

# **MESTRADOS PROFISSIONAIS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA PROFHISTÓRIA**

*PROFESSIONAL MASTERS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF  
TEACHING: AN ANALYSIS OF THE PROGRAM “PROFHISTÓRIA”*

*MAESTRÍA PROFESIONAL Y DESARROLO PROFESIONAL DE LA  
DOCENCIA: UN ANÁLISIS DE LO PROGRAMA “PROFHISTÓRIA”*

**JANE BITTENCOURT**

Doutora em Educação pela Universidade de Toulouse III – Paul Sabatier. Professora do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Florianópolis – SC

[jane.bittencourt@ufsc.br](mailto:jane.bittencourt@ufsc.br)

Recebido em: 19/05/2022

Aceito em: 15/08/2022

Publicado em: 19/12/2022

## **Resumo**

Este artigo procura investigar o desenvolvimento profissional da docência com base nas contribuições de um programa de pós-graduação, o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Os mestrados profissionais foram instituídos no Brasil a partir de 1995 e consolidados a partir de sua inserção na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2009. Entre estes, focamos esta análise no Programa ProfHistória, destinado ao aperfeiçoamento profissional de professores da Educação Básica da área de História. A metodologia adotada se refere à análise de conteúdo baseada nos textos de conclusão final de nove dissertações classificadas na premiação nacional do Programa nos anos de 2016, 2018 e 2020, tendo sido premiadas três dissertações em cada ano. Partimos da premissa de que o desenvolvimento profissional da docência em cursos de pós-graduação se baseia nas características da atividade de pesquisa acadêmica, que provoca a reflexão criteriosa, crítica e propositiva a respeito do ensino, assim como provoca transformações no modo de analisar e de compreender a própria docência. Evidenciamos, por meio desta análise, que de fato os textos analisados apresentam evidências de ambos os aspectos e apresentam caráter problematizador, crítico e prescritivo em relação ao ensino de História, assim como indicativos de como a pesquisa oportunizou mudanças significativas no modo de compreender a própria atividade docente. Concluímos afirmando a relevância desta modalidade de pós-graduação, capaz de provocar mudanças no ponto de vista dos estudantes-professores, mas também de renovar a própria concepção de pesquisa acadêmica voltada para as práticas pedagógicas escolares.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional da docência. Mestrado Profissional. Ensino de História.

## **Abstract**

This article seeks to investigate the professional development of teaching based on the contributions of a postgraduate program, the ProfHistória Program. Professional master's degrees were instituted in Brazil from 1995 onwards and consolidated from their insertion in CAPES, in 2009. We focus this analysis on the ProfHistória Program, aimed at the professional development of Basic Education teachers in History. The methodology adopted refers to the content analysis based on the conclusion

texts of nine dissertations awarded in the national awards of the Program in the years 2016, 2018 and 2020, with three dissertations awarded each year. We start from the premise that the professional development of teaching in graduate courses is based on the characteristics of academic research activity, which provokes careful, critical, and purposeful reflection on teaching, as well as changes in the way of analyzing and understanding teaching itself. We show, through this analysis, that in fact the analyzed texts present evidence of both aspects and present a problematizing, critical and prescriptive character in relation to the teaching of History, as well as indicatives of how the research provided significant changes in the way of understanding the teaching activity itself. We conclude by affirming the relevance of this postgraduate modality, capable of provoking changes in student-teachers point of view, but also of renewing the conception of academic research focused on school pedagogical practices

**Keywords:** Professional development of teaching. Professional Master. History teaching.

### Resumen

Este artículo busca investigar el desarrollo profesional de la docencia a partir de las contribuciones de un programa de posgrado, el Programa ProfHistória. Las maestrías profesionales fueron instituidas en Brasil a partir de 1995 y consolidadas a partir de su inserción en la CAPES, en 2009. Entre ellas, enfocamos este análisis en el Programa ProfHistória, destinado a la formación profesional de docentes de Educación Básica en el área de Historia. La metodología adoptada se refiere al análisis de contenido a partir de los textos de conclusión de nueve disertaciones premiadas en los premios nacionales del Programa en los años 2016, 2018 y 2020, con tres disertaciones premiadas cada año. Partimos de la premisa de que el desarrollo profesional de la docencia en los cursos de posgrado se fundamenta en las características de la actividad académica investigativa, lo que provoca una reflexión cuidadosa, crítica y propositiva sobre la docencia, así como cambios en la forma de analizar y comprender la propia docencia. Mostramos, a través de este análisis, que en efecto los textos analizados presentan evidencias de ambos aspectos y presentan un carácter problematizador, crítico y prescriptivo con relación a la enseñanza de la Historia, así como indicativo de cómo la investigación proporcionó cambios significativos en la forma de entender la propia actividad docente. Concluimos afirmando la pertinencia de esta modalidad de posgrado, capaz de provocar cambios en el punto de vista de los estudiantes-docentes, pero también de renovar la concepción misma de la investigación académica centrada en las prácticas pedagógicas escolares.

**Palabras clave:** Desarrollo profesional de la docencia. Maestría profesional. Enseñanza de la Historia.

## 1 Introdução

---

Este trabalho parte do questionamento expresso no artigo de autoria de Severino publicado em 2006, intitulado “O mestrado profissional: mais um equívoco na política nacional de pós-graduação”. Naquele momento, no início dos anos 2000, algum tempo após a institucionalização dos Mestrados Profissionais (MP) no país<sup>1</sup>, o debate a respeito da sua viabilidade no contexto da política de pós-graduação vigente estava centrado em uma possível incorporação dos MP à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

---

<sup>1</sup> A regulamentação dos mestrados profissionais se deu por meio da Portaria da Capes nº 47 de 17 de outubro de 1995, que estabeleceu os requisitos para o funcionamento dos cursos.

(CAPES), tendo em vista assegurar formas de financiamento. Os argumentos do debate recaíam, então, sobre a análise de um conjunto de questões consideradas cruciais para essa tomada de decisão, tais como: a efetiva demanda de um mestrado profissional associada à necessidade social; critérios de avaliação e de acompanhamento dos programas, tendo em vista a meta de formar profissionais com qualidade, além da própria viabilidade de financiamento desses programas por parte da CAPES, de modo a não prejudicar os investimentos já consolidados nos mestrados acadêmicos. Diversos textos resultantes desse importante debate foram publicados na Revista Brasileira de Pós-Graduação em 2005 e problematizam esse conjunto de questões, além de apresentarem posicionamentos diversos, geralmente favoráveis.

Entretanto, uma parte dos acadêmicos de diversos campos de conhecimento assumiu, naquele momento, um posicionamento contrário, sistematizado por Severino (2006), em torno da afirmação de que os mestrados profissionais não se justificam como uma estratégia de qualificação profissional, por diversas razões. De modo geral, o autor argumenta que:

Se a preocupação é o aprimoramento profissional, a solução seria um bom *lato sensu*, uma boa especialização. Mas se o objetivo for o aprofundamento da formação científica do profissional, seja no campo técnico ou naquele do magistério superior, o caminho é tornar esse profissional um pesquisador. Não se instaura uma tradição de pesquisa sem essa formação de pesquisadores e não se formam pesquisadores sem uma efetiva, demorada e paciente prática de pesquisa (SEVERINO, 2006, p. 15).

Além disso, o autor sugere que, diante da grande demanda associada a esse tipo de flexibilização da pós-graduação, passaria a haver uma competição entre as duas modalidades no que diz respeito ao financiamento dos programas e conclui que, caso os MP sejam incorporados à política de fomento da CAPES, “pela força das coisas, não haverá mais justificativa pedagógica e científica para se investir tanto no mestrado acadêmico tradicional” (SEVERINO, 2006, p. 15).

Um outro argumento do autor remete à crítica a uma política da pós-graduação que associa o MP aos interesses de mercado:

Trata-se de mais uma frente da política educacional do governo no processo capilar da privatização do ensino e da pesquisa no país, bem de acordo com a opção pelo modelo da economia neoliberal feita pelos governos recentes, de acordo com a qual educação, seja em que nível for, é apenas um serviço a ser prestado mediante as leis gerais do mercado. Até Universidades públicas têm oferecido cursos de Mestrados Profissionais pagos, sob a inaceitável justificativa de que a exigência constitucional de ensino público gratuito só se aplicaria aos cursos de graduação (SEVERINO, 2006, p. 16).

Apesar desse tipo de argumentação contrária e diante, principalmente, da significativa demanda social para a formação em nível de pós-graduação de profissionais em serviço, a incorporação dos MP à CAPES foi aprovada e publicada em 2009<sup>2</sup>.

Embora o foco deste trabalho não seja a análise da política da pós-graduação nos últimos anos, consideramos que esse debate é bastante relevante, pois situa a tensão existente entre os dois tipos de modalidade de pós-graduação *stricto sensu* no país, a acadêmica e a profissional. Além disso, é nesse contexto que foi definida a especificidade dos mestrados profissionais, com a exigência de que houvesse, necessariamente, uma dimensão propositiva na pesquisa, de modo a assegurar sua contribuição para o desenvolvimento profissional da docência diante de necessidades sociais concretas.

No caso do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), programa desenvolvido em rede nacional, com a participação de diversas instituições de ensino superior, essa especificidade foi considerada desde a sua criação, em 2014 e está contemplada no regimento do Programa, que, em sua versão mais atual, indica:

§ 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 contemplará necessariamente duas perspectivas: a crítico-analítica (dimensões I e II) e a propositiva (dimensão III).

§ 2º - A dissertação pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, dentre outros, à condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas (PROFHISTÓRIA, 2021).

É também no intuito de explicitar uma diferenciação entre as duas modalidades de pós-graduação que foram se consolidando, ao longo do tempo, critérios de avaliação dos mestrados e doutorados profissionais de modo a preservar a qualidade da pós-graduação brasileira.

Passados mais de quinze anos da publicação do artigo mencionado, na posição de uma professora pesquisadora que investiga a formação docente, interessada na problemática do desenvolvimento profissional da docência, assim como nas relações entre pesquisa e ensino, e,

---

<sup>2</sup> A aprovação se deu por meio da seguinte Portaria: BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n.7, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diário Oficial da União, 23 de jun. de 2009.

ainda, docente desde 2014 no ProfHistória sediado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), meu local de atuação profissional, busco elementos para argumentar em torno do questionamento feito por Severino (2006), aqui tomado como uma provocação: o ProfHistória tem sido um equívoco?

Para responder a essa pergunta, desloco-a da problemática da gestão da pós-graduação brasileira, no qual se inseriu a proposta desta modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, para o contexto da busca por qualidade na formação oportunizada pelo programa. Ou seja, considero que a argumentação em torno da qualidade poderá atestar a sua relevância, não do ponto de vista estritamente organizacional, como é o caso dos argumentos associados à viabilidade, financiamento e produção de resultados, mas sim do ponto de vista de seu objetivo principal, que é promover o desenvolvimento profissional dos professores. Mais especificamente, como afirmam Gil *et al.* (2017, p. 11), pretende-se que a passagem pela pós-graduação possa permitir uma “pesquisa qualificada pela experiência em sala de aula e um ensino renovado pela vivência com a pesquisa”.

Cabe perguntar, portanto, como se dá o desenvolvimento profissional de professores da educação básica no contexto acadêmico, na pós-graduação, cuja atividade principal é a pesquisa.

## **2 A pesquisa e o desenvolvimento profissional de professores: premissas teóricas**

---

Embora haja diversas maneiras de analisar o que seria o desenvolvimento profissional da docência, a partir de diferentes enfoques, segundo Marcelo (2009), é possível identificar um consenso na pesquisa sobre formação de professores, em torno de alguns de seus traços principais: trata-se de um processo que se efetiva em um prazo longo, nas diversas situações e contextos de formação; é um processo no qual conhecimentos prévios se relacionam com novos conhecimentos mediante a participação ativa dos sujeitos; trata-se de um processo que é sempre relativo ao âmbito da escola, local de atuação dos profissionais professores e se trata de um processo de natureza reflexiva e colaborativa, ou seja, no qual intervêm relações entre diversos sujeitos.

Além disso, como enfatiza o autor, desenvolvimento profissional é um processo identitário, que contribui para a constituição de uma identidade profissional mutável, complexa,

composta, relacional, em “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO, 2009, p. 11). O autor ressalta ainda que:

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 12).

Desse modo, investigar o desenvolvimento profissional de docentes significa considerar de que maneira o percurso formativo experienciado – seja por meio da participação em cursos de formação continuada, da colaboração com pesquisadores acadêmicos, seja pelas iniciativas de pesquisa-ação pelos próprios professores, com foco na prática pedagógica –, afeta a atividade docente, assim como afeta o modo como cada professor analisa e interpreta a própria docência.

A partir das contribuições do autor, consideramos dois fatores fundamentais em relação ao desenvolvimento profissional da docência, primeiramente o que se refere à dimensão reflexiva, associada à aquisição de novos conhecimentos, teoricamente fundamentados e diretamente relacionados ao contexto de trabalho. No caso dos mestrados profissionais, este aspecto se evidencia também na dimensão propositiva das dissertações, uma exigência da pesquisa nesse contexto. Além disso, consideramos como um segundo fator relevante os aspectos pessoais e identitários, que se referem ao conjunto de posicionamentos, crenças e afirmações acerca do trabalho docente, expressos no modo como cada professor analisa e interpreta o próprio exercício profissional.

No caso do ProfHistória, compreendido como um processo formativo específico, com finalidades diretamente associadas à melhoria da qualidade da Educação Básica, e particularmente do ensino de história escolar, cabe investigar ainda, além dos argumentos apresentados em torno do desenvolvimento profissional da docência, aquilo que é próprio do contexto da pós-graduação no âmbito acadêmico, ou seja, a atividade de pesquisa e suas implicações para o exercício da docência. De fato, espera-se que, ao longo do processo

formativo vivenciado nos mestrados profissionais em ensino, os estudantes-professores<sup>3</sup> tornem-se professores-pesquisadores.

Nessa perspectiva, cabe analisar com maior profundidade o que caracteriza a atividade de pesquisa associada ao exercício docente. Para isso, consideramos, inicialmente, a pertinência da ressalva indicada por Beillerot (2001), de que é necessário distinguir entre “estar em pesquisa” e “fazer pesquisa” ou ainda entre “fazer pesquisa” e “ser pesquisador”. Essas distinções são relevantes no caso dos professores da Educação Básica tendo em vista que, embora muitas vezes estejam em situações de pesquisa, já que se engajam, com frequência, em atividades de caráter reflexivo e investigativo acerca das próprias práticas pedagógicas, relacionadas com o cotidiano escolar, os professores da Educação Básica não têm a pesquisa como atividade obrigatória de suas carreiras profissionais, diferentemente dos professores do Ensino Superior. Portanto, segundo a autora, quando apontamos a pesquisa como um importante componente do desenvolvimento profissional dos professores, seria fundamental compreender no que consiste ser ou tornar-se pesquisador, no caso dos professores desse nível de ensino, o que remete à necessidade de uma maior clareza sobre o que denominamos de pesquisa.

Em uma tentativa de esclarecimento, a autora sugere três critérios básicos para definir quando uma atividade investigativa poderia ser considerada pesquisa: 1. Produção de conhecimentos novos; 2. Atividade de investigação rigorosa; 3. Comunicação de resultados. Além desses três critérios, que podem se referir a diversos tipos de pesquisa, em vários campos de conhecimento e de atuação profissional, a autora sugere ainda que seria possível acrescentar outros, de modo a caracterizarmos o que denomina a pesquisa de segunda ordem, como é o caso daquela desenvolvida no contexto da universidade. Tais critérios seriam: atividade crítica e reflexiva a partir das fontes; uma sistematização em torno da forma de coleta de dados; interpretações baseadas em teorias reconhecidas que contribuam para a interpretação de uma certa problemática.

Embora esses critérios possam de fato servir para delimitar o que consideramos como pesquisa no contexto acadêmico, é necessário considerar se valem também para o contexto da docência na Educação Básica, já que o termo pesquisa é bastante polissêmico, como afirma

---

<sup>3</sup> Ao longo deste texto utilizaremos a expressão “estudantes-professores”, de modo a destacar que os alunos do ProfHistória são professores da Educação Básica, uma condição exigida para o ingresso no Programa.

Lüdke (2001), em seu estudo a respeito das relações entre pesquisa e formação, com base no depoimento de professores da escola. Nesse estudo, que teve por objetivo identificar qual a visão dos professores acerca de suas atividades de pesquisa, a autora aponta uma multiplicidade de concepções de pesquisa e de tipos de pesquisa entre os professores da Educação Básica. Diversos tipos de documentos, como relatórios e planejamentos, são considerados frutos de pesquisa, mesmo se não diretamente associados a uma sistemática específica. Os professores se reconhecem como inseridos em atividades de pesquisa, sim, no entanto, estabelecem um distanciamento e marcam uma diferenciação entre a pesquisa na escola e a desenvolvida nas universidades, o que, segundo a autora, afirma uma dualidade que

revela, ao mesmo tempo, no professor, a percepção de que a pesquisa acadêmica não consegue atingir os problemas e os temas mais importantes e próximos do seu trabalho na escola, mas que ela provavelmente domina os métodos e os recursos necessários para investigar devidamente aqueles assuntos fundamentais. A pesquisa que ele faz, ou poderia fazer em sua escola, parece não ter, aos seus olhos, a capacidade de dominar plenamente o conhecimento do objeto desejado, mas não há dúvidas de que ele é quem sabe qual é esse objeto (não o pesquisador da academia) (LÜDKE, 2001, p. 89).

Nessa mesma direção, a respeito da dualidade anteriormente apontada, considerando a pesquisa sobre o ensino de História, Zavala (2015) sugere ser necessário distinguir entre duas instâncias: uma se refere à pesquisa sobre o ensino, realizada fora do contexto escolar; outra é a pesquisa realizada pelos próprios sujeitos da escola. Na primeira, trata-se da teorização sobre a prática docente, na qual ocorre, por força da relação hierárquica entre a teoria e a prática, o ocultamento dos sujeitos da pesquisa – os professores –, muitas vezes por meio do uso de generalizações – os professores de história – ou da despersonalização das conclusões – uso da terceira pessoa –, em um discurso de autoridade que se reserva o papel não só de descrever e analisar as práticas docentes, mas também de fazer prescrições sobre o ensino e a formação de professores. Nesse caso, os posicionamentos dos professores sobre a docência são considerados, mas são interpretados e colocados em posição subordinada em relação aos ditames da teorização acadêmica. Por outro lado, reconhece-se, por parte dos próprios pesquisadores acadêmicos, a dificuldade que têm as teorias sobre a prática docente, elaboradas de fora, em incidir e provocar modificações efetivas no ensino.

Na segunda instância, a pesquisa feita pelos professores, que se refere à teorização da própria prática, com base na compreensão que os sujeitos têm de suas ações, apresenta diferenças importantes em relação à primeira. Por exemplo, trata-se de uma atividade imbuída



por fatores pessoais, entre os quais a própria escolha da historiografia preferida pelos professores na condução da atividade de ensino. Uma outra diferença é o fato de que as suas conclusões geralmente não são comunicadas a outros sujeitos fora do contexto escolar, o que faz com que as chamadas “teorias práticas” permaneçam restritas a comentários, divulgadas em um âmbito restrito e em linguagem comum.

A partir da distinção entre as duas instâncias e com a intenção de que se possa avançar diante dessa dicotomia, a autora sugere que a atividade teorizante, desenvolvida por ambas as partes, a partir de intencionalidades, linguagens e pontos de vista distintos, poderia contribuir para o aprofundamento das teorias práticas, de modo a converter saberes em ferramentas de análise e, deste modo, surtir efeitos nas práticas docentes.

A partir dessas considerações, podemos supor que a inserção de professores da Educação Básica na pesquisa, no contexto acadêmico, delimitada pelos critérios aqui mencionados, seja capaz de promover a conversão proposta pela autora (ZAVALA, 2015), ou seja, proceder a uma mudança de ponto de vista, por ambas as partes, tanto professores da escola quanto pesquisadores universitários, professores do ensino superior e da pós-graduação. Essa é a aposta feita pelos mestrados profissionais em ensino.

Mas, afinal, se a concepção e as práticas de pesquisa do ponto de vista dos professores da Educação Básica diferem do ponto de vista dos professores pesquisadores sobre o ensino, na universidade, no que consiste a pesquisa acadêmica, no caso do campo da educação e do ensino?

Com o intuito de caracterizar a atividade de pesquisa em Ciências Humanas e, em particular, em Educação, Ghedin e Franco (2011) identificam duas de suas principais características: o olhar do pesquisador e a atividade reflexiva. A primeira se refere ao processo pelo qual o sujeito passa a analisar e ver, por meio da indagação e do conhecimento sistemático, aquilo que não via antes. Permeado pela subjetividade, o que é inerente à percepção comprometida e intencional de cada pesquisador, o olhar do pesquisador em Ciências Humanas se refere a um ponto de vista marcado pela dialética entre sujeito e objeto de pesquisa:

Importa realçar que não se trata de uma concepção subjetivista, mas do entendimento de que o sujeito, ao produzir conhecimento, transforma e é transformado — processo em que elabora e organiza sentidos, compreende e

interpreta com base em matrizes conceituais preestabelecidas — e que essa ação de produzir sentidos, de objetivar o objeto para interpretá-lo, também constitui a realidade a ser compreendida (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 103).

Em relação à atividade reflexiva, os autores ressaltam que, no caso da pesquisa científica em educação, esta atividade “implica estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa um caráter implicitamente político e aos produtos da pesquisa um conhecimento datado, situado, histórico e provisório (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 106). Ou seja, podemos supor que, no percurso formativo que é o ProfHistória, os estudantes-professores, inseridos no contexto da pós-graduação, ao se confrontarem com as diferenciações que há entre estar em pesquisa na escola e fazer pesquisa na universidade, deverão incorporar um conjunto de requisitos, de modo que passem a se reconhecer enquanto professores-pesquisadores.

Mais efetivamente, a atividade de pesquisa acadêmica exige delimitar, entre os muitos desafios da docência, aqueles que se referem a um objeto de pesquisa específico, assim como delimitar as formas de investigação, de acordo com uma escolha metodológica. Exige ainda aprender a exercitar a linguagem acadêmica, da qual muitas vezes os estudantes-professores se encontram distanciados, desde a finalização do curso de graduação. Ou seja, na constituição de seus próprios percursos de pesquisa ao longo do mestrado profissional, deverão incorporar um deslocamento do ponto de vista da docência e da reflexão sobre ela. Como sugere Zavala (2015), trata-se de um deslocamento das teorias práticas para a aquisição do ponto de vista de pesquisadores sobre a docência, o que se efetiva, no caso dos professores-pesquisadores, sem que tenham saído do lugar de professores da escola.

Tendo em vista essas considerações sobre a caracterização da pesquisa e suas relações com a docência, buscaremos indícios dos aspectos aqui destacados, com o intuito de argumentar se de fato o percurso formativo no ProfHistória, caracterizado pela atividade de pesquisa acadêmica sobre o ensino, tem o alcance de influenciar no desenvolvimento profissional dos professores.

### **3 Delimitação metodológica**

---

De modo a definir o material de análise e a abordagem metodológica adotados nesta investigação, selecionamos as dissertações vencedoras das últimas três premiações de melhor

dissertação do Programa<sup>4</sup>, lançadas a partir da publicação de editais nacionais, envolvendo toda a rede do ProfHistória. As premiações se referiram às dissertações finalizadas por estudantes do curso das turmas de ingresso em 2014, 2016 e 2018, ou seja, abarcaram os trabalhos finalizados desde o início do Programa até dezembro de 2020.

Esta escolha se justifica em função dos critérios dos três editais, que são: a qualidade da reflexão teórico-metodológica e da pesquisa realizada; a clareza e precisão da escrita; a originalidade do trabalho e sua relevância para o desenvolvimento da área de ensino de História, do ponto de vista científico, cultural, social e de inovação. Consideramos que, a partir desses critérios, foram premiadas as dissertações que mais se destacaram em relação aos objetivos do programa.

Em cada uma das premiações foram indicadas seis dissertações que correspondem ao primeiro, segundo e terceiro lugares, e ainda três trabalhos indicados com menção honrosa, o que resultou na indicação de seis dissertações por premiação, ou seja, um total de 18 trabalhos. Em função desse número e do grande volume de páginas de cada dissertação, o *corpus* desta análise se restringiu aos três primeiros lugares de cada premiação, ou seja, a nove dissertações no total. Em cada uma delas, analisamos apenas o texto das considerações finais, tendo em vista que nessa parte das dissertações encontram-se sintetizadas as conclusões da pesquisa, assim como comentários a respeito de suas principais contribuições tanto em nível pessoal quanto profissional.

Como método geral de análise dos textos, adotamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que visa a sistematizar núcleos de significado a partir de certas categorias, selecionadas de acordo com sua recorrência e relevância. De modo a precisarmos o enfoque a partir do qual as categorias são identificadas e analisadas, consideramos a observação teórico-metodológica sugerida por Molon (2015), em seu estudo sobre a subjetividade e a constituição do sujeito, com base nas ideias de Vygotsky. Como destaca a autora, segundo a teoria histórico-cultural, o pensamento não é expresso diretamente em palavras, já que a relação entre pensamento e linguagem é sempre mediada pelo significado. Isto é, o pensamento “é gerado pela motivação, ou seja, pelos desejos, necessidades, interesses e emoções” (MOLON, 2015, p. 132), o que nem sempre está expresso na linguagem oral ou no texto escrito. Desse modo, a autora sugere como

---

<sup>4</sup> Todas as dissertações são de domínio público e estão disponíveis no Portal Educapes: <https://educapes.capes.gov.br/>.

método de investigação, no caso de análises de conteúdo, a leitura que busca o intertexto, ou seja, o que está no texto, mas também o que é possível interpretar nas entrelinhas do texto, o que se torna um recurso rico no intuito de identificar categorias ou concepções que nem sempre estão explícitas.

Consideramos que essa abordagem metodológica acrescenta um leque de possibilidades e confere uma maior sensibilidade ao exercício interpretativo que caracteriza a análise de conteúdo, assim como qualquer abordagem qualitativa de pesquisa baseada em textos escritos.

Assim, procedemos inicialmente à leitura de todos os textos escolhidos, com a marcação de termos, ideias e posicionamentos recorrentes, a partir do qual foi possível identificar algumas categorias elucidativas de núcleos de significação correspondentes a alguns dos aspectos teóricos discutidos anteriormente.

## 4 Análises

---

Com o intuito de apontar indicativos nos textos das considerações finais dos trabalhos analisados, sobre a contribuição da atividade de pesquisa desenvolvida ao longo do percurso no ProfHistória, organizamos os argumentos em torno de dois eixos principais, sobre os quais destacamos trechos que exemplificam aspectos relevantes para esta análise.

### 4.1 Dimensão reflexiva, crítica e propositiva

---

De modo geral, todos os textos das dissertações analisadas apresentam um caráter reflexivo associado ao aprofundamento teórico desenvolvido ao longo das pesquisas e da sua apropriação por parte de cada autor, como é de se esperar na pesquisa acadêmica. No entanto, como nos limitamos à análise apenas das considerações finais, não enfatizamos esse aspecto da atividade reflexiva, muito embora o discurso bastante afirmativo e muito seguro dos textos finais, em torno das temáticas estudadas, assim como o caráter prescritivo dos textos analisados denota a aquisição de um olhar diferenciado sobre os fenômenos estudados, o que certamente é um indicativo do domínio de conhecimentos teóricos oportunizado pela atividade de pesquisa. Além disso, a atualidade, pertinência e diversidade das referências bibliográficas atestam também a aquisição de um repertório conceitual capaz de produzir reflexões aprofundadas e bastante qualificadas em relação aos temas de pesquisa.

Para os fins desta análise, baseada somente nos textos das considerações finais, consideramos outros aspectos significativos em torno dos quais os autores desenvolvem suas argumentações.

Primeiramente, destacamos o caráter reflexivo dos textos associado a um conjunto de posicionamentos que incluem propostas, atitudes e valores em relação às funções da escola, ao papel da educação, assim como propostas e prescrições, direcionadas a colegas professores, a respeito do ensino de História, tendo em vista sua transformação ou aprimoramento.

É o caso, por exemplo, do texto de Pereira (2016, p. 115), que afirma ser “possível e salutar trabalhar para que o contexto escolar seja um espaço de reflexão sobre os procedimentos da História” e do texto de Vieira (2016, p. 103), ao afirmar que: “dar aulas através da pesquisa histórica, mostrando ao aluno como é construída a história, e fazendo ele se tornar protagonista dessa construção, é um caminho bem interessante para começarmos a mudança no ensino”. Citamos ainda o texto de Veloso (2018, p. 99), a respeito da temática de gênero na escola: “É o momento de reafirmarmos a relevância da presença dessa temática nas salas de aula, tendo em vista a importância dessa categoria no entendimento dos processos históricos e o espaço de liberdade e pluralidade que deve caracterizar a escola”. E o trecho seguinte, do mesmo trabalho: “E que nos permita, conforme defendido por bell hooks, que mesmo diante de todas as limitações, as salas de aulas possam se manter como um campo de possibilidades, onde possamos continuar trabalhando pela liberdade” (VELOSO, 2018, p. 100).

Percebe-se também, nas considerações finais, além de colocações bastante definidas sobre a educação e o ensino, o caráter fortemente prescritivo da maior parte dos textos, com muitas sugestões sobre como deveria ser o ensino em torno de temáticas específicas de História, tal como é evidente no texto de Silva (2018, p. 118):

Consideramos que questionar mais diretamente o que estamos conceituando como a invenção da África (...) constitui passo inicial no sentido de sensibilizar professores para a necessidade de problematizar a construção de imagens negativas em relação a África e aos africanos, e desconstruí-las em processo de reinvenção.

No texto de Almeida (2020) está evidente a definição de um propósito para o ensino de História: “através da identificação da juventude com o seu chão e do entendimento de que a História não serve apenas para compreender o presente, mas, sobretudo, para apontar caminhos de reconhecimento, visibilidade, identidade e transformação” (ALMEIDA, 2020, p. 149).

Ainda nesse conjunto de argumentações, há também argumentos críticos mais gerais, em relação à escola ou ao ensino, tal como vemos em Silveira (2016, p. 76):

(...) dando excessiva ênfase para a formação para o trabalho e direcionando seus alunos para um único caminho, os professores por vezes colocam a construção da cidadania, das identidades, o respeito à diferença como temas secundários, ignorando completamente a diversidade presente nas salas de aula, suas demandas e seus conhecimentos.

A mesma autora afirma que: “Sem conseguir dar conta das múltiplas diferenças e identidades que convivem dentro do espaço escolar, a escola dificilmente conseguirá instrumentalizar seus alunos para lidar com as diferenças” (SILVEIRA, 2016, p. 75). Outra reflexão com caráter crítico mais amplo se encontra no texto de Santos (2018, p. 141): “Deficientes seremos nós, enquanto permanecermos ignorantes e indiferentes às demandas de nossos alunos surdos”. E no texto de Veloso (2018, p. 99), a respeito da questão de gênero na escola: “A discussão deste ponto urge nas salas de aulas, nas quais práticas excludentes e estigmatizadoras apresentam-se ainda de forma naturalizada e cotidiana”. No texto de Santos (2018, p. 115) encontra-se uma colocação crítica em relação às práticas pedagógicas escolares de modo geral:

A discussão sobre ofício do historiador e os procedimentos próprios ao conhecimento histórico não deve manter-se concentrada no 6º ano do ensino fundamental, mas, antes, como inclusive preconiza a proposta em debate da Base Nacional Comum Curricular, seja um eixo presente em todos os anos da educação básica.

Um outro aspecto bastante característico dos textos de conclusão é a intenção de trazer contribuições, tendo em vista as possibilidades para o ensino de História, aliada ao comprometimento dos autores com a educação e a qualidade do ensino. Identificamos esse aspecto no texto de Veloso (2018, p. 99):

Adaptar para quadrinhos a inspiradora trajetória de Caetana foi a forma que encontrei de contribuir na construção de práticas e vivências no espaço escolar mais plurais e acolhedoras, como parte de um processo importante de avanço na busca pela igualdade de gêneros e no combate às opressões de raça.

Ou ainda em Deretti (2020, p. 87), “A intenção sempre foi tentar fazer a diferença e contribuir para a educação e para a cidade” e em outro trecho de Santos (2018, p. 139):

De fato, aprender a conviver com as diferenças, percebendo a escola como um microcosmo da sociedade, pode ser um dos grandes objetivos da inclusão. Mas se requer mais. Assim como os demais, os incluídos têm direito à educação de qualidade. Desta maneira, precisam ser levados a aprender

significativamente e devem ser alçados à condição de coprotagonistas das aulas. Os ganhos com a diversidade pedagógica que daí advém acabam contemplando **todos** os alunos.

O trecho seguinte também evidencia a intenção de apresentar propostas que são atreladas a uma perspectiva educativa mais ampla:

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, a partir da legislação antirracista, responde por intencionalidades que buscam para além da inclusão de novos conteúdos curriculares e modificações no livro didático, o questionamento da radicalização, da construção cultural em torno do conceito de raça, para classificação e hierarquização de seres humanos; a problematização da perspectiva histórica cronológica linear e evolutiva que tem a Europa como modelo referencial; pôr em xeque a perspectiva monocultural, homogeneizante e eurocêntrica dos nossos discursos científicos e explicações históricas, acarretando a necessidade de construção de novos diálogos com outras histórias, outras formas de pensar, outras racionalidades, outros pressupostos, outras epistemologias (SILVA, 2018, p. 118).

Ainda em relação à proposta de alternativas, mais centrada na atividade docente, destacamos o texto de Veloso (2018, p. 100):

Espero que as aulas com o material evitem a restrita apresentação do conteúdo histórico da maneira tradicional e vertical entre docentes e estudantes, colocando na centralidade da construção do conhecimento a leitura coletiva e o debate em torno das temáticas propostas por *Caetana*. Tal método de trabalho é fundamental por representar uma alternativa à concepção da figura da professora como a autoridade e única fonte de transmissão de conhecimento.

O trecho seguinte, do trabalho de Oliveira (2020, p. 174), evidencia um outro aspecto reflexivo e crítico, especificamente associado à valorização do ensino público:

O que eu quero com isso é demonstrar que, prestar o nosso serviço à sociedade seja como estudante, seja como um profissional, é devolver a ela o que faz por nós em pagamentos de impostos para manutenção da esfera pública. É, antes de tudo, uma forma de resistência. É uma maneira de reverberar o ideal Freiriano na educação. É acreditar que o ensino público gratuito é um agente transformador de vida.

#### 4.2 Dimensão pessoal associada à profissionalidade docente

---

Como procuramos colocar em evidência, a maior parte dos textos analisados conclui a dissertação com considerações em torno da temática pesquisada e de seus resultados, considerando principalmente as contribuições da pesquisa para o ensino de História, ou para o ensino de modo geral, em textos direcionados aos pares, os professores. Há poucos comentários, nas considerações finais dos nove trabalhos considerados, sobre o aspecto formativo da

trajetória no Programa no que se refere à dimensão pessoal associada ao desenvolvimento profissional de cada autor.

Entre os argumentos identificados nessa perspectiva, citamos o trecho de Santos (2018), ao concluir, a respeito da pesquisa com alunos surdos, que “Realizar o presente trabalho abriu a possibilidade de refletir sobre minha prática docente, inventar ou reinventar experiências didáticas efetuadas e aprofundar meus estudos sobre a questão, tornando-me um profissional melhor capacitado para lidar com alunos surdos incluídos” (SANTOS, 2018, p. 141).

Há também o reconhecimento das dificuldades do percurso de pesquisa, como no trabalho de Oliveira (2020, p. 174): “O trabalho foi longo, por vezes exaustivo, mas eu não poderia dar nada menos que minha dedicação profunda a um trabalho que ficará disponível aos profissionais da educação e, sobretudo, aos que me formaram”.

Uma outra formulação nessa perspectiva, focada na docência na educação básica, se encontra no texto de Vieira (2016, p. 103), que conclui da seguinte maneira: “Todos sabem o quanto é difícil e sobrecarregada a vida de professor no Brasil, porém não devemos desanimar e nem deixar de dar uma aula de qualidade por causa disso”.

Já no texto de Deretti (2020), o que mais explicita a dimensão formativa no percurso do ProfHistória, identificamos o reconhecimento de uma mudança de olhar: “Enquanto desenvolvimento docente, posso afirmar que todo o processo contribuiu para um novo olhar das práticas pedagógicas” (DERETTI, 2020, p. 86). O autor acrescenta:

O contato e a reflexão com concepções como Cidades Educadoras, Territórios Educativos, Educação Patrimonial e Ensino de História na/pela cidade, me permitiu dar vida para as soluções das minhas angústias enquanto professor, além, obviamente, de toda a bagagem teórica que adquiri ao longo destes mais de dois anos. Portanto, ao construir esta proposta que apresentei aqui eu também construí um novo professor, muito mais atento as possibilidades que o meu entorno apresenta, percebendo que a educação e conseqüentemente o ensino de história devem se relacionar com as realidades próximas, do contrário serão apenas divagações vazias de significados. E o mais importante, hoje sou um professor que conhece formas possíveis de tentar realizar este tipo de educação (DERETTI, 2020, p. 85).

## 5 Considerações finais

---

De volta à questão inicial deste trabalho, se os mestrados profissionais são ou não um equívoco, podemos concluir que, do ponto de vista enfocado neste trabalho, que se refere à



contribuição do percurso no ProfHistória para o desenvolvimento da profissionalidade docente, particularmente no que diz respeito ao papel formativo da pesquisa acadêmica, é possível identificar alguns aspectos relevantes dessa contribuição.

Primeiramente, o caráter reflexivo que caracteriza a atividade de pesquisa acadêmica é bastante evidente nos textos e se evidencia principalmente pela construção argumentativa teoricamente fundamentada e bastante enfática, em torno de conclusões sobre os temas estudados, suas implicações para a educação em geral e especialmente para o ensino de História. Percebe-se bem, nos textos, a adoção de discursos de autoridade sobre os temas, de caráter crítico e bastante prescritivos, com afirmações sobre como deveria ser a educação, a escola e o ensino de História. São discursos seguros, confiantes e muitas vezes esperançosos, apesar do reconhecimento das dificuldades inerentes ao exercício docente, o que aparece com pouca frequência nos nove textos considerados. Destes, são poucos os que problematizam as dificuldades inerentes à própria atividade de pesquisa ou à condição de estudantes-professores.

O caráter pessoal e identitário, constitutivo do processo de aperfeiçoamento da docência, é menos evidente nos textos analisados. Os que argumentam em torno desse aspecto – quatro textos entre os nove analisados – atestam a dupla relação entre analisar e refletir sobre a própria prática e transformar-se por meio desse mesmo exercício de reflexão.

Finalmente, podemos afirmar, como o principal indicativo dessa análise, que a aquisição do olhar de pesquisador, objetivo da formação em nível de pós-graduação, no caso de estudantes-professores, se dá em torno da aquisição de um repertório teórico e metodológico sobre os temas estudados, capaz de propiciar um discurso propositivo e afirmativo sobre como deveria ser o ensino de História, tendo em vista seu aperfeiçoamento. Se os aspectos formativos em nível pessoal não se fazem tão presentes nos textos, talvez seja pela especificidade da área de História, na qual há uma grande identificação entre o posicionamento pessoal, profissional e político, como coloca em evidência a conclusão de Oliveira (2020, p. 174): “Nossa prática é bandeira de luta e assim, quando tentam nos calar a boca, que o fruto do nosso trabalho ecoe como o toque de mãos ritmadas em um tambor, provocando um batuque contagiante”. Ou seja, a capacidade de indicar possibilidades para o ensino de História, numa perspectiva transformadora das relações sociais, no que diz respeito aos diversos temas estudados, tais como a inclusão, questões de gênero, história local, relações étnico-raciais, por si só revela as transformações operadas nos próprios sujeitos, os estudantes-professores.

Ainda sobre a questão da aquisição do olhar de pesquisador, uma análise mais completa, envolvendo não só os textos finais, mas todo o texto das dissertações, assim como um número maior delas, poderia indicar mais pistas sobre o processo de mudança de perspectiva tanto do ponto de vista teórico, quanto metodológico, ou mesmo pessoal. Aqui nos limitamos, em função do número de trabalhos e dos textos analisados, a apontar traços deste olhar, sobretudo em relação aos posicionamentos adquiridos pelos estudantes-professores sobre o ensino.

Em relação à provocação inicial colocada neste trabalho, podemos afirmar que, do ponto de vista formativo, o ProfHistória não parece ser um equívoco, mas sim um terreno fértil, embora com ambiguidades, para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores da Educação Básica, no que diz respeito à aquisição, por parte dos professores, de posicionamentos mais críticos e bem fundamentados sobre suas práticas, a ponto de serem capazes de dar indicativos aos seus pares da Educação Básica. São indicativos fundamentados teoricamente e que derivam do exercício metodológico associado ao rigor conceitual que a pesquisa acadêmica exige.

Um outro aspecto importante revelado por essa análise se refere ao teor dos textos de conclusão, direcionados aos próprios professores, bastante diferenciados em relação aos textos finais de dissertações nos mestrados acadêmicos, pois tratam de temas, objetivos e problemáticas vividas no cotidiano escolar pelos estudantes-professores e possuem um caráter predominantemente prescrito. Este fato se refere às possibilidades indicadas por Lüdke (2001), a respeito da contribuição da pesquisa acadêmica voltada diretamente para a docência:

Por outro lado, a pesquisa típica da universidade teria muito a ganhar com a aceitação de uma nova conceituação da pesquisa do professor, que lhe conferisse estatuto epistemológico legítimo, ajudando assim a própria universidade a ampliar seus horizontes de pesquisa, envolvendo temas e abordagens metodológicas mais próximos dos problemas vividos por alunos e professores, podendo assim contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente (LÜDKE, 2001, p. 92).

Em relação à questão se os professores egressos se consideram, após a conclusão do curso, professores-pesquisadores, superando a dicotomia apontada anteriormente entre estar em pesquisa na escola e se tornar pesquisador, pela aquisição de um outro olhar, só o acompanhamento do trabalho pedagógico dos egressos, por meio de uma pesquisa desenvolvida em um longo prazo, poderia nos assegurar se há ou não uma efetiva mudança de perspectiva na atuação profissional desses professores. Certamente nos depararíamos com as condições

concretas na qual poderão, ou não, se efetivar os discursos teóricos e práticos dos professores, situados em entrelugares, como sugere Carvalho (2005), em sua pesquisa com professores, a respeito de suas representações sobre os processos de formação continuada. Segundo a autora, entrelugares são “um sistema de representação baseado na linguagem, de estrutura instável, que revela a presença e ausência preenchidas por signos e símbolos das condições concretas de produção dos discursos teórico-práticos dos sujeitos” (CARVALHO, 2005, p. 106). Portanto, considerando os mestrados profissionais como uma modalidade de formação em serviço, podemos esperar que a efetivação daquilo que foi pesquisado, ou seja, as proposições teóricas e metodológicas, assim como o próprio processo vivido, algumas vezes de natureza transformadora, deverão se deparar com as adaptações, os percalços, as limitações, mas também com as possibilidades do cotidiano escolar.

Finalmente, esperamos que os egressos, após o percurso no ProfHistória, assim como nos outros mestrados profissionais em ensino, reconheçam o potencial da pesquisa em indicar não soluções definitivas nem idealizadoras, mas alternativas para o trabalho docente escolar, agora não mais só de fora, mas também de dentro. Esperamos que esses programas de pós-graduação possibilitem a afirmação de entrelugares sociais – a escola e a universidade – realistas, mas que não deixam de ser esperançosos, de discursos – polifônicos – com posicionamentos teórico-práticos compartilhados entre pares, professores da educação básica e professores formadores nas universidades, sempre ancorados em posturas político-pedagógicas a respeito do ensino – básico e superior – E que, assim, os egressos apostem na continuidade da pesquisa acadêmica aliada à prática docente, reconhecendo-a como uma ferramenta poderosa diante das tantas adversidades, mas sobretudo das possibilidades do trabalho pedagógico escolar.

## Referências

---

ALMEIDA, L. de C. **A periferia urbana como lugar da educação patrimonial: o ensino de história no Grande Bom Jardim**. 2020. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Natal, 2020. Disponível em: <http://eduCAPES.CAPES.gov.br/handle/CAPES/573945>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEILLEROT, J. La recherche: essai d'analyse. **Recherche et formation**, n. 9, p. 17-31, abr., 1991.

CARVALHO, J. M. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, Jan./Abr., 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria 47, de 17 de outubro de 1995**. Determinar a implantação na CAPES de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, nos termos do referido documento, e do Parecer que o fundamentou, destacando-se que, para assegurar níveis de qualidade comparáveis aos vigentes no sistema de pós-graduação e consistentes com a especificidade dos cursos, ficam estabelecidos os requisitos e condicionantes seguintes. Brasília: CAPES, 1995.

DERETTI, V. **Ensinar história na cidade**: uma proposta de educação patrimonial para Guarimir/SC. 2020. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://eduCAPES.CAPES.gov.br/handle/CAPES/586343>. Acesso em: 21 mar. 2022.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, C. Z.V. *et al.* Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 8-32, set./dez., 2017.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr., 2001.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, E. D. F. **Ponteiros da memória**: educação patrimonial do ensino de história em Sergipe. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <http://eduCAPES.CAPES.gov.br/handle/CAPES/643536>. Acesso em: 21 mar. 2022.

PEREIRA, L. B. **Ensino de História e o ofício do historiador**: a investigação do processo de patrimonialização do espaço físico da Escola Estadual Professor Olintho de Oliveira (Porto Alegre/RS) com alunos e alunas do 6º ano do ensino fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://eduCAPES.CAPES.gov.br/handle/CAPES/173443>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SANTOS, P. J. A. dos. **Ensino de história para alunos surdos em classes inclusivas**: práticas e propostas. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2018. Disponível em: <http://eduCAPES.CAPES.gov.br/handle/CAPES/431043>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SEVERINO, A. J. O mestrado profissional: mais um equívoco da política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 21, p. 9-16, nov., 2006.

SILVA, E. C. da. **História da África na escola, construindo olhares “outros”**: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Pernambuco, 2018. Disponível em: <http://eduCAPES.CAPES.gov.br/handle/CAPES/432155>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SILVEIRA, T. E. da. **Identidades (in)visíveis**: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://eduCAPES.CAPES.gov.br/handle/CAPES/174831>. Acesso em: 21 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. ProfHistória. **Regimento geral do ProfHistória**. Rio de Janeiro: Conselho de Ensino para Graduados. 2021. Disponível em: [http://www.profhistoria.inhis.ufu.br/sites/profhistoria.inhis.ufu.br/files//media/document/regimento\\_geral\\_do\\_profhistoria\\_aprovado\\_no\\_cepug\\_ufrj\\_1.pdf](http://www.profhistoria.inhis.ufu.br/sites/profhistoria.inhis.ufu.br/files//media/document/regimento_geral_do_profhistoria_aprovado_no_cepug_ufrj_1.pdf). Acesso em: 21 mar. 2022.

VELOSO, R. M. **Imagens de uma escrava rebelde**: quadrinhos, raça e gênero no Ensino de História. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Campinas, 2018. Disponível em: <http://eduCAPES.CAPES.gov.br/handle/CAPES/572389>. Acesso em: 21 mar. 2022.

VIEIRA, F. F. **O samba pede passagem**: o uso de sambas-enredo no ensino de História. 2016. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://eduCAPES.CAPES.gov.br/handle/CAPES/174762>. Acesso em: 21 mar. 2022.

ZAVALA, A. Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.