de Araújo

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa: Não informado nas informações fornecidas.

Orientadora/or: Prof^a. Dra. Maria Telvira da Conceição

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História: Não fornecido.

Palavras-chaves: Políticas Públicas; Formação Continuada de Professores/as; Ensino de História Africana e Afro-Brasileira; Educação Antirracista; Documentos Oficiais; Lei 10.639/03.

Conceitos e categorias trabalhadas: Resumo da proposta: A dissertação investiga as Políticas Públicas de Formação Continuada de professores/as para o Ensino de História Africana e Afro-Brasileira na rede estadual do Ceará, no período de 2003 a 2018. Busca-se analisar a efetividade e as lacunas dessas políticas na promoção da Educação Antirracista no estado. O trabalho se concentra na análise documental e bibliográfica para traçar um panorama da implementação da Lei 10.639/03. Categorias de análise: Formação reflexiva e contínua: SIM — O foco central da pesquisa é a Formação Continuada de professores/as e como as políticas públicas atendem (ou falham) em promover o aperfeiçoamento ético e político. Integração entre teoria e prática: SIM — O trabalho analisa a aplicação efetiva (prática) das políticas educacionais (teoria) em relação à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas. Identidade profissional docente: SIM — A pesquisa visa fortalecer o docente como agente de transformação social, capacitado a atuar de forma reflexiva no combate às questões raciais. Autoria curricular e inovação pedagógica: SIM — O Produto Educacional deve nascer da análise crítica das políticas deficientes, gerando uma proposta autoral para a intervenção na área de formação continuada. Educação histórica crítica e situada: SIM — O tema é altamente crítico (Educação Antirracista) e situado no tempo e espaço (Rede Estadual do Ceará, 2003-2018).

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação: Não fornecido.

Recursos metodológicos: Observações metodológicas (tipo de pesquisa, técnicas, instrumentos, amostra): Pesquisa documental e bibliográfica. Fontes primárias incluem documentos da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (CODED) e Centro de Educação a Distância (CED).

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História: Contribuições para a formação docente: Oferece uma avaliação crítica das políticas de formação continuada na rede estadual do Ceará em relação à Lei 10.639/03. Identifica as lacunas institucionais na oferta de formação sobre questões étnico-raciais entre 2003 e 2018. Fornece subsídios para a elaboração de novas políticas e ações de formação continuada que sejam mais eficazes e condizentes com as necessidades da docência.

Produto desenvolvido: Proposta de Ações ou Guia Metodológico (produto inferido) voltado para suprir as lacunas encontradas nas políticas de formação continuada, contribuindo para a melhoria das práticas de ensino sobre as temáticas africanas e afro-brasileiras.

Cursos e materiais de difusão do trabalho: Cursos: Não fornecido (o produto visa ser material de difusão de formação continuada, mas a menção a cursos ou eventos específicos de divulgação não está nas fontes).

Ficha D6 – TIAGO SARMENTO FRANCO

Ano de defesa: 2020

Instituição: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Programa e Linha de Pesquisa: Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) / Área de Concentração: Ensino de História

Título: ENTRE AS TDICS E O ENSINO HÍBRIDO: PROPOSIÇÃO E ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DE JEQUIÉ

Autora/or: TIAGO SARMENTO FRANCO ARAUJO

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa:

Orientadora/or: Prof.^a Dra. Luciana Conceição de Almeida Martins

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História:

Palavras-chaves: TDICs; Ensino Híbrido; Sequência de Ensino de História; Prática Docente; Inovação Metodológica; Colégio Estadual de Jequié.

Conceitos e categorias trabalhadas: Resumo da proposta: A pesquisa propõe e analisa a aplicação de uma Sequência de Ensino de História no Colégio Estadual de Jequié (BA). O objetivo é valorizar o ensino de história em Jequié-BA e analisar a contribuição das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) utilizando a metodologia do Ensino Híbrido. O trabalho foca na proposição e análise da sequência didática. Categorias de análise: Formação reflexiva e contínua: SIM — A pesquisa promove a reflexão docente ao exigir o estudo e aplicação de metodologias inovadoras (Ensino Híbrido) para a qualificação do trabalho docente. Integração entre teoria e prática: SIM — O trabalho se constrói na proposição e análise de uma Sequência de Ensino (prática) fundamentada na teoria do Ensino Híbrido e no uso das TDICs. Identidade profissional docente: SIM — O estudo visa a transformação da prática e fortalece o professor como agente capaz de enfrentar problemas na sala de aula através da elaboração de propostas. Autoria curricular e inovação pedagógica: SIM — A criação e aplicação de uma Sequência de Ensino de História que integra TDICs e Ensino Híbrido é uma inovação pedagógica e autoria curricular no âmbito do ProfHistória. Educação histórica crítica e situada: SIM — A

proposta tem como objetivo valorizar o ensino de História em Jequié-BA, evidenciando a busca por uma história situada na realidade do aluno. Contribuições para a formação docente): Apresenta e analisa a contribuição das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de História. Propõe um modelo de Sequência de Ensino de História que utiliza o Ensino Híbrido para tornar a aula mais significativa e contextualizada. Contribui para o desenvolvimento profissional ao compartilhar um processo de pesquisa aplicado para enfrentar desafios pedagógicos reais.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação:

Recursos metodológicos: Observações metodológicas (tipo de pesquisa, técnicas, instrumentos, amostra): Pesquisa qualitativa (inferido) do tipo proposição e análise. Utiliza Sequência de Ensino de História como instrumento central. Foi realizada no Colégio Estadual de Jequié e seguiu as diretrizes éticas (CEP/UNEB).

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História:

Produto desenvolvido: Sequência de Ensino de História (SD) para o ensino/aprendizagem de História. A proposta didática utiliza a metodologia do Ensino Híbrido (Blended) e ferramentas digitais (TDICs).

Cursos e materiais de difusão do trabalho: O produto (Sequência de Ensino de História) é um material de difusão destinado à aplicação no contexto do Ensino de História em Jequié-BA. Referências e links para acesso ao trabalho (repositório, DOI): UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB).

Ficha D7 – JULIERME ANTONIO DOS SANTOS

Ano de defesa: 2019

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Título: Saberes docentes do professor de História mobilizados no cotidiano da sala de aula

Autora/or: Julierme Antônio dos Santos

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa: Não informado diretamente, mas atuante na rede pública de ensino à época da pesquisa.

Orientadora/or: Profa. Dra. Eleta de Carvalho Freire

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História: Docente permanente do ProfHistória/UFPE; orientadora de dissertações sobre Ensino de História, currículo e relações étnico-raciais; avaliadora do PNLD; coordenadora de cursos e oficinas sobre diversidade, currículo e formação continuada.

Palavras-chaves: Ensino de História; Formação docente; Saberes docentes; Currículo; Cotidiano escolar

Conceitos e categorias trabalhadas: Saberes Docentes: Investigação sobre os saberes da formação (pedagógicos, didáticos), da experiência (cotidiano, vivência) e os saberes disciplinares. Prática docente e cotidiano escolar: A pesquisa centra-se nas práticas dos professores de História da Educação Básica, enfatizando como mobilizam seus saberes nas decisões pedagógicas diárias. Transposição didática: Abordagem sobre como os professores adaptam o saber acadêmico ao saber escolar. Identidade profissional: Compreendida como construção social e política do ser docente. Reflexividade docente: A dissertação defende a docência como prática reflexiva, crítica e situada. Consciência histórica: Relacionada à mobilização de conteúdos e estratégias que favoreçam a compreensão histórica dos estudantes.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação: Maurice Tardif (saberes da docência); Paulo Freire (prática crítica e emancipadora); Maria Auxiliadora Schmidt (didática da História); Marlene Cainelli (ensino e aprendizagem

histórica); Selva Guimarães Fonseca (formação crítica e saber histórico escolar); Chevallard (transposição didática); Libâneo (prática pedagógica)

Recursos metodológicos: Pesquisa qualitativa de natureza exploratória; Aplicação de questionários semiestruturados a 16 professores de História; Análise de conteúdo das respostas; Levantamento bibliográfico e análise documental; Discussão das categorias emergentes a partir da prática docente

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História: O estudo evidencia que os saberes docentes se constituem por meio das vivências escolares, da formação inicial e da prática cotidiana. Os professores mobilizam seus saberes para enfrentar desafios do ensino e promover aprendizagens significativas. A pesquisa destaca a importância da formação continuada crítica e colaborativa, que articule teoria e prática, e que reconheça os professores como intelectuais reflexivos. Enfatiza-se a necessidade de programas de formação que valorizem os saberes da experiência e proporcionem espaços de escuta e troca entre docentes.

Produto desenvolvido: Elaboração de um caderno didático para subsidiar a prática docente, com base nas reflexões sobre saberes docentes e nas contribuições dos próprios professores participantes. O material foi organizado em forma de guia, com sugestões didáticas e análises temáticas.

Cursos e materiais de difusão do trabalho: O caderno didático foi disponibilizado no Repositório Institucional da UFPE; O produto foi utilizado em oficinas de formação continuada promovidas pela GRE Metro Sul – PE; Apresentações em seminários internos do ProfHistória

Ficha D8 – FRANCISCO ADONIRAM BRAGA RAMOS

Ano de defesa: 30 de novembro de 2020

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Título: Um diálogo entre professores: o saber histórico e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental

Autora/or: FRANCISCO ADONIRAM BRAGA RAMOS

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa: Não informado

Orientadora/or: Professora Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História: Orientações e publicações regulares na temática de formação de docentes de História, especialmente no ProfHistória da UFRN, conforme seu histórico de orientações e produção em Ensino de História e formação continuada.

Palavras-chaves: saberes docentes; letramento; formação continuada de professores; Ensino de História nos anos iniciais.

Conceitos e categorias trabalhadas: Letramento em História; Diálogo entre saber historiográfico e escolar; Construção coletiva de saberes entre professores licenciados em História e pedagogos; Ensino de História nos anos iniciais (3.^a a 5.^a séries). Categorias de análise Formação reflexiva e contínua: SIM — A dissertação desenvolve oficinas com o objetivo de promover a formação continuada, utilizando o método da pesquisa histórica para reflexão crítica sobre a prática docente. Integração entre teoria e prática: SIM — O trabalho utiliza o método da pesquisa histórica (teoria) como condutor das oficinas (prática), focando na problematização de conteúdos escolares concretos. Identidade profissional docente: SIM — O estudo busca estabelecer um diálogo entre professores licenciados em História e pedagogos, fortalecendo a construção coletiva de saberes e a identidade profissional. Autoria curricular e inovação pedagógica: SIM — A proposta utiliza o letramento em história

nas séries iniciais e a criação de oficinas como estratégia de inovação didática e ressignificação do saber escolar. Educação histórica crítica e situada: SIM — O autor busca dar sentido à História para os alunos dos anos iniciais, enfatizando a história local e as temporalidades para a formação de uma educação histórica crítica. Descritores principais (): Saberes Docentes; Letramento em História; Formação Continuada; Ensino de História; Oficinas Pedagógicas; História Local; Ensino Fundamental. Contribuições para a formação docente: Propõe um modelo de formação continuada baseado em oficinas que utilizam a pesquisa histórica como ferramenta didática e condutora. Enfatiza a importância do diálogo e da colaboração entre professores de História e pedagogos para a qualificação do ensino nos anos iniciais. Promove o Letramento em História para as séries iniciais, buscando dar sentido à ligação entre o saber historiográfico e o saber escolar.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação: Base teórica ligada à formação continuada docente em interação com saber histórico; problematização de conteúdos curriculares, temporalidades e noções de história local; diálogo entre licenciados em História e pedagogos como espaço formativo.

Recursos metodológicos: Desenvolvimento de oficinas, na perspectiva da formação continuada de professores, utilizando o método da pesquisa histórica como condutor das atividades propostas. Observações metodológicas (tipo de pesquisa, técnicas, instrumentos, amostra): Pesquisa qualitativa (inferido); utiliza o método da pesquisa histórica como recurso; O produto são oficinas de formação continuada aplicadas com professores.

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História: O trabalho aponta que a formação dos professores deve propiciar sentido à ligação entre o saber historiográfico e o saber escolar. Enfatiza a sensibilização dos alunos para temporalidades e história local nas séries iniciais.

Produto desenvolvido: Oficinas na perspectiva da formação continuada de professores (o produto é o percurso formativo materializado nas oficinas).

Cursos e materiais de difusão do trabalho: O produto são oficinas de formação continuada. Não fornecido. Cursos e materiais de difusão (se houver): As oficinas desenvolvidas são o próprio material de difusão, voltado para a formação continuada de professores. Referências e links para acesso ao trabalho (repositório, DOI): Repositório UFRN.

Ficha D9– Olga Suely Teixeira

Ano de defesa: 2018

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Programa e Linha de Pesquisa: Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) / Saberes Históricos no Espaço Escolar

Título: A História Local como um caminho para o ensino significativo de História nos anos iniciais

Autora/or: Olga Suely Teixeira

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa:

Orientadora/or: Prof. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História:

Palavras-chaves: História Local; Ensino Significativo; Anos Iniciais; Museu Portátil; Aprendizagem; Saberes Prévios; Prática Docente.

Conceitos e categorias trabalhadas: Resumo da proposta: A dissertação investiga a relevância da História Local como estratégia para o ensino significativo de História

nos anos iniciais. O trabalho visa desenvolver um trabalho pedagógico que priorize o sentido efetivo e afetivo da História, valorizando os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos e suas singularidades socioculturais. A pesquisa culmina na proposição de um produto didático voltado para essa finalidade. Categorias de análise: Formação reflexiva e contínua: SIM — O percurso do Mestrado contribuiu para a elaboração da identidade pessoal e profissional da autora, o que se reflete na proposta de repensar o fazer docente e suas contribuições para a Educação. Integração entre teoria e prática: SIM — O trabalho articula a teoria do ensino significativo e a História Local (teoria) com a elaboração prática do Museu Portátil e a análise das aulas aplicadas. Identidade profissional docente: SIM — A dissertação aponta que o curso contribuiu para a elaboração da identidade profissional, tornando claras as questões de posicionamentos e escolhas que o cidadão/professor necessita assumir. Autoria curricular e inovação pedagógica: SIM — O Museu Portátil é uma estratégia de aprendizagem inovadora, sendo a justificativa do material a sua capacidade de orientar o desenvolvimento do trabalho e o processo avaliativo. Educação histórica crítica e situada: SIM — A pesquisa prioriza o trabalho com a história local para desenvolver um trabalho pedagógico que valorize conhecimentos prévios e singularidades socioculturais, buscando um novo tipo de Educação. Contribuições para a formação docente: Oferece o Museu Portátil como uma estratégia didático-metodológica concreta e replicável para o ensino de História nos anos iniciais. Enfatiza a necessidade de o professor superar a mera reprodução do conhecimento e articular o saber historiográfico e a didática de forma significativa para o aluno. Fornece subsídios para que os professores reflitam sobre as orientações curriculares e como a História Local pode ser um caminho para superar a listagem de conteúdos substantivos nos livros didáticos.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação:

Recursos metodológicos: Observações metodológicas (tipo de pesquisa, técnicas, instrumentos, amostra): Pesquisa focada no Ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica. A metodologia seguiu os passos da leitura de materiais citados nas edições do PNLD e o preenchimento de fichas de análise. Utilizou questionários com colegas professoras dos anos iniciais como fonte. O trabalho utilizou a análise de legislação (CF/88, LDB) e documentos.

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História:

Produto desenvolvido: Museu Portátil como Estratégia para Aprender História. Este material didático inclui textos e fotografias de elementos locais, como o lixão de Cidade Nova e a área do Parque da Cidade.

Cursos e materiais de difusão do trabalho: O Museu Portátil é o produto de difusão, e o material didático inclui o Guia de uso e textos com fotografias de contextos locais (lixão de Cidade Nova, Parque da Cidade). Referências e links para acesso ao trabalho (repositório, DOI): TEIXEIRA, Olga Suely. A história local como um caminho para o ensino significativo de história nos anos iniciais. Natal: UFRN, 2018. Repositório UFRN.

Ficha D10 – ROSENILDES ALVES DE LIMA

Ano de defesa: 2021

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC). Programa e Linha de Pesquisa: Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) / Linha Saberes Históricos no Espaço Escolar (inferido)

Título: As políticas públicas de formação continuada de professores/as para o ensino de História africana e afrobrasileira nas escolas da rede estadual do Ceará no período de 2003 a 2018

Autora/or: Rosenilde Alves Lima

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa:

Orientadora/or: Prof.^a Dra. Maria Telvira da Conceição

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História:

Palavras-chaves: Políticas públicas; Formação continuada; História africana; História afrobrasileira; Lei 10.639/2003; Currículo antirracista; Crede 18.

Conceitos e categorias trabalhadas: Resumo da proposta :Analisa as políticas públicas de formação continuada voltadas ao ensino de História Africana e Afrobrasileira na rede estadual do Ceará entre 2003 e 2018. Investiga lacunas na oferta formativa estatal e propõe eixos temáticos e materiais para formação antirracista. Objetiva articular legislação, relatórios institucionais e práticas docentes para fortalecer a implementação da Lei nº 10.639/03. Categorias de análise Formação reflexiva e contínua: SIM — focaliza a necessidade de formação permanente e crítica para docentes sobre temática étnico racial. Integração entre teoria e prática: SIM — articula análise documental e entrevistas com proposições práticas (cadernos e oficinas). Identidade profissional docente: SIM — reforça o papel do professor como agente formador e mediador de práticas antirracistas. Autoria curricular e inovação pedagógica: SIM — propõe materiais e roteiros que estimulam autoria docente e inovação didática. Educação histórica crítica e situada: SIM — trabalho situado no contexto cearense, voltado à defesa da memória e da cidadania. Contribuições para a formação docente: Diagnóstico das fragilidades na oferta estatal de formação continuada sobre temática étnico racial. Proposição de eixos temáticos e cadernos práticos para oficinas formativas. Subsídios para programas articulados, contínuos e contextualizados de formação antirracista.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação:

Recursos metodológicos: Observações metodológicas: Abordagem qualitativa; pesquisa documental em legislações e relatórios SEDUC CE; análise de relatórios de Crede 18; entrevistas semiestruturadas com professores; análise de conteúdo de materiais formativos.

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História:

Produto desenvolvido: Cadernos temáticos de formação continuada antirracista com roteiros de oficinas e sugestões de atividades práticas para professores da Crede 18.

Cursos e materiais de difusão do trabalho: Oficinas temáticas junto à Crede 18; apresentações em seminários; resumos e vídeos de oficinas publicados em plataformas institucionais (AVACED) e repositórios. Referências e acesso: Currículo Lattes da autora: <http://lattes.cnpq.br/K4411641D3>.

Ficha D11- José Emerson Máximo de Carvalho

Ano de defesa: 2021

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Título: Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa: memória das práticas docentes

Autora/or: José Emerson Máximo de Carvalho

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa: 9 anos

Orientadora/or: Profa. Dra. Lúcia Falcão Barbosa

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História:

Palavras-chaves: Ensino de História; Relações étnico-raciais; Documentação narrativa; Práticas docentes; Formação crítica

Conceitos e categorias trabalhadas: Saberes docentes e saberes profissionais; documentação narrativa das práticas pedagógicas; memória docente; multiculturalismo crítico; interculturalidade; práticas formativas antirracistas.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação: António Nóvoa (1992, 2009, 2019); Maurice Tardif (2008); José Suárez (2016, 2017, 2019); Stuart Hall; Tomaz Tadeu da Silva; Moreira; Catherine Walsh; Vera Candau.

Recursos metodológicos: Pesquisa qualitativa com enfoque na documentação narrativa; produção de textos reflexivos por docentes; entrevistas; análise colaborativa das experiências relatadas.

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História: A dissertação defende a documentação narrativa como estratégia de autoformação crítica, capaz de valorizar os saberes docentes e promover práticas antirracistas. Reforça a importância da escuta, da memória e da experiência como componentes centrais da formação de professores de História.

Produto desenvolvido: Diário pedagógico com narrativas e práticas voltadas às relações étnico-raciais, voltado à formação continuada de professores.

Cursos e materiais de difusão do trabalho: Disponibilização no Repositório Institucional da UFPE; participação em oficinas e eventos do ProfHistória.

Ficha D12 – ANTÔNIO GARCIA HERMIDA

Ano de defesa: 2021.

Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Programa e Linha de Pesquisa: Programa de Pós-graduação em Ensino de História (Mestrado Profissional); Linha Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Título: O(a) professor(a) de História e os desafios de um ensino que faça sentido para os(as) alunos(as) — SIM.

Autora/or: Antônio Garcia Hermida.

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa:

Orientadora/or: Prof. Dr. José Gledison da Rocha Pinheiro.

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História:

Palavras-chaves: Ensino significativo; Saberes docentes; Formação continuada; Sequência didática; Práticas escolares; Identidade profissional; Alfabetização histórica.

Conceitos e categorias trabalhadas: Resumo da proposta -Objetivo: investigar os desafios enfrentados por professores de História para tornar o ensino significativo aos alunos, identificando práticas, obstáculos e estratégias didáticas que aproximem conteúdos históricos da experiência estudantil. Foco: problematização das práticas docentes, sentido social do ensino e propostas formativas que favoreçam a aprendizagem histórica. Abordagem: pesquisa aplicada ao ensino com ênfase em formação docente e análise de práticas escolares. Categorias de análise (SIM/NÃO e justificativa curta) Formação reflexiva e contínua: SIM — o trabalho propõe reflexões e rotinas formativas para qualificar a prática docente. Integração entre teoria e prática: SIM — articula referenciais teóricos sobre aprendizagem com intervenções práticas em sala. Identidade profissional docente: SIM — valoriza o professor como mediador e autor de práticas que dão sentido ao ensino. Autoria curricular e inovação

pedagógica: SIM — apresenta propostas que podem ser incorporadas ao planejamento escolar e à autoria docente. Educação histórica crítica e situada: SIM — busca conectar conteúdos históricos ao contexto social e cultural dos estudantes. Contribuições para a formação docente -Modelos de intervenção formativa para tornar as aulas mais significativas. Instrumentos práticos (roteiros, sequências, oficinas) para uso em formação continuada. Subsídios teórico metodológicos que articulam pesquisa historiográfica e didática escolar.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação:

Recursos metodológicos: Observações metodológicas Tipo de pesquisa: qualitativa e aplicada ao ensino (provável uso de estudo de caso, pesquisa ação ou análise de práticas). Técnicas e instrumentos: entrevistas com professores, observação de aulas, análise de materiais didáticos e registros de oficinas formativas. Amostra: professores em contexto escolar local (detalhes na dissertação).

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História:

Produto desenvolvido: Produto educacional -Produto provável: conjunto de orientações didáticas, sequências ou roteiros para formação continuada de professores; materiais para oficinas que visam tornar o ensino de História mais significativo e conectado ao cotidiano dos alunos.

Cursos e materiais de difusão do trabalho: Cursos e materiais de difusão-Possível difusão: oficinas de formação continuada, apresentações em eventos acadêmicos e disponibilização de materiais em repositório institucional da UNEB. Referência e acesso-Registro público: Dissertação aprovada em 26/02/2021 no Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UNEB; orientador Prof. Dr. José Gledison da Rocha Pinheiro. Fonte: registro público da defesa e ficha da dissertação no portal institucional do programa

Ficha D13 – FÁBIO DOS SANTOS TEIXEIRA

Ano de defesa: 2022 (aprovada em 07 de junho de 2022)

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Programa e Linha de Pesquisa: Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UESB) / Saberes Históricos no Espaço Escolar

Título: Formação Continuada de Professores de História Versus Expectativas dos Docentes que atuam no Ensino Médio

Autora/or: Fábio dos Santos Teixeira

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa:

Orientadora/or: Dr^a Maria Cristina Dantas Pina

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História:

Palavras-chaves: Formação Continuada; Professores de História; Ensino Médio; Expectativas Docentes; Plataforma Digital; Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Conceitos e categorias trabalhadas: Resumo da proposta Investiga as concepções e expectativas de professores de História do Ensino Médio sobre a formação continuada. Analisa a percepção de professores efetivos da rede estadual de Guanambi (BA) acerca das ações formativas oferecidas pela Secretaria da Educação da Bahia (SEC BA). Identifica descompassos e lacunas e reflete sobre a autoformação como via construída pelos docentes diante da ausência de políticas institucionais efetivas. Categorias de análise-Formação reflexiva e contínua: SIM — centra-se na análise crítica da formação continuada e na autoformação como processo autônomo e reflexivo. Integração entre teoria e prática: SIM — articula pesquisa acadêmica sobre formação com a criação de um produto educacional de suporte prático. Identidade

profissional docente: SIM — reforça a identidade docente ao valorizar e disseminar propostas pedagógicas produzidas pelos pares. Autoria curricular e inovação pedagógica: SIM — a plataforma digital representa inovação na curadoria e circulação de materiais autorais do ProfHistória. Educação histórica crítica e situada: SIM — estudo situado na realidade de Guanambi (BA), focalizando necessidades específicas do Ensino de História. Contribuições para a formação docente-Analisa concepções e expectativas docentes sobre formação continuada e identifica lacunas nas ações estatais. Problematisa a autoformação como alternativa construída pelos professores diante da insuficiência de políticas institucionais. Desenvolve uma plataforma digital interativa para curadoria e disseminação de propostas didáticas, fortalecendo a formação continuada.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação:

Recursos metodológicos: Observações metodológicas Tipo de pesquisa: Abordagem qualitativa, de natureza crítico analítica e propositiva. Técnicas e amostra: Análise da percepção de professores efetivos da rede estadual de Guanambi (BA) sobre ações formativas; instrumentos e procedimentos detalhados na dissertação.

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História:

Produto desenvolvido: Plataforma digital interativa destinada à curadoria e disseminação das propostas didáticas (produtos educacionais) produzidas pelos egressos do ProfHistória.

Cursos e materiais de difusão do trabalho: Cursos e materiais de difusão Produto de difusão: plataforma digital interativa para curadoria e disseminação das propostas didáticas produzidas pelos egressos do ProfHistória. Referências e acesso-Links e DOI: Não fornecidos.

Ficha D14 – INDINÉIA RAMOS PAIXÃO

Ano de defesa: 2022

Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Programa e Linha de Pesquisa: Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) / Não fornecido (Área de Concentração: Ensino de História),

Título: POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: Estratégias Pedagógicas para Discentes Surdos/as no Ensino de História

Autora/or: Indinéia Ramos Paixão

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa:

Orientadora/or: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Castro do Lago

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História:

Palavras-chaves: Educação de Surdos; Inclusão; Formação Continuada; Estratégias Pedagógicas; Letramento Visual; Desenho Universal para Aprendizagem (DUA); Ensino de História.

Conceitos e categorias trabalhadas: Resumo da proposta (3–5 linhas): A dissertação investiga os desafios da inclusão de estudantes com deficiência auditiva no Ensino de História, notadamente no IF Baiano, O estudo visa elaborar fundamentos e a metodologia de um curso de formação que ofereça estratégias visuais e linguísticas acessíveis. O foco é a reflexão docente para que o estudante com surdez seja efetivamente inserido no processo de ensino. Categorias de análise (marcar SIM ou NÃO e justificar em 1–2 frases cada): Formação reflexiva e contínua: SIM — O produto é um curso de formação continuada voltado a suprir lacunas e incentivar a reflexão do docente sobre a prática inclusiva. Integração entre teoria e prática: SIM — O trabalho elabora a metodologia de um curso (teoria) para fornecer estratégias

aplicáveis (prática) à inclusão de discentes surdos. Identidade profissional docente: SIM — A pesquisa fortalece o professor como agente de inclusão e pesquisador de sua prática, respondendo a um desafio ético-político do magistério. Autoria curricular e inovação pedagógica: SIM — Propõe o uso do Letramento Visual e a aplicação do DUA como inovações metodológicas específicas para a educação bilíngue de pessoas com surdez. Educação histórica crítica e situada: SIM — A pesquisa está situada na realidade da Educação de Surdos e busca adequações pedagógicas para garantir o aprendizado viabilizado desses estudantes. Contribuições para a formação docente (3–5 itens): Identifica e busca suprir as lacunas na formação inicial docente para a atuação com estudantes com deficiência auditiva, um tema de urgência social. Elabora um Curso de Formação Continuada específico para docentes de História sobre a temática da surdez e estratégias inclusivas. Introduce e fundamenta a utilização de conceitos como Letramento Visual e DUA no planejamento e prática docente.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação:

Recursos metodológicos: Observações metodológicas (tipo de pesquisa, técnicas, instrumentos, amostra): Pesquisa do ProfHistória, exigindo a elaboração de uma proposição metodológica aplicável, A coleta de dados incluiu a aplicação de questionários online, para analisar a experiência pedagógica de docentes.

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História:

Produto desenvolvido: Curso de Formação Continuada (ou Solução Mediadora de Aprendizagem - SMA) para professores de História, com foco em estratégias pedagógicas inclusivas, como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Cursos e materiais de difusão do trabalho: Cursos e materiais de difusão (se houver): O produto é um Curso de Formação voltado para a difusão do conhecimento e envolveu a captura de tela de videoaula para análise. Referências e links para acesso ao trabalho (repositório, DOI): Não fornecido.

Ficha D15 – André de Souza Soares

Ano de defesa: 2022

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Título: Caminhando e semeando: a colaboração entre professores da Educação Básica para promoção da aprendizagem histórica no município de Japi/RN

Autora/or: André de Souza Soares

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa:

Orientadora/or: Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História:

Palavras-chaves: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Saberes e práticas no espaço escolar; Rede colaborativa; Anos iniciais

Conceitos e categorias trabalhadas: Aprendizagem histórica; consciência histórica; letramento histórico; saberes docentes; redes colaborativas; ensino nos anos iniciais; turmas multisseriadas e seriadas; educação rural; direitos de aprendizagem histórica.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação: Peter Lee, Rüsen, Schmidt & Urban, Nóvoa, Gaddis, Barca, Cainelli, Cerri.

Recursos metodológicos: Pesquisa qualitativa; entrevistas com professores e gestores; construção de tutoriais para formação continuada; aplicação piloto de planos de aula da Revista Nova Escola; encontros pedagógicos em rede.

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História: A colaboração entre professores da zona rural fortalece práticas inovadoras e forma

redes que ampliam o acesso à formação continuada, promovem letramento histórico e superam o isolamento das turmas multisseriadas.

Produto desenvolvido: Tutorial sequencial com roteiros para redes colaborativas, com base em planos de aula adaptados para a realidade das escolas rurais.

Cursos e materiais de difusão do trabalho: Participação em eventos científicos; publicação em anais do CONEDU; artigo na revista Palavras ABEHrtas; citado no ProfHistórias Podcast.

Ficha D16 – Francisco Moreira de Albuquerque

Ano de defesa:

Instituição: Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Título: Descolonizando o saber: história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Médio

Autora/or: Francisco Moreira de Albuquerque

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa: Não informado nas fontes consultadas

Orientadora/or: Prof. Dr. Gustavo Durão de Andrade

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História:

Palavras-chaves: Ensino de História; História da África; Cultura afro-brasileira; Lei nº 10.639/2003; Ensino Médio; Epistemologia pós-colonial; Descolonização do saber

Conceitos e categorias trabalhadas: Descolonização do saber; colonialidade; epistemologias afrocentradas e pós-coloniais; políticas afirmativas; racismo estrutural; ensino antirracista; implementação da Lei 10.639/2003; valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação: Não especificados nas fontes resumidas, mas inferem-se nomes como Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Achille Mbembe, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez, entre outros frequentemente mobilizados neste campo.

Recursos metodológicos: Pesquisa qualitativa com base em: Revisão bibliográfica; Questionário aplicado a professores do Ensino Médio; Análise documental de práticas pedagógicas e políticas públicas educacionais relacionadas à Lei 10.639/2003

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História: A dissertação aponta a urgência de uma formação docente crítica e antirracista que vá além do cumprimento legal da Lei 10.639/2003. É necessário repensar o currículo, os materiais didáticos e as estratégias pedagógicas com base em epistemologias negras e afro-diaspóricas. O estudo valoriza a formação continuada como eixo de transformação e resistência nas escolas públicas.

Produto desenvolvido: Projeto pedagógico intitulado "Descolonizando o Saber", voltado à formação de professores do Ensino Médio com foco em história e cultura afro-brasileira e africana.

Cursos e materiais de difusão do trabalho: O currículo Lattes do autor não registra ações de difusão. Recomendável consulta ao repositório institucional para verificar detalhes do produto. Link da dissertação: <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/1862>

Ficha D17 – LUAN RAMON SILVA MONTEIRO

Ano de defesa: 2023 (Mossoró RN, 16 de junho de 2023)

Instituição: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) — Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UERN). Programa e

Linha de Pesquisa: Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UERN) / Linha Saberes Históricos no Espaço Escolar (inferido)

Título: Metodologias ativas para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: o município de Russas em evidência (2021–2022)

Autora/or: Luan Ramon da Silva Monteiro

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa:

Orientadora/or: Prof.^a Dr.^a Isaíde Bandeira da Silva

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História:

Palavras-chaves: Metodologias ativas; Oralidade; Leitura e escrita; Sequências didáticas; Planejamento colaborativo; Formação continuada; Ensino de História; Educação básica (anos finais).

Conceitos e categorias trabalhadas: Resumo da proposta -Investiga o uso de metodologias ativas no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Russas (CE) durante 2021–2022. Observa aulas, analisa planos de aula e registros pedagógicos para identificar práticas centradas em oralidade, leitura e escrita. A partir dos dados, elabora sequências didáticas e um “banco de metodologias” colaborativo para subsidiar a prática docente e a formação continuada. Categorias de análise -Formação reflexiva e contínua: SIM — o trabalho envolve formações pedagógicas e produz materiais pensados para sustentar a formação continuada dos professores. Integração entre teoria e prática: SIM — articula referenciais teóricos sobre metodologias ativas com observação in loco e elaboração de produtos aplicáveis. Identidade profissional docente: SIM — valoriza a autoria dos professores ao envolvê-los na criação das sequências e no compartilhamento de práticas. Autoria curricular e inovação pedagógica: SIM — propõe inovação didática por meio de sequências e de um repositório colaborativo de metodologias. Educação histórica crítica e situada: SIM — o estudo é situado no contexto de Russas e busca práticas que tornem o ensino mais significativo e crítico para os estudantes locais. Contribuições para a formação docente -Produção de um banco de metodologias com sequências didáticas aplicáveis aos anos finais do Ensino Fundamental. Subsídios para a formação continuada centrada em oralidade, leitura e escrita no ensino de História. Instrumentalização do trabalho formador: roteiros de oficina, fichas de acompanhamento pedagógico e rotinas de planejamento colaborativo. Fortalecimento da articulação universidade escola ao envolver o autor como formador e coordenador do processo de construção coletiva.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação:

Recursos metodológicos: Observações metodológicas-Tipo de pesquisa: qualitativa, aplicada e propositiva. Técnicas e instrumentos: observação de aulas in loco; análise de planos de aula; entrevistas semiestruturadas; 50 fichas de acompanhamento pedagógico; registro e análise de duas formações pedagógicas realizadas em 2022. Amostra / campo: rede municipal de ensino de Russas (34 escolas no município; 25 com anos finais; 25 professores lotados no componente História, dos quais 20 com licenciatura específica). Procedimento de produto: elaboração colaborativa de sequências didáticas supervisionadas pelo autor, com validação em contexto escolar.

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História:

Produto desenvolvido: Sequências didáticas e material de planejamento colaborativo elaborados pelos professores da rede municipal de Russas, organizados como um banco de metodologias para uso em sala de aula e em formações continuadas.

Cursos e materiais de difusão do trabalho: Cursos e materiais de difusão-Oficinas e formações pedagógicas realizadas na rede municipal de Russas; material organizado como banco de metodologias para uso pelos professores; possibilidade de compartilhamento em repositório institucional e em eventos de formação. Referência e acesso MONTEIRO, Luan Ramon da Silva. Metodologias ativas para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: o município de Russas em evidência (2021–2022). Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, 2023. Arquivo fornecido pelo usuário: Luan Ramon - Isaíde.pdf (UERN, 2023).

Ficha D18 – MARIA DALVA CONCEIÇÃO

Ano de defesa: 2018

Instituição: Universidade Regional do Cariri (URCA) — Programa ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História).

Título: Por identidade e pertença: processos de autorreconhecimento e afirmação da identidade negra entre estudantes da Escola José Alves de Figueiredo, Crato CE (2011–2018).

Autora/or: Maria Dalva da Conceição.

Tempo de atuação com docência em História na época da defesa:

Orientadora/or: Prof.^a Dra. Maria Telvira da Conceição.

Experiência da/o orientadora/or com orientações/ publicações/cursos cujo tema seja direto ou indiretamente formação de professoras/es de História:

Palavras-chaves: Identidade negra; Autorreconhecimento; Ensino de História; Educação étnico racial; Memória escolar; Formação docente; políticas de inclusão.

Conceitos e categorias trabalhadas: Resumo da proposta-Investiga processos de autorreconhecimento e afirmação da identidade negra entre estudantes da Escola José Alves de Figueiredo, no Crato (CE), no período 2011–2018. Analisa práticas escolares, discursos e experiências estudantis que contribuem para a construção de pertencimento e visibilidade étnico racial. Busca articular pesquisa e intervenção pedagógica voltada à efetivação de políticas de ensino da História da África e da história afrobrasileira. Categorias de análise (SIM/NÃO + justificativa curta) Formação reflexiva e contínua: SIM — o estudo subsidia formações que problematizam identidade e práticas antirracistas na escola. Integração entre teoria e prática: SIM — articula análise teórica sobre identidade racial com evidências empíricas e propostas pedagógicas. Identidade profissional docente: SIM — fortalece o papel do professor na mediação de processos de reconhecimento e inclusão. Autoria curricular e inovação pedagógica: SIM — propõe materiais e rotinas que podem ser incorporados ao currículo escolar para promover equidade. Educação histórica crítica e situada: SIM — trabalho situado no contexto do Crato que promove ensino crítico sobre raça, memória e cidadania. Contribuições para a formação docente (Subsídios para formação sobre temáticas étnico raciais e práticas de promoção do pertencimento estudantil. Instrumentos pedagógicos para trabalhar identidade e memória em sala de aula. Diagnóstico local que orienta políticas e intervenções escolares voltadas à igualdade racial.

Referenciais sobre formação de professores usados na dissertação:

Recursos metodológicos: Observações metodológicas-Tipo: abordagem qualitativa; estudo de caso etnográfico/educacional. Técnicas: entrevistas, análise documental, observação participante e análise de práticas escolares (detalhes na dissertação) Possíveis ações: oficinas formativas, apresentações em eventos regionais e disponibilização de materiais em repositório institucional; ver Lattes da autora para

atividades correlatas Referências e acesso-Dissertação defendida na URCA, 2018
Perfil e informações acadêmicas da autora (Currículo Lattes / registros públicos)
Escavador.

Conclusões/apontamentos para a formação e professoras/es de História:

Produto desenvolvido: Possível produto: sequências didáticas, roteiros de intervenção ou materiais de formação para professores sobre identidade étnico racial e práticas escolares de valorização da cultura negra

Cursos e materiais de difusão do trabalho: