

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROFHISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PÓS-
GRADUAÇÃO DO BRASIL

CURITIBA

2024

JOELMA MACHADO NASCIMENTO

**PROFHISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PÓS-
GRADUAÇÃO DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Gonçalves.

**CURITIBA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

N244 Nascimento, Joelma Machado.

ProfHistória: contribuições à formação continuada de professores de história no contexto da pós-graduação do Brasil/ Joelma Machado Nascimento; orientadora Prof.^a Dra. Rita de Cássia Gonçalves.

147f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024

1. Educação básica. 2. Ensino da história. 3. Formação continuada do professor. 4. Formação em serviço. 5. Pós-graduação stricto sensu. 6. Mestrado profissional para o ensino da história - ProfHistória. I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 371.12

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

JOELMA MACHADO NASCIMENTO

PROFHISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO DO BRASIL

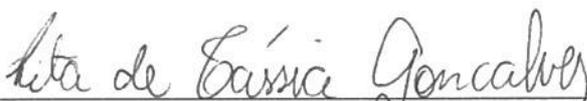
Esta dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Curitiba, 03 de setembro de 2024.

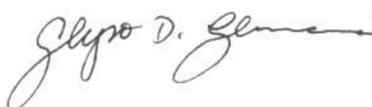


Prof. Dra. Maria Antônia de Souza

Coordenadora do PPGEd Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

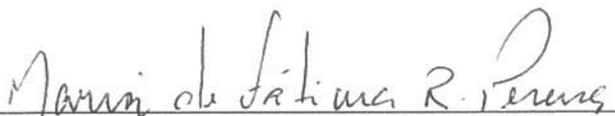


Orientadora: Prof. Dra. Rita de Cássia Gonçalves
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



Prof. Dr. Geysongley Germinari

Instituição: Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná - Unicentro



Prof. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

AGRADECIMENTOS

A presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil - CAPES – Código de Financiamento 001, assim agradeço primeiramente à CAPES pela bolsa que me permitiu realizar a presente dissertação.

Agradeço a todas as pessoas e entidades que contribuíram para viabilizar esta trajetória. Certamente, este trajeto não seria o mesmo sem o valioso auxílio daqueles que estiveram presentes em cada fase.

À Professora Doutora Rita de Cássia Gonçalves, minha orientadora, a quem expresso profunda gratidão por sua orientação, paciência e constante incentivo. Seu comprometimento com meu desenvolvimento acadêmico e pessoal foi fundamental na realização desta pesquisa. Os sábios conselhos e encorajamentos constantes, foram guias valiosos em momentos de desafios, e por isso, sou grata.

À Universidade Tuiuti do Paraná, todos os funcionários, Professores do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* PPGE UTP/PR e ao Grupo TEPE pelo caminho inspirador que proporcionaram durante todo o percurso acadêmico. Cada experiência contribuiu para o meu crescimento intelectual, profissional e humano.

Agradeço à minha família, ao meu esposo, Dr. Jorge Saldanha, pelo apoio incondicional, estando sempre ao meu lado, me incentivando e compreendendo cada passo dessa jornada. Agradeço à minha mãe, que, mesmo distante, deu seu pleno apoio na minha jornada da vida. Sem o suporte de vocês, eu não estaria aqui hoje.

A todos os colegas que, de forma singular, caminharam ao meu lado, aos amigos que compartilharam comigo seus conhecimentos, experiências e alegrias, muito obrigada.

Por fim, que a gratidão presente neste texto também se estenda a todos aqueles que um dia lerem essas palavras.

As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade.

Bernardete A. Gatti, (2013 p. 64).

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa é a Formação Continuada do Professor a partir do programa da Pós-Graduação *stricto sensu* em Mestrado Profissional para o Ensino da História - ProfHistória. Esse programa oferece formação presencial simultânea em rede nacional para a capacitação de profissionais docentes da Educação Básica em serviço que atuam na disciplina de História. A pesquisa, justifica-se tanto do ponto de vista social, quanto profissional e acadêmico, levando em conta a necessidade de compreender e evidenciar a importância e os desafios da formação continuada dos professores para o ensino da História no Brasil. A problemática de pesquisa que norteia este estudo é: Como está estruturado o processo de formação em serviço do professor no Programa ProfHistória, tendo como base a formação dos profissionais de ensino de História, a criação e normatização da Pós-graduações no Brasil? O objetivo geral deste estudo consiste em compreender o processo de formação em serviço no programa ProfHistória/CAPES do Professor de História. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: estudar a constituição da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; analisar a estrutura da formação em serviço do Professor de História e descrever o programa ProfHistória no contexto da formação em serviço dos professores da Educação Básica. Os procedimentos metodológicos adotados são de natureza bibliográfica e documental, envolvendo leitura e análise das obras de autores e pesquisadores no campo da Educação, do ensino da História e da Formação de professores. Como considerações finais, entende-se que a formação continuada em serviço, especialmente a que é oferecida pelo Programa ProfHistória, complementa a capacitação dos professores de História. Ao compreender a estrutura desse processo, identificou-se oportunidades para fortalecer ainda mais o papel do professor de História na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Básica, Ensino da História; Formação Continuada do Professor; Formação em Serviço; Pós-Graduação *stricto sensu*; Mestrado Profissional para o Ensino da História – ProfHistória.

RESUMEN

El objeto de estudio de esta investigación es la Formación Continua del Profesor a partir del programa de Posgrado stricto sensu en Maestría Profesional para la Enseñanza de la Historia - ProfHistória. Este programa ofrece formación presencial simultánea en red nacional para la capacitación de profesionales docentes de la Educación Básica en servicio que actúan en la disciplina de Historia. La investigación se justifica tanto desde el punto de vista social como profesional y académico, teniendo en cuenta la necesidad de comprender y evidenciar la importancia y los desafíos de la formación continua de los profesores para la enseñanza de la Historia en Brasil. La problemática de investigación que orienta este estudio es: ¿Cómo está estructurado el proceso de formación en servicio del profesor en el Programa ProfHistória, tomando como base la formación de los profesionales de la enseñanza de Historia, la creación y normativización de los Posgrados en Brasil? El objetivo general de este estudio consiste en comprender el proceso de formación en servicio en el programa ProfHistória/CAPES del Profesor de Historia. Para alcanzar este objetivo, se establecieron los siguientes objetivos específicos: estudiar la constitución del posgrado stricto sensu en Brasil; analizar la estructura de la formación en servicio del Profesor de Historia y describir el programa ProfHistória en el contexto de la formación en servicio de los profesores de la Educación Básica. Los procedimientos metodológicos adoptados son de naturaleza bibliográfica y documental, involucrando la lectura y análisis de las obras de autores e investigadores en el campo de la Educación, la enseñanza de la Historia y la Formación de profesores. Como consideraciones finales, se entiende que la formación continua en servicio, especialmente la que es ofrecida por el Programa ProfHistória, complementa la capacitación de los profesores de Historia. Al comprender la estructura de este proceso, se identificaron oportunidades para fortalecer aún más el papel del profesor de Historia en la construcción del conocimiento.

Palabras clave: Educación Básica, Enseñanza de la Historia; Formación Continua del Profesor; Formación en Servicio; Posgrado stricto sensu; Maestría Profesional para la Enseñanza de la Historia – ProfHistória.

LISTA DE FIGURA

Figura - I	Mapa Estratégico do PNPG 2024-2028	33
Figura - II	Mapa dos Referenciais Legais da Política de Formação de Professores da Educação Básica	39

LISTA DE QUADROS

Quadro - I	Evolução das Metas dos PNPGs	36/37
Quadro - II	Instituições Associadas ao ProfHistória/Vagas	84
Quadro - III	Instituições Associadas ao ProfHistória/Vagas	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico - I ProfHistória – Percentual de Vagas

86

LISTA DE TABELAS

Tabela - I	Principais Universidade do Brasil (histórico)	45
Tabela - II	Programas e cursos em <i>stricto sensu</i>	58
Tabela - III	Estrutura de disciplinas obrigatórias	90
Tabela - IV	Dados sobre profissionais da educação	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Ciência sem Fronteiras
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAF	Escola de Administração Fazendária
ESG	Escola Superior de Guerra
FCC	Fundação Carlos Chagas
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Estudos Políticos e Sociais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGE	Políticas de Gestão Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPD	Programa Nacional de Pós-doutorado
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
ProfHistória	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
REUNI	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UDF	Universidade do Distrito Federal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: POLÍTICAS, REFORMAS E IMPACTOS HISTÓRICOS	19
2.1 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO - PNPBs	24
2.1.1 Trajetórias Históricas das Políticas Educacionais e a Formação do Professor.	38
3 MESTRADOS E DOUTORADOS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM SERVIÇO	57
3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL: PERSPECTIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS	64
3.1.1 Formação em Serviço: Desafios e Perspectivas na Educação Básica ..	71
3.1.2 Formação Continuada no Ensino de História no Brasil	75
3.2 PROFHISTÓRIA: AVANÇOS, DESAFIOS E COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA. .	80
4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA PROFHISTÓRIA NA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	96
4.1 A TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PROFHISTÓRIA.	103
4.1.1 Transformações Educacionais: Desafios e estratégias na Formação Continuada.	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	125
APENDICE – A	141
APENDICE - B	146

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a Formação Continuada do Professor. Essa pesquisa delimita-se ao estudo da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, com ênfase no Mestrado Profissional ProfHistória.

O ProfHistória é um programa de mestrado profissional que se concentra na formação de professores de História para atuação na Educação Básica (ensino fundamental e médio).

O Programa oferece formação continuada, focada no desenvolvimento de habilidades pedagógicas avançadas e no aprimoramento do ensino da História e está diretamente relacionado à Educação Básica. Visa ao aprimoramento da disciplina, promovendo o ensino e a pesquisa no contexto da Educação Básica, alinhado com as políticas educacionais do país e contribuindo para a formação de professores. No âmbito do *stricto sensu*, esse Programa se concentra na aplicação prática do conhecimento e no desenvolvimento e aprimoramento para o ensino da disciplina.

A formação de professores desempenha papel fundamental no campo da educação envolvendo o preparo contínuo desses profissionais, ocorrendo inicialmente com os cursos de licenciatura disponíveis nas Instituições de Ensino Superior de todo o país, em áreas específicas da educação. A formação dos profissionais da educação desenvolve tanto conhecimentos específicos quanto pedagógicos, que são importantes para a prática docente.

Assim, para o aprimoramento e formação continuada dos profissionais da educação foi instituída a pós-graduação *stricto sensu*, que diz respeito à formação de pesquisadores e à produção do conhecimento científico e tem abrangência que engloba mestrados e doutorados, desempenhando relevância na formação de pesquisadores e profissionais que contribuem para o avanço da ciência, além de impulsionar o desenvolvimento econômico e social. O *stricto sensu* se consolidou ao longo das décadas, com crescimento de 48,6% na última década, passando de 3.128 programas em 2011, para 4.650 em 2020. A informação reúne cursos de mestrado e doutorado (CAPES, 2021).

O processo de crescimento da pós-graduação abrange múltiplas áreas do conhecimento, indicando as necessidades educacionais, incluindo as de equilibrar quantidade e qualidade, além de fortalecer a integração entre universidades e a Educação Básica (CAPES, 2022).

Para maior compreensão da realidade, é fundamental considerar a diversidade cultural presente no país e os avanços resultantes das lutas históricas no campo da educação, tais dimensões são importantes para contextualizar as dinâmicas sociais e educativas em uma perspectiva acadêmica especialmente no âmbito da pós-graduação.

Sendo assim, a problemática de pesquisa que norteia este estudo é: Como está estruturado o processo de formação em serviço do professor no Programa ProfHistória, tendo como base a formação dos profissionais de ensino de História, a criação e normatização das Pós-graduações no Brasil? Buscou-se examinar a estrutura tanto da formação dos profissionais quanto a do Programa ProfHistória, considerando a diversidade cultural do país, a fim de refletir a formação continuada em serviço do professor ao longo de sua carreira.

Assim, o principal objetivo visa compreender como está estruturado o processo de formação em serviço do professor de História no programa ProfHistória/CAPES. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: estudar a Constituição da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; analisar a estrutura da formação em serviço do Professor de História; descrever o programa ProfHistória no contexto da formação em serviço dos professores da Educação Básica.

Com isso, busca-se chamar a atenção para a formação continuada de professores que atuam na educação básica, especificamente os profissionais em serviço. Nessa conjuntura, o Programa ProfHistória está alinhado aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo oferecido em rede para a formação de professores em serviço da rede básica de ensino, com objetivo de maior alcance em todo o país.

Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa são de natureza bibliográfica, caracterizando-se por abordagem qualitativa, sendo essa

abordagem respaldada pela prática de leitura e análise de obras de autores e estudiosos especializados na área da Educação, no ensino da História, ProfHistória e formação do Professor, assim como legislações pertinentes ao objeto deste estudo. Tais referências embasam este estudo e trazem conhecimento e discursões para o Formação dos professores de História.

Para tanto, foram realizadas pesquisas on-line em bases de dados recomendadas, como o Catálogo de Teses de Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Tuiuti do Paraná (TEDE/UTP). Pesquisa também foram realizadas no Sistema do Governo para a busca de leis e decretos relativos ao tema e objeto de estudo.

A pesquisa documental consistiu no levantamento e análise de fontes relevantes para o problema em questão, incluindo legislações como decretos, portarias e leis que abordam a formação de professores para o ensino básico e o ensino de História. Entre os documentos analisados estão a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 (Brasil, 1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996, p. 43), que trata da formação dos profissionais da educação e da formação continuada em nível superior para o exercício do magistério, conforme o título VI (artigo 62).

Cumprir mencionar que a escolha deste tema partiu da formação da autora desta pesquisa em 2018 na área da Educação, em conjunto com a Formação Pedagógica em História, para complementar a formação em Administração de Empresas. Em 2019, com a complementação concluída, surgiram novos horizontes e a necessidade da formação para a profissão de Professor.

Esta pesquisa justifica-se tanto do ponto de vista social, quanto profissional e acadêmico, levando em conta a necessidade de compreender e evidenciar a importância e os desafios da formação continuada dos professores para o ensino da História no Brasil. Espera-se também contribuir para a reflexão e construção de meios para a valorização e promoção para a capacitação dos docentes.

Considera-se que o objeto e o tema deste estudo têm aderência ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná, Mestrado Acadêmico em Educação na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Este estudo é composto por quatro seções: A primeira seção trata da Introdução do estudo. Na segunda seção, atendendo ao primeiro objetivo específico, discute-se a constituição da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, acompanhando seu processo de mudança e evolução, assim como o impacto do regime militar, bem como a evolução dos planos nacionais de pós-graduação (PNPG) e suas contribuições alinhadas ao Plano Nacional de Educação (PNE).

Na terceira seção, respondendo ao segundo objetivo específico, é apresentada a relevância dos mestrados e doutorados profissionais para a formação continuada de professores em serviço e a valorização da carreira docente no Brasil. Inicialmente, discute-se as perspectivas e Políticas Públicas relacionadas à formação continuada e à valorização docente, destacando-se os desafios e as perspectivas na educação básica.

A quarta seção, atendendo ao terceiro objetivo específico, foca na formação continuada em serviço, com destaque na atuação do Programa ProfHistória para a capacitação de professores de História. Aborda-se também como o programa tem contribuído para a prática docente, promovendo a transformação dos saberes e fortalecendo a formação continuada no ensino de História. Por fim, são apresentadas as transformações educacionais resultantes desse processo, incluindo os desafios e as estratégias adotadas para superá-los, evidenciando o impacto positivo do ProfHistória na qualificação e atualização dos docentes da área.

2 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: POLÍTICAS, REFORMAS E IMPACTOS HISTÓRICOS

Esta seção é dedicada à apresentação das Políticas da Pós-graduação no Brasil, com destaque para a constituição do *stricto sensu* e sua evolução histórica, bem como o impacto da Reforma Universitária, especialmente durante o regime militar, assim como também a formação dos professores em contexto histórico, e os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) e suas contribuições, alinhadas ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 (Brasil, 2014).

No contexto da constituição da Pós-graduação, à luz dos estudos Leher (2021), é relevante breve análise do impacto do regime militar brasileiro na estrutura e dinâmica das instituições de ensino superior.

Sob o peso da autocracia, a Pós-graduação não escapou às adversidades de um controle rigoroso, caracterizado pelo cenário de censura e limitações à liberdade acadêmica. Este período tumultuado foi marcado pela imposição de restrições sobre professores e estudantes, cujas atividades eram sujeitas a escrutínio e, em muitos casos, punições severas por serem consideradas subversivas pelo governo (Leher, 2021).

Na autocracia da ditadura empresarial-militar, a chamada “reforma universitária” teve como objetivos, ao mesmo tempo: 1) a subordinação das universidades ao capitalismo monopolista então em estruturação – como é possível depreender dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), do arcabouço da Lei n. 5.540/1968 e dos PBDCT; 2) o expurgo dos intelectuais marxistas e, genericamente, de todos os críticos à ditadura, por meio do AI-5/1968 e do Decreto n. 477/1969, e mesmo o assassinato de professores e estudantes que se engajaram nas lutas contra a ditadura; 3) a nomeação de reitores afins ao regime, ignorando as escolhas preferenciais dos Conselhos das instituições; 4) a imposição de restrições ideológicas na seleção de docentes, em linha com a doutrina da segurança nacional; e 5) aprofundar, de modo estrutural, a heteronomia das universidades frente ao Estado, por meio da subordinação de toda agenda de pesquisa ao aparato de ciência e tecnologia operacionalizado pelas linhas de pesquisa e, mais tarde, pelos editais, direcionando recursos de modo diferenciado para os setores considerados prioritários pela ditadura. Esses foram os fundamentos da atual pós-graduação no país, que, a rigor, não foram submetidos a rigorosa avaliação, democraticamente realizada, de modo a promover indispensáveis descontinuidades com a política educacional da ditadura (Leher, 2021. p. 13).

Leher (2021) argumenta que, durante a ditadura empresarial-militar, a reforma universitária tinha vários objetivos interligados, o que levou à configuração da autocracia durante este regime, especialmente no que tange à reforma universitária. No escopo dessa abordagem, Leher identifica múltiplos objetivos convergentes que nortearam essa reforma, projetando uma intrincada rede de estratégias implementadas para reestruturar as instituições acadêmicas em consonância com os preceitos da ditadura.

Segundo Leher (2021), dentre os propósitos fundamentais estavam a submissão das universidades ao modelo do capitalismo monopolista, a erradicação de perspectivas crítica e a instrumentalização das nomeações de reitores para assegurar afinidade ideológica com o regime. Estes desdobramentos analisados por Leher lançam luz sobre a configuração atual da pós-graduação no país revelando herança que demandam de avaliação rigorosa e democrática para efetivas rupturas com os paradigmas educacionais vigentes durante a ditadura.

De acordo com Nobre e Freitas (2017), as configurações do regime alinhadas ao desenvolvimento econômico levaram à instituição, em 3 de dezembro de 1965, do Parecer nº 977/65 (CFE, 1965), conhecido como Parecer Sucupira, que foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), representando um ponto de inflexão histórico para a pós-graduação no Brasil.

Newton Lins Buarque Sucupira¹ desempenhou papel fundamental nesse processo, sendo responsável por conceituar e formatar a pós-graduação brasileira nos moldes que vigoram atualmente. Assim, o Parecer Sucupira, ao inspirar-se em práticas internacionais teve papel estruturador na institucionalização e no estabelecimento das bases da pós-graduação no país.

Além disso, a pós-graduação tornou-se importante para a formação de pesquisadores e contribui para o desenvolvimento tanto do país quanto dos profissionais. Ela abrange cursos que seguem à graduação, com especializações que visam ao domínio científico e técnico de áreas específicas, formando profissionais especializados.

¹ Natural de Alagoas, nasceu em 9 de maio de 1920 e veio a falecer no Rio de Janeiro em 26 de agosto de 2007. Este acadêmico possuía uma formação em História e Filosofia da Educação, tendo sido uma figura de destaque na área educacional brasileira.

[A partir do Parecer nº 977/65 foi] concebida a pós-graduação, e reconhecida sua fundamental importância para a formação universitária, vemos que constitui regime especial de cursos cuja natureza devemos precisar. Em primeiro lugar impõe-se distinguir entre pós-graduação *sensu stricto* e *sensu lato*. No segundo sentido a pós-graduação, conforme o próprio nome está a indicar, designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Tais seriam, por exemplo, os cursos de especialização que o médico, nos Estados Unidos, deve frequentar a fim de poder exercer uma especialidade da Medicina. Embora pressupondo a graduação esses e outros cursos de especialização, necessariamente, não definem o campo da pós-graduação *sensu stricto*. Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento tem objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, [...] é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado (Brasil, 1965, p. 2).

Com o foco na formação especializada, o Parecer Sucupira instituiu o campo da pós-graduação, definindo-o entre dois tipos: pós-graduação *stricto sensu* e pós-graduação *lato sensu*. No segundo caso, a pós-graduação refere-se a qualquer curso que siga a graduação (Brasil, 1965).

O exemplo dado refere-se aos cursos de especialização que médicos nos Estados Unidos precisam fazer para se tornarem especialistas em uma área específica da medicina, e os modelos de pós-graduação propostos seguem o padrão americano. Contudo, a distinção entre pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* é importante para compreender a natureza e os objetivos de cada tipo, destacando a relevância da pós-graduação *stricto sensu* na pesquisa e no desenvolvimento de um amplo campo de conhecimento (Brasil, 1965).

Segundo Saviani (2000), os cursos *latos sensu* são oferecidos como extensão ao curso de graduação, configurando-se como aperfeiçoamento e especialização. Eles representam a extensão natural que busca aprimorar ou aprofundar a formação profissional adquirida durante a graduação, refletindo um refinamento das habilidades básicas obtidas no respectivo curso.

A formalização do modelo norte-americano na organização da pós-graduação veio na esteira da estruturação com o Parecer Sucupira, incorporando um modelo que persiste até os dias de hoje, trazendo duas abordagens estruturadas em dois tipos de cursos: *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

De acordo com Saviani (2000), a trajetória histórica da pós-graduação e seu crescimento seguem as pioneiras ações da PUC-RJ em 1965 e da PUC-SP em 1969 na área de Psicologia Educacional. Surge, em 1970, com igual pioneirismo, o Programa de Mestrado em Currículo na Universidade Federal de Santa Maria. Esse programa se desenvolveu através de um convênio com a Organização dos Estados Americanos, o qual levou à criação da Faculdade Interamericana de Educação, onde o mestrado foi instituído, acolhendo estudantes de diversas nações latino-americanas.

O marco iniciador dessa nova fase é o ano de 1969, quando entrou em vigor a Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968), regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, mesma data em que foi aprovado o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. Igualmente, em 1969 foi aprovado o Parecer CFE n. 252/69, que introduziu as habilitações profissionais no currículo do curso de Pedagogia. Deve-se observar que, por meio do Fórum “A educação que nos convém”, a entidade empresarial decidiu atuar como um grupo de pressão junto ao Estado, receando que a resposta do governo à crise do ensino superior não correspondesse às suas expectativas (Saviani, 2008, p. 297).

A nova fase referenciada por Saviani sobre a Reforma Universitária de 1968 impulsionou a educação brasileira com a promulgação da Lei nº 5.540/1968, que regulamentou as mudanças no sistema de ensino superior, passando por transformações. Ademais, o autor enfatiza que a introdução da pós-graduação e das habilitações profissionais no curso de Pedagogia refletiu o compromisso do país com o aprimoramento da educação.

Para Saviani (2008), essa época foi caracterizada pelo aprimoramento de reformas que atendessem às diversas demandas da sociedade e de todos os setores empresariais.

Em meio à pressão de entidades empresariais, em 1971 surgiram quatro novos programas: na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade Federal Fluminense (UFF), o Mestrado em Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, e o programa de pós-graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação do Instituto de Ensino Superior Albert Einstein (IESAE), além da Fundação Getúlio Vargas (FGV) no Rio de Janeiro.

Segundo Saviani (2000), em 1972 foram implementados mais seis programas adicionais em instituições como as universidades federais de Minas Gerais (UFMG), Bahia (UFBA), do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade Metodista de Piracicaba (então Instituto Educacional Piracicabano) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS).

Em 1973, surge o mestrado em Ensino de Ciências na USP. Em 1974, o Programa da Universidade de Brasília (UNB). Já em 1975, iniciaram-se os Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP) e de Supervisão e Currículo da PUC-SP, mantendo-se nos anos seguintes. Já o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná (UFPR) iniciou suas atividades em 1972, com a abertura do Curso de Mestrado (Saviani, 2000).

Segundo Severino (2012), um dos objetivos fundamentais do mestrado acadêmico é o aprimoramento da capacitação pedagógica para atuar como professor no Ensino Superior. Embora essa dimensão nem sempre seja explicitada de maneira clara, ela está profundamente ligada à proposta formativa da pós-graduação.

Severino (2012) enfatiza que a consolidação da competência científica e pedagógica para a docência universitária ocorre na pós-graduação *stricto sensu*. Isso sugere que o programa não apenas visa fornecer conhecimento avançado em uma área específica, mas também busca desenvolver habilidades pedagógicas necessárias para lecionar em instituições de ensino superior.

A menção à CAPES e a introdução de mediações curriculares destacam o reconhecimento institucional entre a formação científica e pedagógica. Ou seja, tanto órgãos reguladores, como a CAPES, quanto os programas de pós-graduação no país estão implementando ajustes nos currículos para assegurar que a formação pedagógica seja parte integrante do processo de formação avançada proporcionada pela pós-graduação *stricto sensu* (Severino, 2012).

Sobre a expansão dos programas de pós-graduação no período do regime militar, efetivações foram instituídas e marcaram o período de transição, indicando

um movimento em direção à diversificação e consolidação da formação continuada. À medida que se examinam os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) e sua relação com a formação continuada, torna-se evidente a complexidade desse processo histórico, que será explorado no tópico subsequente.

2.1 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO - PNPGs

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs²), constituem uma diretriz governamental que estabelecem estratégias para orientar as instituições de ensino superior, proporcionando crescimento ordenado do segmento de pós-graduação.

Enquanto a graduação no Brasil foi em grande parte influenciada pela dinâmica entre oferta e demanda de acesso ao ensino superior, os PNPGs surgiram como recurso para a consolidação e aprimoramento do ensino e pesquisa em nível avançado.

Nesse contexto, o presente tópico explora a relevância dos PNPGs como uma política educacional, destacando seu papel na promoção da excelência acadêmica, pesquisa e na articulação de estratégias para a formação continuada de profissionais em diferentes campos do conhecimento (CAPES, 2021).

O período em estudo nesse tópico inicia-se no governo do presidente Ernesto Geisel (1974-1979). A gestão de Geisel foi marcada por sua transição gradual para a redemocratização, iniciando o processo que levou às eleições indiretas de seu sucessor, João Figueiredo em 1979.

Observou-se que a política educacional deste período refletiu as prioridades e as estratégias do Governo Militar. No contexto específico da pós-graduação, foram implementadas medidas com esforço para consolidar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

O Plano Nacional de Pós-Graduação, PNPG I, (1975 – 1979), instituído durante o governo de Ernesto Geisel (1974-1979) representou o início da estruturação do SNPG, regulamentado pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação

² Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG): uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatorioTecnicoPNPGs.pdf>. Acesso em 29 de maio de 2024.

por meio do Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974 (Brasil, 1974). O Plano surgiu como resposta a recomendações do grupo de trabalho da Secretária-geral do Ministério da Educação e Cultura MEC. Este documento, propôs normatizar as atividades de pós-graduação ao longo de cinco anos a partir de 1975 (Nazareno e Herbetta, 2019).

Sua relevância se manifesta na concretização do planejamento estatal para as atividades de pós-graduação na formação de especialistas destinados tanto ao sistema universitário público quanto à esfera industrial. Assim, o PNPG I (Brasil, 1974) se destaca por contribuir para a constituição dos primeiros quadros de pesquisadores do país, deixando legado de esforços na trajetória da educação no país (Nazareno e Herbetta, 2019).

É importante ressaltar que o cenário político desse período estava permeado por características do regime militar, marcado por restrições às liberdades civis e manifestações estudantis. A década de 1970 foi um momento de transição que antecedeu o processo de abertura política e redemocratização ocorrido na década de 1980.

Em 1982, o Brasil estava no contexto de abertura política gradual que culminaria na redemocratização. Durante esse período, o país estava sob a presidência de João Baptista Figueiredo (1979-1985), o último presidente do regime militar, que se estendeu de 1964 a 1985.

A abertura política durante o governo Figueiredo permitiu a retomada das eleições diretas para os governos estaduais em 1982, contribuindo para um ambiente político mais plural e participativo. Esse período também foi marcado pela articulação de forças políticas que buscavam promover mudanças no sistema político e nas políticas públicas, incluindo a educacional.

No âmbito da educação e da pós-graduação, o PNPG II (1982-1985) representou uma continuidade dos esforços iniciados no período anterior. Ainda sob influência do regime militar o país buscava consolidar e expandir seu sistema de pós-graduação, alinhando-o com as demandas crescentes por pesquisa e formação de recursos humanos.

A década de 1980 foi um momento de transição para a democracia, com a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu princípios fundamentais para a educação no país. Nesse contexto, o PNPG II foi parte importante na configuração das políticas de pós-graduação influenciando a trajetória do sistema acadêmico brasileiro em um período marcado pela efervescência política e pela busca por uma sociedade democrática e mais participativa.

Este Plano foi aprovado pelo Decreto nº 87.814, de 16 de novembro de 1982, e transita entre os governos de João Figueredo (1979 -1985) e José Sarney (1985-1990). Dentro do processo de redemocratização este Plano manteve o foco na expansão do sistema de pós-graduação (Brasil, 1982).

Segundo Nazareno e Herbetta, (2019), neste caso as medidas adotadas objetivaram a superação dos efeitos negativos provocados pela heterogeneidade regional e institucional, visando atender as regiões mais pobres em relação à formação de recursos humanos que contribuam para minimizar os efeitos do atraso econômico.

Contudo, existiam preocupações em garantir que essa expansão ocorresse de maneira equitativa, mitigando potenciais disparidades regionais na distribuição de programas. Essa inquietação persistiu ao longo dos planos subsequentes, orientando a formação e a alocação de recursos humanos em regiões específicas do país, além de destacar a importância do desempenho dos programas, estabelecendo como um de seus objetivos centrais o aprimoramento da avaliação realizada pela comunidade científica (Nazareno e Herbetta, 2019).

A educação superior no Brasil foi marcada por renovações, entre os instrumentos norteadores desse cenário destacou-se o PNPG III (MEC, 1986), referente ao período de 1986 a 1989, inserido em um contexto permeado por desafios estratégicos o Programa consolidou e contribuiu no aprimoramento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (MEC, 1986),

A Política Nacional de Pós-Graduação, no período de 1975 a 1985, foi implementada segundo as orientações dos dois primeiros Planos Nacionais de Pós-Graduação. Como resultado desses Planos, duas grandes conquistas marcaram fortemente a evolução do sistema nacional de pós-graduação: aumento da absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas IES federais e o Programa Institucional de Capacitação de

Docentes (PICD). No plano institucional, foi relevante a implantação e a consolidação do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. (MEC, 1986, p.193).

A elaboração deste plano foi iniciada durante o governo de José Sarney de Araújo Costa³, (1985 e 1990), que refletiu não apenas uma resposta às demandas emergentes no campo educacional, mas também compromisso com a formação acadêmica e científica. Este período se revela como evolução do sistema de pós-graduação brasileiro, projetando diretrizes que permanecem estabelecendo bases para o desenvolvimento contínuo do conhecimento no campo acadêmico.

O III PNPB (1986-1989) surge sob a égide do primeiro governo da Nova República, capitaneado pelo Presidente José Sarney. Esse foi um dos momentos mais importantes da história política brasileira. A transição democrática, iniciada no final dos anos 1970, com o movimento pela anistia, a volta do movimento sindical classista e independente, o fim do bipartidarismo da Aliança Nacional Renovadora (ARENA) e do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e a luta por eleições diretas culminam com a Constituinte de 1986 e a Constituição de 1988 (Nazareno e Herbetta, 2019, p.106).

Segundo os autores antes referenciados, o processo de redemocratização começou a acontecer a partir do final da década de 1970, com o enfraquecimento do regime militar e o surgimento de movimentos sociais e políticos que clamavam por abertura política e democratização.

Em 1985 findou o governo militar de João Figueiredo no poder, Tancredo Neves foi eleito pelo Congresso Nacional para a presidência, mas faleceu antes de assumir, seu vice José Sarney assumiu a presidência da República.

No contexto de redemocratização e na busca por instituições democráticas mais sólidas, foi convocada uma Assembleia Nacional Constituinte em 1987, composta por representantes de diversos setores da sociedade. Assim a elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil,1988), veio como processo participativo e democrático, envolvendo debates sobre os rumos políticos, sociais e econômicos do país (Nazareno e Herbetta, 2019).

³ Nascido José Ribamar Ferreira de Araújo Costa adotou o nome de “Sarney” oficialmente em 1965, em homenagem ao pai, Sarney de Araújo Costa, mas, muito antes disso, ele já era conhecido como “Zé de Sarney”, isto é, José, filho de Sarney, e desde 1958 vinha se utilizando do nome para fins eleitorais. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Sarney#cite_note-6. Acesso em: 01 de julho de 2024

A CFB/1988, conhecida como a Constituição Cidadã, foi promulgada em 5 de outubro de 1988, após o período de regime militar, e buscou estabelecer os princípios da Democracia, garantindo direitos fundamentais e estabelecendo as bases do Estado brasileiro. No contexto educacional, a CFB/1988 manifesta preocupação com a promoção e consolidação do sistema educacional, instituindo a educação como um direito social (Brasil, 1988).

O Capítulo III da Constituição, dedicado à Educação Cultura e Desporto, estabelece princípios e diretrizes que visam assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. De acordo com o Artigo 205, a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo fundamentada nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (Brasil, 1988).

A CFB (1988) também determina a obrigatoriedade e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, enfatizando a prioridade para o atendimento às crianças na faixa etária de quatro a cinco anos, bem como para a garantia do acesso ao ensino obrigatório e gratuito. Ademais, reconhece a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, assegurando a destinação de recursos públicos para a valorização do magistério, a promoção prioritária do ensino superior e a garantia de padrões de ensino (Brasil, 1988).

A preocupação com a valorização dos profissionais da educação é evidente na Constituição Federal, que preconiza a melhoria de seus padrões de formação, a valorização do magistério e a instituição de planos de carreira, assegurando assim a natureza do ensino oferecido no país. Além disso, a busca pela erradicação do analfabetismo e a promoção da universalização do ensino fundamental são objetivos que refletem a ênfase na inclusão e na equidade educacional (artigos, 206 - 214) (Brasil, 1988).

Desse modo, observou-se que o PNPG III demonstrou consolidação na subordinação das atividades de pós-graduação ao desenvolvimento do país, com medidas específicas promovidas para institucionalizar a pesquisa, incluindo a reestruturação da carreira docente para valorizar a produção científica no ingresso

e promoção, a institucionalização de atividade e o fortalecimento do pós-doutorado⁴. Esse plano tem abordagem que associa diretamente a pós-graduação ao progresso econômico e implementando mecanismos que elevam a eficiência e a relevância da pesquisa acadêmica, reiterando a formação de recursos humano (CAPES, 2020).

Sabe-se que processo político que compreende o Governo do Presidente Fernando Affonso Collor de Mello (1990 a 1992) é descrito por Maciel (2017) como um momento de intensificação da crise de hegemonia burguesa no Brasil. Esta crise começou em 1987 com o fracasso do plano cruzado e o início do processo constituinte, mas suas raízes remontam aos últimos governos da Ditadura Militar e continuaram durante os primeiros anos do governo da Nova República.

O período que abrange da posse de Fernando Collor, em março de 1990 ao seu afastamento da presidência da República, em setembro de 1992, é caracterizado pelo acirramento progressivo da crise de hegemonia burguesa iniciada em 1987 com o colapso do Plano Cruzado e o início do processo constituinte. Suas origens remontam à crise conjuntural que envolveu os dois últimos governos da Ditadura Militar e se prorrogou para os dois primeiros anos do governo da Nova República, evoluindo para uma crise. Na verdade, trata-se da crise de um padrão de acumulação capitalista centrado no Estado desenvolvimentista e baseado numa aliança político-social que tinha nas frações estatal, privada nacional e estrangeira do capital monopolista seu eixo de sustentação. (Maciel, 217. p. 99).

Para Maciel (2017) a crise mencionada na citação acima não é apenas conjuntural, mas também estrutural, estando relacionada ao modelo de acumulação capitalista, predominante na época que dependia de um Estado desenvolvimentista, sendo o modelo sustentado por uma aliança entre capital estatal privado nacional e estrangeiro monopolista. O colapso demonstrou as dificuldades de transição para um novo modelo de acumulação, advinda da crise política dos últimos governos da Ditadura Militar, situação essa que levou ao

⁴ Para o Fortalecimento do pós-doutorado a CAPES tem atualmente como iniciativa o Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPD, trata-se de uma iniciativa que visa financiar estágios pós-doutorais em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Portaria nº 86, de 3 de julho de 2013. Diário Oficial da União, 3 jul. 2013. Disponível: http://www.ppgbv.ib.ufu.br/sites/ppgbv.ib.ufu.br/files//media/document//portaria_no_86_de_3_de_julho_de_2013.pdf. Acesso em 15 de jul. de 2024.

aumento das lutas de classes e emergência de movimentos sociais das classes subalternas e a luta pela democratização.

Diante das crises, o IV PNPG (1994-2002), embora tenha sido objeto de discussões no início de 1996, a partir do Seminário Nacional de Discussão da Pós-Graduação Brasileira, não obteve reconhecimento oficial. Apesar de documentos relacionados a ele circularem internamente na CAPES, o processo de sua construção foi malsucedido.

Tal insucesso foi atribuído, segundo Nazareno e Herbetta (2019), ao contexto de crise econômica do final dos anos 1990, que comprometeu o orçamento destinado à execução do IV Plano. Além disso, apontou-se a falta de diálogo com as demais agências de fomento, que historicamente participaram da elaboração dos planos, como um fator determinante para a não concretização do programa.

Os anos 1990 anunciavam [...] turbulências políticas e econômicas para o país. O IV PNPG, que deveria suceder o III PNPG, não seria sequer oficialmente reconhecido. Cria-se, assim, entre 1989 e a década de 1990, um hiato em relação à implementação do que deveria ser o novo plano. De qualquer forma, nos anos 1990 é instituída uma série de medidas na área da educação, tendo em vista a regulamentação do que estava previsto na Constituição de 1988. Para tanto, em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/1996. (Nazareno e Herbetta 2019, p.107).

Conforme destaca a citação, na década de 1990 o quarto Plano em questão não foi oficialmente promulgado, entretanto, mesmo diante da ausência normativa observou-se significativa influência da CAPES na implementação de novas diretrizes. A discussão acerca da internacionalização da educação superior no Brasil ganhou proeminência durante esse período impulsionada pelo aumento das atividades científicas em colaboração internacional.

No que tange à avaliação da produção científica dos programas, tais mudanças tiveram repercussões gradativas culminando em 1998 na criação do sistema de classificação dos periódicos científicos, conhecido como Qualis pela CAPES, que com o crescimento das publicações tornou-se um critério fundamental de avaliação dos programas (CAPES,2020).

Os programas de internacionalização demonstraram iniciativas voltadas para o aprimoramento da colaboração acadêmica global. O programa CAPES/Cofecub, estabelecido em 1978 em parceria com o Ministério do Ensino Superior da França, representa a mais antiga cooperação internacional, centrada na internacionalização da Pós-Graduação no Brasil (CAPES,2020).

Da mesma forma o programa CAPES/DAAD-Probab, em colaboração com o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico -DAAD desde 1994, visa apoiar anualmente projetos conjuntos de pesquisa. O CAPES-Brafitec destaca-se na promoção do intercâmbio de estudantes de engenharia entre o Brasil e a França.

As iniciativas de programas internacionais⁵, como os dos Estados Unidos da América, assim como o Programa Universidade em Rede BRICS, criado em 2015, seguem fortalecendo o compromisso da CAPES em diversificar áreas de colaboração e fortalecer laços acadêmicos globais, enriquecendo assim a educação e a pesquisa no Brasil (CAPES, 2020).

Por tanto, a CAPES desde sua criação (1951) desempenha o papel de controle na criação, avaliação e regulamentação dos cursos de pós-graduação em *stricto sensu* em nosso país, com critérios e estratégias para garantir que os programas de mestrado e doutorados, tanto profissional como acadêmico atendam aos padrões necessários para a formação de profissionais, tal avaliação consiste na manutenção do ensino e da pesquisa no Brasil.

Segundo Nazareno e Herbetta (2019), o V PNPG (2005-2010) foi desenvolvido durante o primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva - PT (2003 - 2006), que reconheceu as conquistas do SNPG ao longo de sua história e destacou a importância de aprimorá-lo. O plano estabeleceu como um dos seus objetivos primordiais a expansão do sistema de pós-graduação, visando aumento do número de pós-graduandos. Esse crescimento foi considerado importante para

⁵ Programa internacionais: CAPES-Fulbright, Estados Unidos da América, realização de Doutorado Pleno; CAPES-Harvard: com oferta de pós-doutorado; Programa Ciência sem Fronteiras - CsF, lançado em 2011, direcionado para a ciência e tecnologia brasileira. O Programa Universidade em Rede Brics, criado em 2015, seleciona propostas de participação de IES brasileiras na Universidade em Rede do Brics (Brics Network University) - Brics NU, que engloba PPGs de Universidades do Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. (Relatório Técnico da Capes 2021, pp. 55, 56). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 01 de jul. de 2024.

qualificar o sistema de ensino superior, fortalecendo o sistema de ciência e tecnologia, e impulsionando o setor empresarial.

O VI PNPG compreendeu o intervalo entre 2011 e 2020, as iniciativas promovidas pela CAPES, vieram com o propósito de aprimoramento da educação básica, alinhando-se às diretrizes do PNPG e foram influenciadas pelas transformações legislativas, que ocorreram no período temporal a seguir (CAPES, 2021).

Em junho de 2014 foi aprovada a Lei n.º 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e definiu as diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional no decênio 2014-2024. Alguns temas tratados no PNE coincidem com os temas do PNPG. Além das diretrizes, o PNE trouxe 20 metas, cada uma delas acompanhada de diversas estratégias destinadas ao atingimento delas. As metas de 1 a 11 tratam da ampliação do atendimento na educação básica, as metas 15 a 18 tratam da formação, qualificação e valorização dos profissionais da educação. São, portanto, metas relacionadas com as atribuições e as recomendações definidas no PNPG para as Diretorias de Educação Básica da CAPES. (Sumário Executivo, 2021. PNPG 2011-2020, p. 43)

O VI PNPG (2011-2020), foi lançado em dezembro de 2010, último ano do segundo mandato do presidente Lula – PT (2007-2010), marcando sua inovação ao estender seus horizontes para um período inédito de dez anos com efeito notável para os padrões brasileiros. Sua elaboração ocorreu no desfecho do V PNPG (2005-2010) e refletiu análise de experiências e conquistas acumuladas ao longo dos cinco primeiros Planos, mostrando sua importância durante esse intervalo temporal.

Conforme demonstra o Sumário Executivo da CAPES (2021), a promulgação da Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014) marcou o início da construção do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo diretrizes, metas e estratégias que norteariam o campo educacional para o período de 2014 a 2024.

Em consonância com os preceitos estabelecidos no PNPG, alguns temas abordados no PNE apresentam convergências temáticas. Ademais, o PNE em sua estrutura estabeleceu 20 metas, cada qual acompanhada de estratégias concebidas para viabilizar sua consecução.

É importante destacar que as metas de 1 a 11 do PNE são dedicadas à expansão do acesso à educação básica, enquanto as metas de 15 a 18 concentram-

se na formação, aprimoramento e valorização dos profissionais atuantes na área educacional. Tais metas, portanto, demonstram conformidade com as atribuições e recomendações estipuladas no âmbito do PNPG para as Diretorias de Educação Básica da CAPES.

Nesse contexto, o PNE e o PNPG demonstram alinhamento entre as políticas educacionais empreendidas no decênio em questão, demonstrando a complexidade desses instrumentos normativos que alinhavam o panorama para o desenvolvimento e aprimoramento do sistema educacional nacional, com especial atenção à educação básica e à valorização dos profissionais que a compõem.

Segundo o Sumário Executivo da CAPES (2021), os dois últimos planos, V e VI, cobriram o largo período de 2005 a 2020 e reuniram preocupações quanto à definição da origem dos recursos financeiros destinados à área. Esse cuidado foi o que permitiu o avanço dos programas de pós-graduação, de modo que foi possível orientar de forma sustentável seu crescimento.

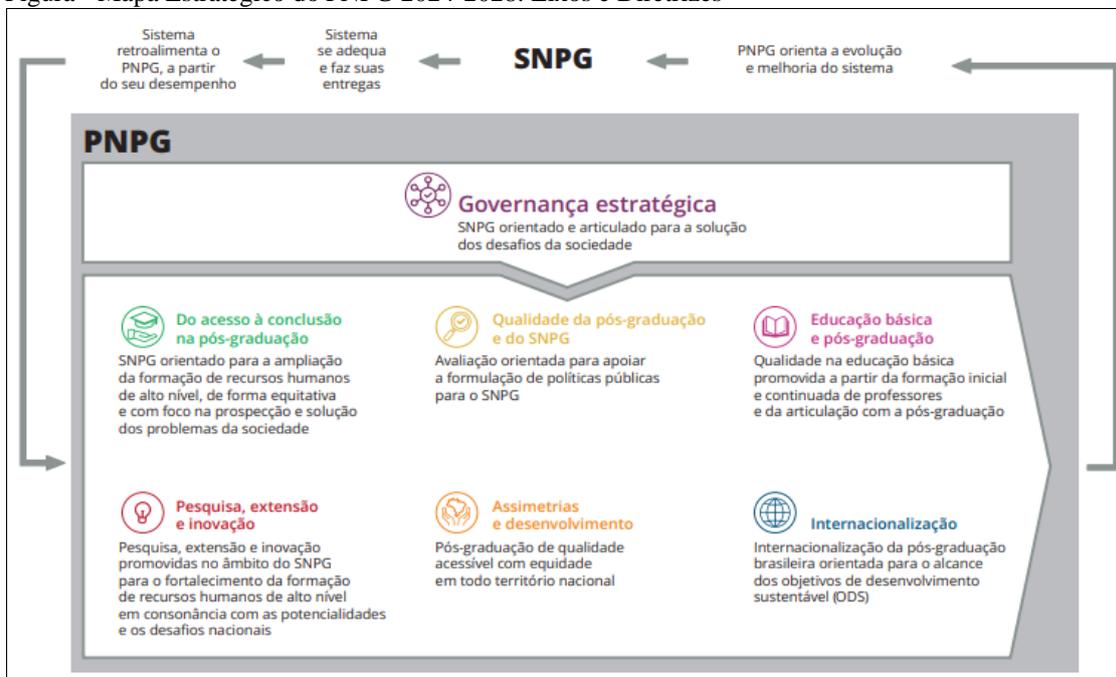
Ao associar de maneira cuidadosa os recursos disponíveis às necessidades de desenvolvimento das diferentes regiões do país, os dois planos desempenharam compromisso na promoção e na equidade do sistema de pós-graduação, consolidando-se como instrumentos para a expansão e fortalecimento da excelência acadêmica (CAPES, 2021).

Os PNPG's são compostos por eixos e diretrizes com visão abrangente, como a ampliação do SNPG, o apoio à Educação Básica e a outros níveis e modalidades de ensino. Cada eixo, por sua vez, possui objetivos específicos que visam a promoção da qualidade, o combate das desigualdades, fomento da pesquisa interdisciplinar e à expansão da avaliação a diferentes segmentos da Ciência, Tecnologia e Inovação (C&T&I), direcionando os esforços para uma nova agenda nacional de pesquisa que se integra harmoniosamente com a pós-graduação.

O próximo PNPG 2021 – 2030, está em estudo pela Comissão Especial de apoio à elaboração desse novo Plano, definindo suas competências, composição, regras de funcionamento, bem como sua duração e objetivos, artigo 1º da Portaria

CAPES 143, de 24 de julho de 2023. Este plano teve o início de seus estudos no Governo atual (2023- dias atuais) do Presidente Lula – PT (CAPES, 2023).

Figura - Mapa Estratégico do PNPG 2024-2028. Eixos e Diretrizes



Fonte: Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/pnpg-2024-2028>. Acesso 29 de abril de 2024.

Sabe-se que, a cada novo plano, acrescentam-se novas metas e programas específicos, enquanto se mantêm suas ênfases fundamentais. O primeiro plano, por exemplo, introduziu o planejamento estatal das atividades de pós-graduação com foco na integração da pós-graduação com a graduação e na promoção da pesquisa. Posteriormente, o segundo plano adicionou a avaliação, destacando a necessidade de qualidade.

O terceiro plano subordinou a pós-graduação ao desenvolvimento econômico, integrando-a ao sistema nacional de ciência e tecnologia. No entanto, foi o quarto plano que trouxe a expansão do sistema, a diversificação do modelo de pós-graduação, assim como mudanças na avaliação e a inserção internacional do SNPG. O quinto plano, o PNPG 2011-2020 (último plano ainda em vigor), introduziu ações estratégicas nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais.

Os Planos desenvolveram parâmetros para a expansão da pós-graduação ao longo das últimas seis décadas, reconfigurando sua estrutura e natureza e sua

capacidade acadêmica em todo o território nacional, o que fez emergir o processo de institucionalização da pesquisa nas universidades, graças aos resultados alcançados e aos padrões de excelência que se destacam como uma dimensão bem-sucedida do sistema educacional brasileiro.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)[...] faz avançar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) por meio de políticas para pesquisa e formação de recursos humanos. Próximos do final de 2021, a pós-graduação brasileira está órfã do PNPG 2021-2030, fato que compromete negativamente o SNPG e, conseqüentemente, o desenvolvimento científico, econômico e social do país. (Jornal da USP, 2021. p.468725. on-line).

Segundo Tomanari⁶ (2021), os PNPGs têm grande contribuição para o desenvolvimento científico e tecnológico considerando que um dos principais objetivos é atender às demandas equânime SNPG (estrutura organizacional que abrange todo o sistema de pós-graduação), que alinha a expansão do sistema de pós-graduação e eleva o aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior.

Para Tomanari (2021), outros aspectos do programa são: facilitar o acesso e a divulgação da produção; investir na formação continuada de pessoal, tanto no país quanto no exterior, contribuindo para a capacitação de pesquisadores brasileiros e estrangeiros com acesso à troca de conteúdo e cultural; e promover e fortalecer a formação de professores para a Educação Básica, uma iniciativa importante que eleva a educação e garante que os profissionais tenham acesso às melhores fontes de formação.

Segundo relatório emitido pela CAPES (2021), a capacitação de recursos humanos pela pós-graduação possui desdobramentos, que em especial considera os cenários que envolvem aspectos como inclusão social, sustentabilidade ambiental, avanços tecnológicos e geração de renda.

Em meio a esses contextos, é fundamental reconhecer os elementos que mediam a pós-graduação e que são essenciais para o reconhecimento das universidades e instituições na estruturação e promoção da pós-graduação, dando-

⁶ Gerson Yukio Tomanari, professor do Instituto de Psicologia da USP e coordenador da área de Psicologia na CAPES. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/pos-graduacao-no-brasil-sem-plano-sem-rumo/> . Acesso em: 07 de maio de 2024.

lhês incentivos para elaborar políticas institucionais de pesquisa e expandir o impacto da pós-graduação na sociedade e na economia (CAPES, 2021)⁷.

Além disso, as articulações da CAPES e do SNPG, promovem a expansão das instituições que ampliam os critérios de autonomia com base na avaliação que considera os impactos científicos, sociais e econômicos dos cursos e programas nas questões que orientam a expansão futura da pós-graduação.

O desempenho da função social da pós-graduação se manifesta pela ampla variedade de produtos e processos que se estendem de maneira difusa para toda a sociedade, abrangendo a capacidade da comunidade científica brasileira de abordar questões complexas em algumas áreas em que o Brasil se destacou como referência global na produção de conhecimento, tais como medicina tropical, odontologia, parasitologia, agricultura tropical, diversidade cultural e social, energia, biocombustíveis, estudos sobre violência social, biodiversidade e, mais recentemente, na pesquisa relacionada ao vírus Zika, microcefalia e coronavírus Covid-19 (CAPES,2021).

A formação na pós-graduação não pode se afastar nem da graduação nem das demandas da sociedade. Uma primeira reflexão se refere ao modelo sequencial de formação baseado no mestrado e doutorado. Ao mesmo tempo em que o mestrado é um nível importante na formação pós-graduada, é preciso difundir a compreensão de que não é mais necessário considerar o mestrado como pré-requisito para o doutorado. É também necessário que haja uma priorização do investimento no doutorado e ampliação de apoio ao pós-doutorado. O mestrado e o doutorado têm propósitos distintos, sendo que a formação para a pesquisa culmina nos níveis de doutorado e pós-doutorado. Dar um tratamento diferenciado a cada um desses níveis e com foco no doutorado e pós-doutorado é uma tendência que acarreta mudanças importantes no padrão vigente de organização da pós-graduação (CAPES 2021, p. 42).

Segundo o Relatório da CAPES (2021), a formação no âmbito da pós-graduação deve manter laços estreitos tanto com a graduação quanto com as necessidades da sociedade em geral.

Uma reflexão inicial recai sobre o modelo tradicional de progressão educacional que se apoia na sequência mestrado e doutorado, além disso, sendo

⁷EVOLUÇÃO DO SNPG, (CAPES, 2021, p.14). Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022_EvolucaoDoSNPGnodeceniodoPNPG20112020_ISBNWeb.pdf pg. 14. Acesso em 07 de maio de 2024.

imperativo direcionar investimento prioritário no doutorado e ampliar cada vez mais o apoio ao pós-doutorado.

Quadro – I - Evolução das Metas do PNPG

PNPG	PERÍODO	METAS	CONTEXTO
I	1975-1979	Planejamento estatal das atividades de pós-graduação e formação dos primeiros quadros de pesquisadores do país. Alteração da denominação do Conselho Nacional de Pesquisas criado em 1951 para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (1974).	Regime militar, período desenvolvimentista, modernização do aparato estatal; centrado na defesa nacional e no desenvolvimento. O período do "milagre econômico" garantiu uma ampliação do repasse de recursos para os órgãos de financiamento em C&T
II	1982-1985	Expansão do sistema de forma equânime para atenuar as possíveis assimetrias regionais na distribuição dos programas; preocupação com o desempenho dos programas leva ao aperfeiçoamento da avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela própria comunidade científica	Crise econômica, hiperinflação; criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (1985); o governo pretendia a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil (Constituição de 88).
III	1986-1989	Reforça a subordinação das atividades de pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país institucionalização da pesquisa; reestruturação da carreira docente a fim de valorizar a produção científica tanto para o ingresso como para a promoção; institucionalização da atividade sabática; fortalecimento do pós-doutorado.	IDEM 
IV	1994-2002	Não foi elaborado formalmente, porém dentre as novas diretrizes adotadas estão: o aperfeiçoamento do sistema de avaliação com a criação do sistema de classificação (Qualis) pela Capes em 1988; a busca pela flexibilização do modelo de pós-graduação com a criação do mestrado profissional em 1995 e da área Multidisciplinar em 1998; inserção internacional do SNPG	1990- Instabilidade com a extinção do MCT e CAPES (governo Collor) e sua recriação logo em seguida abertura econômica; turbulência política (impeachment de Fernando Collor de Mello); sucessão de governos; globalização da economia, políticas de desregulamentação e flexibilização, estabilidade econômica (criação do Real)
V	2005-2010	Indução de programas em formatos inovadores, que privilegiem a demanda do mercado; criação de uma agenda nacional de pesquisa em associação com a pós-graduação, para indução estratégica de programas e pesquisas; estímulo à Inovação por meio de parcerias entre universidade, Estado e empresa;	Globalização, consolidação do sistema de C&T a partir da criação da lei da Inovação em 2004 e dos INCTs em 2008. Expansão dos gastos públicos, expansão do sistema universitário
VI	2011-2020	Importância do apoio à educação básica e outros níveis e modalidades de ensino, bem como a necessidade da criação de programas de pós-graduação em formatos inovadores que ofereçam maior interdisciplinaridade e flexibilidade curricular.	Crise econômica e política (impeachment de Dilma Rousseff); a partir de 2015 queda dos repasses do governo federal ao ensino superior, processo de desvalorização da ciência; corte orçamentário em C&T; em 2019 há contingenciamento de parte do orçamento direcionado a gastos das universidades federais, o que inclui pagamento de bolsas acadêmicas e insumos de pesquisa.

Fonte: Relatório Técnico PNPGs (CAPES 2020. pp 8,9,10).

Os PNPGs, foram elaborados em seis períodos distintos. Desde sua implementação em 1975, que demonstram os contextos político, econômico e social do Brasil ao longo das décadas, iniciado durante o Regime Militar e o “milagre econômico” dos anos 70.

A primeira fase foi marcada pelo planejamento estatal e a formação dos primeiros pesquisadores do país, em acordo com a modernização do aparato estatal. No transcorrer da década seguinte (1980), em meio à crise econômica e à hiperinflação, a expansão do sistema visava equilibrar assimetrias regionais e garantir a independência científica e tecnológica, sendo consumado a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia em 1985 (CAPES, 2020).

A década de 90, foi marcada pela instabilidade política e econômica, que testemunhou esforços para internacionalização e flexibilização do sistema, incluindo a criação do Qualis pela CAPES e a inserção internacional do SNPG.

Nos anos 2000, com a consolidação da globalização e a criação de leis de incentivo à inovação, surgiram programas voltados para as demandas do mercado e parcerias entre universidades, estado e empresas. No entanto, a última fase, coincidiu com crises econômicas e políticas, enfrentou cortes orçamentários, e contingenciamentos que impactaram a educação superior e a pesquisa no país (CAPES, 2020).

O histórico dos Planos Nacionais de Pós-Graduação [aqui] apresentado [...], evidencia quão jovem é a pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Em pouco mais de sete décadas, o Brasil estruturou um robusto Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), acompanhado por uma sistemática, consistente e periódica avaliação de qualidade, que favoreceu a formação de mestres e doutores associada ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação, no ambiente dos programas de pós-graduação (CAPES, 2022. p. 21.).

Segundo o histórico dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (2024-2028), pode-se observar que a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é relativamente jovem, em pouco mais de 70 anos o país instituiu sólido Sistema, que foi e ainda é marcado por avaliações periódica e consistente para a qualidade, favorecendo a formação de mestres e doutores.

2.1.1 Trajetórias Históricas das Políticas Educacionais e a Formação do Professor.

A História da Educação no Brasil tem seu percurso marcado por transformações e reflexo das influências políticas, sociais e culturais, que moldaram o país ao longo dos anos. Essa narrativa, entrelaçada com momentos-

chave e decisões fundamentais que alinhavaram a evolução do sistema educacional brasileiro. Uma das fases desse desenvolvimento foi a década de 1930, um período em que o Brasil testemunhou mudanças em sua estrutura educacional.

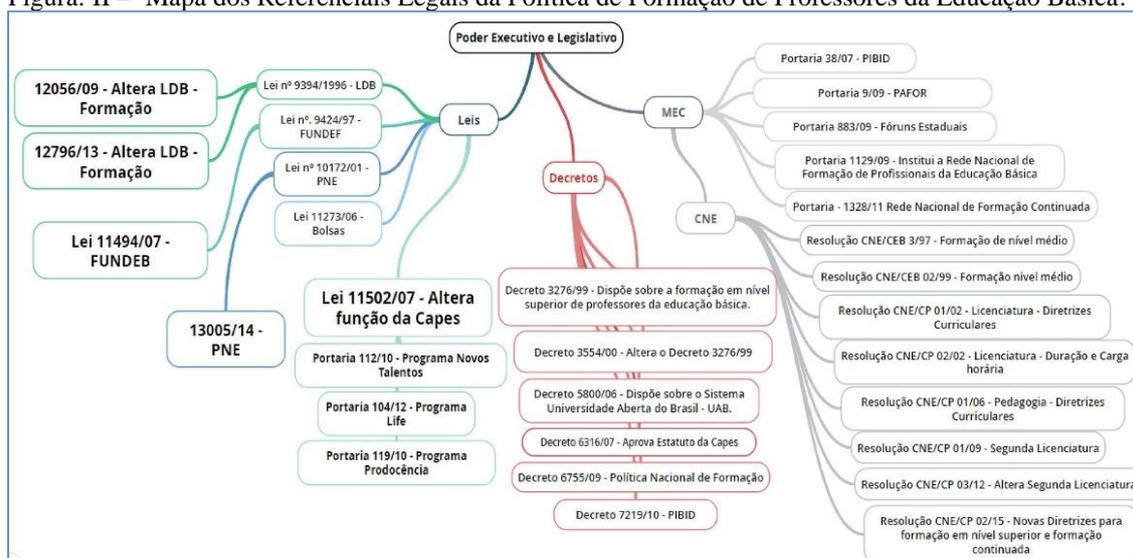
Outro aspecto relevante que emergiu na década de 1930 foi a questão da formação dos professores. E já que a formação de professores primários havia sido de algum modo equacionada com a criação das escolas normais, agora as atenções se voltam para o problema relativo ao preparo dos docentes do ensino secundário. Assim é que Francisco Campos, ao propor no Decreto do Estatuto da Universidade de Educação Ciências e Letras, justifica-se como instituto de alta cultura, mas argumenta que nos países em Formação como o nosso a Faculdade de Educação, Ciências e Letras teria que ter caráter misto e especial, sendo provida, ao mesmo tempo, de funções culturais e de um papel eminentemente utilitário e prático (Saviani, 2014 p. 35).

Para Saviani (2014), as mudanças nas demandas educacionais durante a década de 1930, quando a formação de professores para o ensino secundário se tornou uma questão importante, demonstrando a ênfase dada à necessidade de abordagem prática e utilitária na formação dos Professores.

Francisco Campos, ao propor o Estatuto da Universidade de Educação Ciências e Letras, argumentou que, embora o Instituto tenha um caráter de alta cultura em um país em formação como o Brasil, precisava-se adotar abordagem mista e especial, implicando que a instituição devia desempenhar não apenas funções culturais, mas também um papel eminentemente utilitário e prático Saviani (2014).

Essa dualidade transcende a necessidade de equilibrar a busca pelo conhecimento para preparação na prática dos docentes, reconhecendo as particularidades e as demandas específicas do contexto educacional brasileiro em desenvolvimento.

No âmbito histórico, a trajetória de formação dos profissionais pode ser observada através da análise das leis e regulamentações, que foram instituídas, modificadas e até mesmo substituídas ao longo do tempo. A figura apresentada abaixo destaca as nuances desse percurso.

Figura: II – ⁸Mapa dos Referenciais Legais da Política de Formação de Professores da Educação Básica.

Fonte: (Oliveira; Leiro, 2019.p. 4)

Segundo os autores Oliveira; Leiro (2019), as discussões em torno da capacitação dos professores que atuam na Educação Básica têm sido extensamente discutidas em ambientes acadêmicos, associações científicas e em diversos setores sociais comprometidos com o aprimoramento do sistema educacional.

Contudo, persistem lacunas que ainda permanecem indo desde as normas jurídicas que as regem até a gestão educacional, as experiências de formação e a prática profissional. Nesse cenário, a questão da formação docente ainda pode ser considerada como significativo desafio para a administração pública no país (Oliveira; Leiro 2019).

A Formação Docente destaca-se como um campo de estudos que necessita do constante diálogos e da escuta atenta dos seus participantes para impulsionar os avanços que há muito tempo são desejados. Para reforçar esse argumento, a citação abaixo tem o propósito de sublinhar a relevância desse processo.

A formação de professores deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional. As instituições escolares, embora em constante e forte diálogo com outras instituições, têm história, valores, saberes e práticas que lhes são específicos e,

⁸ A legislação educacional brasileira é um sistema articulado entre leis, planos, decretos e resoluções, em que o governo federal, os estados e os municípios têm responsabilidades compartilhadas. As leis estabelecem as diretrizes gerais, e os órgãos do Executivo, como o MEC e o CNE, elaboram normativas detalhadas para implementar essas diretrizes, garantindo o direito à educação para todos.

nesse sentido, têm um papel social peculiar. Não raramente, essa especificidade tem sido obscurecida pela incorporação e transposição acrítica de teorias, conceitos e perspectivas forjados a partir de interesses alheios à educação enquanto um direito público. Esse é o caso, por exemplo, da recente difusão de ideias e conceitos oriundos de teorias da administração empresarial, como, por exemplo, “qualidade total”, “cliente”, veiculados de forma imediata e mecânica em discursos educacionais. Nesse, como em tantos outros casos análogos, a especificidade das relações, dos problemas, valores e das práticas sociais que historicamente caracterizam as instituições escolares não tem sido suficientemente reconhecida e problematizada. Importa, pois, que os princípios que norteiam a formação de professores se afastem da simples transposição, voltando-se para a análise das peculiaridades históricas dessas instituições, de seus agentes sociais e das tarefas específicas de seus profissionais. Uma política de formação de professores comprometida com os problemas escolares contemporâneos deve centrar-se num esforço de compreensão das teorias, das práticas, dos valores e da história das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que as escolas são as entidades concretas em que os futuros professores exercerão suas atividades” (USP, 2004, p. 4).

Em síntese, a citação da USP releva a importância de abordar a formação de professores considerando a complexidade do contexto social e institucional em que a docência ocorre. O alerta para a influência crítica de teorias externas à educação, como aquelas provenientes da administração empresarial, releva a necessidade de reconhecimento e problematização das especificidades históricas, valores e práticas das instituições escolares.

Diante do descrito na citação acima mencionada, pode-se observar a urgência de uma abordagem na formação de professores que transcenda a mera transposição de conceitos, direcionando-se para a análise aprofundada das características singulares das instituições escolares, seus agentes e suas histórias.

Uma política de formação comprometida com os desafios contemporâneos da educação deve concentrar-se no entendimento das teorias, práticas e valores que moldam as escolas reconhecendo essas Instituições como os ambientes concretos nos quais os futuros professores desempenharão seu papel (USP, 2004).

À medida que se explora esse período formador, é importante compreensão de decisões que projetaram a organização do sistema educacional, culminando nas leis orgânicas do ensino primário e normal (em 1946). Esta jornada histórica não apenas revela o compromisso do Brasil com o desenvolvimento educacional, mas também estabelece reflexões para a compreensão do presente e as perspectivas do futuro da educação no país.

[...] [ainda em] **1930**⁹ foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública com a função de “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar” (Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930). O primeiro-ministro da Educação foi o mineiro Francisco Campos. Em **1931** foi Criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos “assumptos relativos ao ensino” (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931). [...] Em **1937** foi Publicada a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, [...] e [é criado] o Instituto Nacional de Pedagogia, atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos. [...]. No ano **1946** A organização do sistema educacional iniciada em 1942 é assegurada com a publicação das leis orgânicas do ensino primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946) e do ensino normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946) (MEC, 2023).

Segundo informações Portal do MEC (2023), a educação brasileira vivenciou em 1930 a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, estabelecendo-se como um marco. Sob a égide do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, este ministério assumiu a responsabilidade pelo despacho de assuntos relacionados ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar; em 1931 o CNE surgiu como um órgão consultivo regulando os assuntos educacionais em consonância com o ministro da Educação e Saúde Pública.

Segundo Fávero (2006), o objetivo era adaptar a educação escolar, às diretrizes que se consolidaram tanto no âmbito político quanto no educacional, visando desenvolver um sistema de ensino mais alinhado à modernização do país com destaque para a formação de uma elite e a capacitação para o trabalho.

Logo após a vitória da Revolução de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no Plano institucional, como uma questão nacional. Na sequência tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931 as reformas do ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao Governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934, que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional elaboração de um plano nacional de educação; as “leis orgânicas do ensino em conjunto com reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por iniciativa de Gustavo Capanema, Ministro da Educação do Estado Novo (Saviani, 2014. p. 19)

⁹ EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em 29 de maio de 2024.

Segundo Saviani (2014), logo após a vitória da Revolução de 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi estabelecido conferindo à educação importante posição no cenário institucional, quando uma série de medidas desenharam a educação brasileira trazendo reconhecimento crescente da importância nacional desse setor. As reformas de 1931, sob a liderança do ministro Francisco Campos, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, e a Constituição de 1934 demandavam a elaboração de um plano nacional de educação que foram grandes passos nessa jornada.

Os esforços demandados na década de 1930 constituíram o sistema educacional brasileiro, testemunhando uma transição paradigmática e deslocando a formação de professores primários para a questão do preparo dos docentes do Ensino Secundário.

Como resposta a esse desafio, as propostas de Francisco Campos, expressas no Estatuto da Universidade de Educação Ciências e Letras, alinhavam a necessidade de uma instituição de alta cultura com finalidade dual, abrangendo tanto aspectos culturais quanto práticos (Saviani, 2014).

O advento do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo em 1934 e a iniciativa liderada por Anísio Teixeira em 1935 ilustram as primeiras incursões na formação universitária de professores, marcando a evolução da educação no país, a análise desses marcos históricos nos conduz à compreensão do cenário que precedeu a consolidação da formação de professores no Brasil.

Com a entrada em vigor da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, resultou-se a criação do Instituto Nacional de Pedagogia, hoje denominado como INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, esse instituto foi concebido com o propósito de conduzir pesquisas abrangentes sobre os desafios educacionais em suas múltiplas dimensões (Brasil, 1937).

Com a promulgação da segunda Constituição Republicana (1934) e a eleição do presidente Getúlio Vargas pelo Congresso, havia a expectativa de que a democracia liberal fosse instituída no país. Mas, logo a seguir, as tendências centralizadoras e autoritárias recuperam a hegemonia. A abertura, proporcionada pela Revolução de 1930, passou a ser vista como um erro a ser corrigido. A partir de 1935, ampliam-se tendências centralizadoras e autoritárias, assegurando um clima propício à implantação do Estado Novo. Nos agitados meses desse ano, durante a gestão do prefeito Pedro Ernesto, foi

instituída a Universidade do Distrito Federal (UDF), graças ao esforço, tenacidade e iniciativa de Anísio Teixeira (Fávero, 2006, p. 25).

Segundo Fávero (2006), com a promulgação da segunda Constituição Republicana em 1934 e a eleição do presidente Getúlio Vargas pelo Congresso, a expectativa inicial era a instauração da democracia liberal no Brasil. Contudo, rapidamente as tendências centralizadoras e autoritárias assumiram a hegemonia política, a abertura política promovida pela Revolução de 1930 passou a ser percebida como um equívoco a ser corrigido.

A partir de 1935, de acordo com Fávero (2006), houve intensificação das tendências centralizadoras e autoritárias, pavimentando o caminho para a implantação do Estado Novo. Nos tumultuados meses desse ano, durante a gestão do Pedro Ernesto do Rego Baptista¹⁰, destacou-se a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), um empreendimento realizado com êxito devido ao empenho, tenacidade e iniciativa de Anísio Teixeira.

Outra iniciativa de criar uma escola específica de nível superior para formar professores, por Anísio Teixeira, em 1935, na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, igualmente teve curta duração e foi extinta em 1939, quando da criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil com a finalidade de tornar-se o modelo nacional para formar bacharéis e professores para os cursos ginasiais e secundários (Scheibe, 2008. p. 5).

Segundo Scheibe (2008), tanto a iniciativa para a criação de uma Escola de nível superior dedicada à formação de professores liderada por Anísio Teixeira em 1935 quanto a Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro, enfrentaram um destino curto, encerrando-se em 1939. Esse desfecho ocorreu com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) da Universidade do Brasil, que se tornou o modelo nacional para a formação de bacharéis e professores voltados para os cursos ginasiais e secundários.

A tabela a seguir apresenta as principais universidades brasileiras destacando suas respectivas datas de fundação. Tais instituições contribuíram para

¹⁰ Pedro Ernesto. Foi prefeito do então Distrito Federal por dois períodos, entre 30 de setembro de 1931 e 2 de outubro de 1934, bem como entre 7 de abril de 1935 e 4 de abril de 1936. Disponível em: https://www.wikiwand.com/pt/Pedro_Ernesto. Acesso em 29 de maio de 2024.

a expansão do ensino superior no país, refletindo o avanço das políticas públicas educacionais e a oferta dos cursos universitários ao longo do século XX.

Tabela - I Principais Universidades do Brasil (histórico)

Nº	INSTITUIÇÃO	ANO DE FUNDAÇÃO
1	Universidade do Rio de Janeiro	1920
2	Universidade de São Paulo	1934
3	Universidade do Distrito Federal	1935 (extinta em 1939)
4	Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro	1946
5	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	1960 (inicialmente UFF)
6	Universidade de Brasília	1961
7	Universidade Federal Fluminense	1960 (posteriormente UFF)
8	Universidade Federal de Pernambuco	1946
9	Universidade Federal da Bahia	1946
10	Universidade Federal do Paraná	1912
11	Universidade Federal de Minas Gerais	1927
12	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1934
13	Universidade Federal de Santa Catarina	1960
14	Universidade Federal do Espírito Santo	1954
15	Universidade Federal do Amazonas	1909
16	Universidade Federal do Pará	1957
17	Universidade Federal do Ceará	1955
18	Universidade Federal de Goiás	1960
19	Universidade Federal da Paraíba	1955
20	Universidade Federal de Sergipe	1968
21	Universidade Federal de Alagoas	1961
22	Universidade Federal de Mato Grosso	1970

Fonte: Tabela elaborado pela autora de acordo com (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019). Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em 01 de julho de 2024.

Na tabela apresentada estão as principais universidades. Segundo Souza; Miranda; Souza (2019), tais instituições foram criadas a fim de constituir o sistema de universidades públicas, dando às unidades da federação suas respectivas universidades públicas.

Conforme Scheibe, (2008. p. 5),

A criação do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criado em 1934 foi a primeira experiência brasileira de formação universitária de professores. Nesta experiência contemplou-se a formação de professores secundários, técnicos de ensino, e professores para a escola primária. Cabia ao Instituto a formação técnica dos professores cuja qualificação teórica específica competia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esta experiência foi logo extinta, em 1938, por intervenção federal em conluio com a Igreja Católica. [...] (Scheibe, 2008, p. 5).

De acordo com citação mencionada, o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo foi estabelecido em 1934 e iniciou a formação dos professores em nível universitário, sendo pioneira na formação de professores para o ensino secundário profissionais do ensino técnico e docentes do ensino primário.

No entanto, segundo Scheibe (2008), é importante notar que o desenvolvimento das qualificações teóricas específicas dos professores ainda era de competência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, experiência que acabou por ser encerrada em 1938, após intervenção federal em conjunto com a Igreja Católica.

Estas premissas apontam que a formação de professores para o ensino primário estava em grande parte relacionada à criação das escolas normais, que eram instituições voltadas para a preparação de professores para o ensino primário, porém, com o crescimento e a complexidade do sistema educacional, surgiu a expansão da oferta para a formação de professores para o ensino secundário.

Referindo-se a expansão da formação dos professores Saviani (2009) aponta que foram criados,

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto-lei n.1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia (Saviani, 2009, p. 146).

Desta forma, segundo (Saviani, 2009), foi estabelecido um modelo único de ensino superior para todo o país, modelo que teve como base a criação de uma Cidade Universitária, cujo centro de integração seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No caso específico, da Universidade do Brasil foi formada por meio da fusão de 15 escolas ou faculdades, algumas que já existiam e outras recém-criadas, e 16 institutos, além do Museu Nacional.

Essa iniciativa representou ocasião importante na história da Educação Superior, pois buscou centralizar e padronizar o ensino superior em todo o país por meio da integração de diversas instituições acadêmicas em uma única estrutura educacional.

De acordo com a integração das instituições, a cidade universitária foi instituída a partir do Decreto nº 21.321 de 18 de junho de 1946. O Estatuto da Universidade do Brasil¹¹, em seu artigo 1º determinou que a Universidade do Brasil como instituição de ensino superior com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, seus objetivos incluíam Educação, Ensino e Pesquisa.

Os tipos de cursos universitários que seriam oferecidos pela Universidade aparecem no artigo 71, já estavam previstos os cursos de “pós-graduação destinados a oferecer aos alunos formação avançada em determinada área após a conclusão de um curso de graduação”. O termo pós-graduação então foi mencionado pela primeira vez (Brasil, 1946).

É relevante salientar que, ainda durante o Governo do Estado Novo (1937-1945), instaurado após o declínio do Governo Provisório (1930-1934), sob a gestão do Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, o Presidente José Linhares promulga o Decreto-Lei nº 8.393 em 17/12/1945. Este decreto confere autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil, além de abordar outras medidas pertinentes.

Fávero (2006) aponta que a partir da década de 50 acelerou-se o ritmo de desenvolvimento no país, impulsionado pela industrialização e pelo crescimento econômico, marcado por transformações tanto no âmbito econômico quanto no sociocultural, concomitantemente a essas mudanças, emerge a conscientização por parte de diversos setores da sociedade sobre a precariedade das universidades. Esse contexto de transformação e reconhecimento das deficiências educacionais coincidem com ações que solidificaram a política educacional.

¹¹ Universidade do Brasil: Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 de maio de 2024.

Dentre as ações está a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES em 1951, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Ernesto Simões Filho, e pelo Professor Anísio Spínola Teixeira como secretário-geral. A CAPES voltada para o aprimoramento do pessoal de nível superior, evidenciou a busca por um ensino superior qualificado, alinhado com as demandas do país em expansão (CAPES, 2014.).

Observa-se que esse período demonstra uma conjuntura dinâmica, em que as mudanças econômicas e socioculturais estimulam reflexão sobre a importância da educação superior para o progresso do país.

Ao considerar o progresso do país no que diz respeito ao desenvolvimento, alinha-se a expansão das atividades de fomento à pesquisa e desenvolvimento, a década de 1950 testemunhou a criação de órgãos para a promoção da Ciência e Tecnologia no Brasil. A Comissão, estabelecida pelo Decreto 29.741 de 1951, representou a importância de assegurar a existência de pessoal especializado para atender às demandas do desenvolvimento econômico e social.

Assim, o propósito de aperfeiçoamento de pessoal foi executado por uma Comissão instituída pelo Decreto 29.741/1951¹², que em seu art. 2º aponta em um de seus objetivos: “a) Assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país”. Em 1952,¹³ a CAPES iniciou seus trabalhos, avaliando pedidos de auxílios e bolsas” (Brasil, 1951).

Em 1953, houve a seleção para distribuição das primeiras 54 bolsas e no ano seguinte, em 1954 já foram 194 bolsas distribuídas, no ano de 1961 a CAPES passou a ser subordinada diretamente à Presidência da República permanecendo assim até 1964, quando retornou ao Ministério da Educação.

¹²Criação da CAPES. Brasil. Decreto 29741 de 11 de julho de 1951. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=29741&ano=1951&ato=4ddITS610dFRVT40b>. Acesso em 07 de maio de 2024.

¹³História da CAPES: Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em 07 de maio de 2024.

A criação das Instituições, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq¹⁴, instituído pela Lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951, que entre seus objetivos traz a “finalidade promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento” (art.1º), em face da necessidade do estabelecimento de uma estrutura central de fomento à pesquisa.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd¹⁵) foi instituída em 16 de março de 1978, atuando até os dias de hoje, de forma comprometida nas lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil (ANPEd, 2014.).

Professora Nilda Alves,¹⁶ membro atuante da ANPEd desde 1982 e ex-presidente entre os anos 1999 a 2003, compartilhou informações sobre a criação e a evolução da Associação que teve sua origem durante o período da ditadura militar, como parte de um movimento estimulado pelo Governo Federal, sendo sua criação motivada em parte por recomendações da Organização dos Estados Americanos (OEA) e pelo interesse do governo na promoção da ciência e tecnologia como parte de seu projeto de desenvolvimento nacional.

A ANPEd foi criada dentro de um movimento estimulado pelo governo federal, já no período da ditadura, mas a partir de uma recomendação de uma reunião da OEA, na qual esteve presente Santiago Dantas, então Ministro das Relações Exteriores, do Governo Jango Goulart. Como a Ditadura possui um projeto de nação diferente das ditaduras de outros países, naquele momento com base no desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, a pós-graduação teve grande importância e precisava ser organizada. Foram organizadas reuniões em Brasília, chamadas pelo CNPq e CAPES para indicar a necessidade de organização dessas associações. Várias delas apareceram no mesmo momento: ANPOCS, ANPUH, ABA, ANPEd e outras (ANPEd, 2014).

Nilda Alves destaca outras associações acadêmicas, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), essas associações buscavam organizar seus campos de estudo proporcionando

¹⁴Criação do CNPq. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 07 de maio de 2024.

¹⁵ ANPEd. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em 07 de maio de 2024.

¹⁶ Nilda Alves. Disponível em: <https://anped.org.br/2495-news/>. Acesso em 23 de maio de 2024.

oportunidade para que a ANPEd pudesse realizar reuniões anuais e outras atividades de forma mais estruturada com apoio financeiro do CNPq, CAPES e demais instituições ligadas ao Ministério da Educação.

A atuação dessas entidades reflete a preocupação em organizar e fortalecer os campos de estudo, proporcionando ambiente propício para iniciativas acadêmicas estruturadas.

A criação da ANPUH em 1961, segundo Ferreira (2017), trouxe luz as mudanças para o ensino da História com uma ênfase na História recente e na compreensão do mundo contemporâneo a partir de uma perspectiva brasileira. Essa nova postura profissional sugeriu a necessidade de reformular a formação do profissional de História, que buscava por abordagens mais completas em acordo com os problemas sociais do presente

Atuando desde seu aparecimento no ambiente profissional da graduação e da pós-graduação em história, a ANPUH foi aos poucos ampliando sua base de associados, passando a incluir professores dos ensinos fundamental e médio e, mais recentemente, profissionais atuantes nos arquivos públicos e privados, e em instituições de patrimônio e memória espalhadas por todo o país. O quadro atual de associados da ANPUH reflete a diversidade de espaços de trabalho hoje ocupados pelos historiadores em nossa sociedade. A abertura da entidade ao conjunto dos profissionais de história levou também à mudança do nome que, a partir de 1993, passou a se chamar Associação Nacional de História, preservando-se, contudo, o acrônimo que a identifica há mais de 50 anos [...] Art. 4º. – A presente Associação tem por objetivos: a. O aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis; b. O estudo, a pesquisa e a divulgação de assuntos de História; c. A defesa das fontes e manifestações culturais de interesse dos estudos históricos; d. A defesa do livre exercício das atividades dos profissionais de História; e. A representação da comunidade dos profissionais de História perante instâncias administrativas, legislativas, órgãos financiadores e planejadores, entidades científicas ou acadêmicas. Art. 5º - Para garantir seus objetivos, a Associação deverá promover o intercâmbio de ideias entre seus associados por meio de reuniões periódicas e publicações, procurando também irradiar suas atividades por meio de suas Seções Estaduais e Regionais (ANPUH, 2019).

Segundo citação mencionada, criação da ANPUH pode ser entendida como uma iniciativa dos profissionais da área de História para se organizarem e consolidarem uma entidade que representasse seus interesses e pautas, assim surgiram os debates sobre a Reforma Universitária e as mudanças no ensino superior que influenciaram a formação dessa Associação que prima por reconhecimento sobre a prática do ensino de História, incentivando pesquisas na

área e representando também os interesses dos historiadores diante das transformações que ocorriam na educação brasileira.

A fundação da ANPUH refletiu a necessidade percebida pelos profissionais da História de ter uma instituição que pudesse contribuir para o desenvolvimento da disciplina no contexto brasileiro, especialmente diante das mudanças sociais e políticas que caracterizavam a década de 1960 (ANPUH, 2019).

Durante a ditadura civil militar (1964-1985), forças conservadoras que apoiaram o golpe criaram também suas entidades e institutos. No período que antecedeu o golpe civil-militar de 1964, foram criadas duas instituições o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) (Saviani, 2008).

O IBAD, criado em 1961, foi a primeira organização empresarial voltada explicitamente para a ação política, com o propósito declarado de combater o comunismo e o que seus membros percebiam como o “estilo populista de Juscelino”. Nesse sentido, o IPES foi fundado no mesmo ano por empresários do Rio e de São Paulo, em articulação com empresários multinacionais e a Escola Superior de Guerra (ESG), notadamente pelos generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva (Saviani, 2008).

A articulação entre empresários e militares resultou no golpe civil-militar de 31 de março de 1964, consolidando-se em 1º de abril, esse golpe perfez na política ao modelo econômico. A doutrina da interdependência substituiu o nacionalismo desenvolvimentista, marcando a ruptura política necessária para preservar a ordem socioeconômica. A Revolução de 1964, realizada para assegurar a continuidade dessa ordem, representa mudança política radical e é evidenciada pela permanência dos militares no poder por 21 anos, um acontecimento sem precedentes na História política brasileira (Saviani, 2008).

De acordo com Saviani (2008), Golbery do Couto e Silva, tornou-se formulador da doutrina da interdependência na ESG. Após solicitar transferência para a reserva em setembro de 1961, Golbery assumiu a direção do IPES a partir de 1962. Enquanto o IBAD foi dissolvido pela justiça em dezembro de 1963, o

IPES permaneceu ativo por aproximadamente uma década, dissolvendo-se em junho de 1971.

O IPES em suas ações ideológicas, sociais e político-militares empregou a guerra psicológica, utilizando meios de comunicação de massa como rádio, televisão, cartuns e filmes, em colaboração com a imprensa, sindicatos industriais e outras entidades. A organização agiu em diversas esferas, incluindo o meio estudantil, trabalhadores industriais, camponeses, partidos políticos e o Congresso, visando desagregar organizações que defendiam interesses populares (Saviani, 2008).

As transformações no campo educacional brasileiro, desencadeada pelo golpe de 1964, resultaram em uma política educacional pontuada por estratégias que buscavam conter movimentos e simultaneamente, alinhar a educação ao crescimento econômico.

Antes de tudo importa pôr em destaque que, no período áureo do Regime, o Estado, numa “manobra pelo alto”, concebeu e começou a empreender uma Reforma do Ensino Superior (1968) e, pouco de pois, a reforma do Ensino Primário e Médio (1971). Entendemos tais reformas como fragmentos de uma “revolução passiva”, pois, além de não contar com a participação da sociedade civil, visavam ainda, [...], desmobilizar “eventuais movimento neste campo”. Por outro lado, elas tinham também a pretensão de atender a uma demanda efetiva e a carência real de segmentos da sociedade excluída dos privilégios concedidos pelo “centro do poder” (Germano, 1993, p. 104)

Segundo Germano (1993), durante o auge do Regime, o Estado implementou reformas educacionais tanto no ensino superior (1968) quanto no primário e médio (1971). Para o autor, as reformas foram interpretadas como parte de uma “revolução passiva” porque foram concebidas e realizadas pelo Estado sem a participação da sociedade civil, e seu propósito principal era desmobilizar qualquer movimento potencial que pudesse surgir nesse campo. No entanto, ao mesmo tempo, as reformas também pretendiam atender a uma demanda real e à carência de segmentos da sociedade que estavam excluídos dos benefícios do poder central.

Para Saviani (2010), as Leis 5.540/68 e a Lei 5.692/71, representaram grandes marcos na história da educação superior brasileira, especialmente durante o período marcado pelo regime militar, a Lei 5.540/68 foi promulgada com o

intuito de reformular o ensino superior, respondendo às demandas divergentes tanto dos estudantes e professores universitários quanto dos grupos ligados ao governo.

Por um lado, a Lei procurou atender às reivindicações por uma educação mais autônoma, abolindo a cátedra e instituindo a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, buscando vincular o ensino superior aos mecanismos de mercado e às exigências do contexto político-econômico internacional, através da introdução de novas práticas de organização e funcionamento das universidades (Saviani, 2010).

A Lei 5.692/71, promoveu mudanças no ensino de primeiro e segundo graus, buscando alinhar esses níveis educacionais às demandas do período, sobretudo no que diz respeito à formação de mão de obra para o mercado de trabalho (Saviani 2010).

[...] A política educacional do Regime Militar vai se pautar ainda do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada “teoria do capital humano”. Nesse sentido, tenta estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação. Assim o referencial adotado pelo planejamento educacional, pelo menos até o II Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto (PSEC) – 1974-1979, tem como um de seus corolários os pressuposta oferecido pela economia da educação (Germano, 1993, p 105).

Segundo Germano (1993), a política educacional durante o Regime Militar foi influenciada pela perspectiva econômica liberal, especialmente através da teoria do “capital humano”, propondo que investimentos em educação podem aumentar a produtividade e os ganhos econômicos individuais e sociais, tratando a educação como um investimento em capital humano.

O aguçamento dos mecanismos de pressão como: Organizações culturais para os trabalhadores, proporcionando-lhes participação em discussões de nível superior; Igualdade de condições com os estudantes universitários para participação nas discussões; Criação de um espaço de articulação entre trabalhadores e estudantes universitários; Vinculação indissociável entre o trabalho intelectual e o trabalho material, criado pela reforma universitária, exemplificado pela ocupação das principais universidades pelos estudantes em 1968, foi a reação direta às restrições impostas pelo regime (Saviani, 2010).

De acordo com Martins (2018), após o golpe militar, a política educacional adotada durante o regime autoritário principalmente nos primeiros anos, teve como objetivo desmobilizar os movimentos em prol da reforma universitária, contendo tanto o movimento estudantil quanto restringindo as atividades dos docentes.

Entre os profissionais e docentes perseguidos no que ficou conhecido como o processo de “caça às bruxas” estavam profissionais de diferentes campos do saber como: Mário Schemberg, Fernando Henrique Cardoso, Joao Cruz da Costa, Florestan Fernandes, Caio Prado Junior, Villlanova Artigas, Samuel B. Pessoa, Isaías Raw, Pedro Henrique Saldanha, Paul I. Singer (Germano, 1998).

A consolidação deste regime, também estabeleceu um sistema de financiamento voltado para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia através de iniciativas como o FUNTEC¹⁷, Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico, criado em 1964 e posteriormente a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), (criada em 24 de julho de 1967, pelo Decreto nº 61.056) que administrava o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT¹⁸), criado em 1969. O sistema de financiamento desempenhou papel relevante na implementação inicial da pós-graduação, que viria logo após essas mudanças (Martins, 2018).

Para Martins (2018), a ênfase no crescimento econômico, a Educação Técnica e Profissionalizante deu ao governo militar bases para formação de mão de obra especializada para impulsionar o desenvolvimento econômico e industrial do país. Escolas técnicas e profissionalizantes foram ampliadas, e a formação de profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho tornou-se prioritária.

A constituição e evolução da pós-graduação *stricto sensu* faz parte do processo histórico que foi marcado por importantes reformas e políticas educacionais. Desde os impactos do regime militar impondo severas restrições à liberdade acadêmica e a implementação do Parecer Sucupira em 1965, observou-se um caminho de consolidação das bases do ensino superior no país.

¹⁷ Biblioteca digital BNDES Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/2647/> . Acesso em 7 de maio de 2024.

¹⁸ FNDCT: Disponível em <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/fndct>. Acesso em 07b de maio de 2024.

Durante a ditadura, a reforma universitária buscou alinhar as universidades ao modelo de capitalismo monopolista, enquanto erradicava perspectivas críticas e reforçava o controle ideológico. A imposição de restrições e a nomeação de reitores alinhados ao regime influenciaram a estrutura das instituições de ensino superior.

Embora algumas das medidas adotadas tenham buscado modernizar a educação e promover a formação técnica, foram seriamente criticadas devido à restrição da liberdade acadêmica e à repressão política durante o período.

A trajetória da pós-graduação especialmente a partir da reforma universitária e dos PNPGs, demonstram a importância da educação continuada e da formação de pesquisadores. O período de transição e abertura política nas décadas de 1970 e 1980 permitiu avanços na educação superior, esse processo foi importante para o desenvolvimento científico e tecnológico, incluindo a expansão dos programas de pós-graduação e a introdução de habilitações profissionais, demonstrando compromissos com o aprimoramento da formação acadêmica e profissional, estabelecendo um legado que continua a influenciar a educação.

Portanto, ao refletir a história da educação brasileira, foi possível perceber que a formação de professores desde a década de 1930, seguindo o período da ditadura militar, passou por contínuas mudanças e adaptações às demandas políticas.

As propostas de Francisco Campos, Anísio Teixeira, e as reformas educacionais demonstraram esforços contínuos para alinhar a educação aos ideais do desenvolvimento. Apesar das intervenções e dos desafios impostos por períodos autoritários, a criação de instituições como o INEP, a CAPES, e o CNPq, bem como os organismos como a ANPEd e a ANPUH, representam ganhos na luta pela educação no país.

As políticas educacionais brasileira e a formação de professores têm passado por movimentos e lutas, sendo estruturadas dentro dos contextos históricos, políticos e culturais distintos.

Desde a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública na década de 1930, passando pela institucionalização de reformas educacionais e

a fundação de universidades públicas, até as iniciativas para a formação continuada e aprimoramento de pessoal, o movimento da trajetória educacional busca o compromisso com a melhoria da qualidade e da abrangência do ensino.

3 MESTRADOS E DOUTORADOS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM SERVIÇO.

Essa seção apresenta a relevância dos mestrados e doutorados profissionais no contexto da formação continuada de professores em serviço, com ênfase na valorização da carreira docente no Brasil.

Segundo a CAPES (2014), Mestrado Profissional e o Doutorado Profissional são uma sequência de formação da Pós-Graduação direcionados à capacitação de profissionais em diversas áreas do conhecimento, focalizando técnicas, processos ou temáticas alinhadas às demandas do mercado. Seu propósito é fortalecer a competitividade e produtividade no setor produtivo nacional, abrangendo empresas e organizações, tanto públicas quanto privadas.

A elaboração desses novos cursos exige estrutura curricular que integre conhecimento atualizado, competência metodológica e aplicação prática no campo profissional específico. Essa abordagem demanda a participação de docentes reconhecidos por sua qualificação e atuação destacada nas áreas pertinentes (CAPES, 2014).

O componente final do curso está vinculado a problemas reais do setor profissional do aluno permitindo diferentes formatos de apresentação. A natureza singular do Mestrado Profissional requer critérios de acompanhamento e avaliação específicos conduzidos por subcomissões designadas pelas áreas de avaliação, mesmo quando realizados simultaneamente aos programas acadêmicos (CAPES, 2014 on-line).

Para assegurar a essência desses cursos são estabelecidos critérios operacionais e normas para orientar e monitorar sua implementação e evolução. A autorização, reconhecimento e renovação desses cursos são obtidos através da avaliação conduzida pela CAPES. (CAPES, 2014).

Estes cursos têm finalidades distintas, sendo que a formação voltada para a pesquisa recaia nesses dois níveis. Versar esses níveis de forma diferenciada com ênfase no doutorado e no pós-doutorado é uma tendência que implica mudanças no padrão estabelecido de organização da pós-graduação de formação continuada.

Em relação à necessidade de diversificação do modelo de pós-graduação, destacam-se duas experiências ao final da década de 1990: a criação do mestrado profissional em 1995¹⁹ e a instituição da área Multidisciplinar em 1998. A promoção de programas capazes de atender às demandas do mercado e fomentar a interdisciplinaridade tornou-se diretriz fundamental para os planos futuros.

No que tange a regulamentação dos mestrados e doutorados profissionais, no recorte temporal que vai desde 1995 até 2017, incluíram 4 portarias emitidas pela CAPES: Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995 (revogada); Portaria nº 80 de 16 de dezembro de 1998 (revogada); Portaria nº 131 de 2017 (em vigor); Portaria nº 60 de março de 2019 (em vigor).

A Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995, determinou a implantação do programa de flexibilização do modelo de pós-graduação *estricto sensu* em nível de Mestrado, esta portaria estabeleceu diretrizes para a recomendação, acompanhamento e avaliação, dos cursos voltados para a formação profissional, que teve o objetivo de assegurar a qualidade compatível com o sistema de pós-graduação (Brasil, 1995).

A Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, estabeleceu diretrizes para o reconhecimento de Mestrados Profissionais. Seu foco foi a formação de profissionais pós-graduados que desenvolvessem novas técnicas e processos, diferenciando-se daqueles focados apenas em aprofundamento teórico ou técnico. A portaria também enfatiza a importância de manter padrões de qualidade na pós-graduação (Brasil, 1998).

A CAPES, segundo a Portaria 80/1998, acompanhou a avaliação dos cursos observando as disposições desta portaria e aplicou suas regras de avaliação. Para ser enquadrado como mestrado profissionalizante, o curso deveria ter uma estrutura curricular clara, articulando ensino e aplicação profissional de forma diferenciada e flexível, com um quadro docente predominantemente composto por

¹⁹A regulamentação da modalidade de Mestrado profissional ocorreu em 1995. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. A ideia era que a pós-graduação deveria oferecer formação de recursos humanos voltado para as empresas e que contribuiriam diretamente para a inovação científico-tecnológica no país. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-47-1995-10-17>. Acesso em: 16 de maio de 2024.

doutores. A portaria também estipula condições de trabalho e carga horária compatíveis permitindo regime de dedicação parcial (Brasil, 1998).

A exigência de apresentação de um trabalho final para demonstrar o domínio do objeto de estudo, que poderia assumir diversas formas como dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos ou protótipos, conforme a natureza da área e os fins do curso. A portaria citada revogou a Portaria CAPES nº 47, de 17 de outubro de 1995 (Brasil, 1998).

A Portaria Nº 131, de 28 de junho de 2017, emitida pelo Ministério da Educação, através CAPES, regulamentou a submissão, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado e doutorado profissionais. Fundamentada na Lei nº 9.394/1996, no Decreto nº 8.977/2017 e na Portaria MEC nº 389/2017.

A importância social, científica e tecnológica da formação profissional avançada, bem como a necessidade de estreitar as relações entre instituições de ensino, pesquisa e setores públicos e privados, tornou a CAPES responsável por regular a submissão de propostas de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu* profissional (Brasil, 2017).

Além disso, prevê a avaliação periódica dos cursos atribuindo notas baseadas em critérios específicos e utilizando comissões de avaliação próprias, os títulos conferidos pelos cursos profissionais terão validade nacional, desde que recomendados pela CAPES, reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação e homologados pelo Ministro da Educação. Esta Portaria revoga a Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998 (Brasil, 2017).

A Portaria Nº 60, de 20 de março de 2019, promulgada pela CAPES, estabelece normas para a criação, avaliação e reconhecimento de cursos de mestrado e doutorado profissionais, visando atender às demandas sociais, científicas e tecnológicas e promovendo a formação de profissionais capacitados para práticas avançadas. Esses cursos têm como objetivo transferir conhecimentos para a sociedade e aumentar a produtividade de empresas e organizações públicas e privadas. A Portaria Nº 60 revoga a Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017 (Brasil, 2019).

[Ainda] no ano de 1995, [foi] constituída pela Capes uma Comissão que elaborou o documento “Mestrado no Brasil – A Situação e uma Nova Perspectiva”. É importante notar que esse documento deu origem a uma proposta da Diretoria Colegiada ao Conselho Superior da Agência, que recebeu o título de “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Sensu Estrito em Nível de Mestrado” e, aprovada pelo Conselho, resultou na Resolução nº 1/95, publicada por meio da Portaria nº 47/95. Os referidos documentos enfatizam a importância de implementar programas dirigidos à formação profissional, propondo a implantação, pela Capes, de procedimentos adequados à avaliação e ao acompanhamento dessa nova modalidade de mestrados no contexto da pós-graduação, preservando os níveis de qualidade alcançados pelo sistema (Barros; Valentin; Melo, 2005, p. 125).

Conforme Barros; Valentin; Melo (2005), em 1995, a CAPES estabeleceu a comissão que se encarregou de criar o documento Mestrado no Brasil - A Situação e uma Nova Perspectiva. O documento mencionado, sublinhou a necessidade de implementar iniciativas voltadas para a formação profissional, sugerindo que a CAPES adotasse procedimentos adequados para a avaliação e o acompanhamento desta nova abordagem de mestrados no âmbito da pós-graduação com medidas que visassem preservar os padrões já alcançados pelo sistema em desenvolvimento.

Na presente conjuntura, os programas de pós-graduação *stricto sensu* encontram-se hoje distribuídos em 49 áreas de avaliação, as quais estão organizadas em nove grandes categorias, agrupadas conforme critérios de afinidade. No âmbito das ciências humanas, entre as nove áreas de avaliação que a compõem, a educação se destaca ao registrar a maior matrícula de discentes em 2021. Além disso, a educação se destaca como a segunda área com a maior matrícula entre as 49 áreas citadas, sendo superada apenas pela interdisciplinaridade (CAPES, 2022)²⁰.

Os Programas e Cursos de Pós-graduação registrados na Plataforma Sucupira/CAPES atualmente oferecem uma visão da distribuição regional e quantitativa. Os dados organizados por região destacam o número total de programas, bem como as subdivisões entre Mestrado (ME), Doutorado (DO), Mestrado Profissional (MP), Doutorado Profissional (DP) e o total de cursos oferecidos.

²⁰ Dados Disponíveis em: <https://sucupira-beta.capes.gov.br/sucupira4/> Acesso em 07 de maio de 2024.

Tabela - II Programas e Curso em *stricto sensu*

REGIÃO	PROGRAMAS	ME	DO	ME/DO	MP	DP	MP/DP	CURSOS
CENTRO-OESTE	407	139	6	192	64	1	5	604
NORDESTE	975	358	14	431	153	2	17	1.423
NORTE	318	133	8	110	57	1	9	437
SUDESTE	1.983	334	34	1.215	354	1	45	3.243
SUL	973	247	11	560	131	0	24	1.557
BRASIL	4.656	1.211	73	2.508	759	5	100	7.264

Fonte: Programas e Curso em *stricto sensu* por região. (CAPES, 2024). Disponível em: <http://sucupira-beta.capes.gov.br> Acesso em 23 de maio de 2024.

No Centro-Oeste, são oferecidos 604 cursos, com 407 programas. No Nordeste, a oferta é maior, com 1.423 cursos e 975 programas, dos quais 358 são de Mestrado Profissional (MP). O Sudeste se destaca com a maior oferta, totalizando 3.243 cursos e 1.983 programas. A região Sul oferece 1.557 cursos, com 973 programas. Em todo o Brasil, são ofertados 7.264 cursos, abrangendo 4.656 programas de pós-graduação, demonstrando o avanço do sistema educacional (Plataforma Sucupira/CAPES, 2022, on-line).

Dentre os Mestrados Profissionais, está o Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com sede no Centro de Formação de Professores (CFP), localizado no campus de Amargosa-BA. Destaca-se por oferecer o Mestrado Profissional em Educação do Campo, cuja aprovação ocorreu na Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRB em 2012. O programa é o único de Mestrado em Educação do Campo disponível no território nacional até o presente momento (UFRB, 2023).

Entende-se que o mestrado profissional se destina para a formação de profissionais com foco na aplicação de métodos e inovação para o trabalho. A Portaria nº 389, de 23 de março de 2017, estabelece critérios para o Mestrado e Doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2017).

A Portaria mencionada também definiu critérios para a criação e avaliação desses cursos, enfatizando a necessidade de uma formação que responda às demandas sociais e do mercado. Seus principais objetivos são capacitar profissionais para práticas avançadas, transferir conhecimento para a sociedade, promover a integração com entidades diversas e aumentar a competitividade e produtividade das organizações. Esta portaria revoga a Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (Brasil, 2017).

Art. 2º Portaria 389/2017, são objetivos do mestrado e doutorado profissional:

- I - Capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II - Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III - Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e
- IV - Contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (Brasil, 2017, p. 1).

No artigo 2º da Portaria 389 constam os objetivos abrangentes incluindo a capacitação para atender demandas sociais organizacionais e de mercado, a transferência de conhecimento à sociedade, a integração com diferentes entidades e a contribuição para o fortalecimento da competitividade e produtividade em diversas esferas, desde empresas até organizações públicas e privadas. Essa modalidade de ensino prima pela formação de profissionais qualificados e à promoção do desenvolvimento.

A preocupação da ANPEd, que se estende aos objetivos especificados na Portaria 389/2017, ressalta a formação em nível de mestrados e doutorados profissionais com o propósito de contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas, favorecendo áreas do setor produtivo. Porém, é importante considerar que nem todas as áreas de abrangência da CAPES oferecem mestrados profissionais, e nem todas possuem essa orientação mercadológica e produtivista. Setores como Saúde,

Artes, Patrimônio Cultural, Educação e Ensino, e áreas interdisciplinares enfatizam a pesquisa aplicada e científica com impacto social relevante (ANPEd, 2017).

A regulamentação pela Capes dessa modalidade de “mestrado profissional” representa, a meu ver, um grave equívoco na política nacional de pós-graduação e trará pesadas consequências para o futuro desse nível de ensino. Apesar de todas as cautelas tomadas pela Capes, expressas em suas Portarias, no sentido de garantir critérios para a recomendação, acompanhamento e avaliação dos referidos cursos, não haverá como evitar seu impacto negativo na característica básica da pós-graduação *stricto sensu*, qual seja, a pesquisa. Efeitos perversos advirão, sem nenhuma dúvida, para o mestrado acadêmico, a começar pela ambiguidade de uma mesma nomenclatura para designar duas categorias, em princípio, muito diferenciadas de cursos de pós-graduação. No lastro dessa identificação, os mesmos direitos serão reivindicados, sobretudo no que se refere à carreira docente (Severino, 2012, p. 11),

Severino (2012) observou que a regulamentação dos mestrados profissionais pela CAPES era percebida como um sério equívoco na política nacional de pós-graduação, com potenciais implicações para o futuro desse nível de Ensino. Apesar das precauções constantes nas portarias da CAPES para assegurar critérios na recomendação, monitoramento e avaliação desses cursos, é inevitável que haja impactos adversos na natureza fundamental da pós-graduação *stricto sensu*, centrada na pesquisa. Conseqüentemente, efeitos prejudiciais serão manifestos, particularmente no contexto do mestrado acadêmico, sendo a ambiguidade resultante da utilização da mesma nomenclatura para designar duas categorias de cursos de pós-graduação, inicialmente concebidas como bem diferentes.

Adicionalmente, a ANPEd (2009) apresentou preocupações resultantes da revogação da Portaria 17/2009, apontando para a ausência de avaliação adequada, e ressalta complexidades anteriores relacionadas à formatação funcionamento, currículo e perfil de egressos, entre outras lacunas enfrentadas pelos mestrados profissionais nos últimos anos, e propõe questões para enriquecer esse debate, visando explicitação mais detalhada devido à entrada em vigor da Portaria n° 389/2017 (ANPEd, 2009).

Portanto, os cursos de Mestrado e Doutorado Profissional, conforme estabelecido pela CAPES, contribuem para o aprimoramento e a capacitação de

profissionais em diversas áreas do conhecimento, atendendo às demandas do mercado com foco em técnicas, processos e temáticas específicas. Entende-se também, que este modelo de formação fortalece a competitividade e a produtividade do setor produtivo nacional, abrangendo empresas e organizações públicas e privadas.

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL: PERSPECTIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A profissão docente, conforme Gatti; Barreto (2009), tem papel claro na sociedade, transcendendo a mera ocupação secundária para se posicionar como setor central, a evolução do magistério está profundamente vinculada às transformações sociais, especialmente no contexto dos países avançados e emergentes, como o Brasil.

A importância da formação continuada de professores é requerida, uma vez que o conhecimento caminha para novas perspectivas e abordagens. Assim, a formação permite aos professores atualizarem seu conhecimento incorporando recentes metodologias de ensino, além de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas incentivando o avanço do ensino nas escolas e na formação de seus alunos, contribuindo com a educação e compreensão mais profunda do passado e suas implicações no presente.

Segundo Gatti (2019), a complexidade do exercício da docência é apresentada como uma atividade que envolve interações com pessoas e suas diversas dimensões, como finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições e programas. A autora destaca que a complexidade da formação para esse trabalho, não está apenas na visão simplista da academia sobre o processo de formação de professores, e ressalta a necessidade de considerar uma lógica socioprofissional, didática e psicológica, enfatizando as junções entre esses elementos (Gatti, 2019).

Inicialmente a pós-graduação tinha como finalidade a “formação e aperfeiçoamento do pessoal do Ensino Superior”, logo, isso mudou com a mudança na política de atribuição à CAPES para formação dos professores da

educação básica, conforme a Lei nº 11.502, de julho de 2007, que lapidou as competências e a estrutura organizacional da CAPES, alterando também as Leis nº 8.405/1992 e 11.273/2006.

A nova Lei (11.502/2007) ampliou o papel da CAPES no âmbito do ensino superior, estabelecendo-a como entidade subsidiária do Ministério da Educação na formulação de políticas de pós-graduação, além de coordenar e avaliar cursos promovendo a qualificação de recursos humanos para o ensino e a pesquisa. No âmbito da educação básica, a CAPES passou a promover em colaboração com estados e municípios, a formação inicial e continuada de professores com ênfase no ensino presencial e a distância. (Brasil, 2007).

As iniciativas para alcançar a formação dos docentes continuaram com implementação do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e posteriormente revogado pelo Decreto nº 8.752, de maio de 2016. Esse decreto, estabeleceu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, definindo princípios e objetivos, além de organizar os programas e ações em colaboração entre os sistemas de ensino (Brasil, 2016).

A política abrange professores pedagogos e funcionários da educação das redes públicas e privadas, oferecendo a formação inicial e continuada, suas diretrizes incluem o compromisso com a inclusão, a articulação entre teoria e prática, e valorização profissional, melhorando e elevando a qualidade da educação e assegurando as condições dignas de trabalho (Brasil, 2016).

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

I - Instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - Induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;

III - Identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

IV - Promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V - Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;

VI - Promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;

VII - Assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX - Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (Brasil 2016, p. 2).

A regulamentação mencionada nos objetivos citados reforça o compromisso das políticas com a formação inicial e continuada dos professores, visando atender às necessidades e desafios da educação básica e demonstram a importância da capacitação contínua dos educadores e a concessão de bolsas de estudo e pesquisa para programas de formação inicial e continuada, alinhando-se às metas do Plano Nacional de Educação.

Isto posto, em 2015 a Resolução Nº 2 de 1º de julho, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior com os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, para a formação continuada. A Resolução mencionada determina que a formação de profissionais do magistério para a educação básica, tenha base comum nacional que articule teoria e prática pedagógica, considerando a realidade das instituições educativas e da profissão (Brasil, 2015).

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o (a) egresso (a) (Brasil, 2015. p. 7).

Segundo o art. 5º da Lei acima mencionada a formação destes profissionais deve ter a garantia de uma base comum nacional, pautada na educação como processo emancipatório e permanente, reconhecendo a especificidade do trabalho docente e integrando teoria e prática, conduzindo os egressos à integração curricular e interdisciplinaridade, construção do conhecimento, acesso a pesquisas e materiais de apoio, dinâmicas pedagógicas amplas, adaptação às mudanças educacionais, uso das TICs, reflexão sobre linguagens, consolidação da educação inclusiva e promoção da aprendizagem (Brasil, 2015).

Conforme o artigo Art. 9º, os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - Cursos de graduação de licenciatura; II - Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - Cursos de segunda licenciatura (Brasil, 2015).

Nesse sentido, para responder a necessidade de aprimoramento do ensino destinado aos estudantes e simultaneamente à valorização do corpo docente, o Ministério da Educação submeteu ao CNE, a proposta da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica. Esta proposta foi objeto de debates junto às Instituições Formadoras, Estados, Municípios e Escolas, visando à otimização e complementação, a partir desse arcabouço, à reformulação das diretrizes para a formação de docentes no Brasil, sendo instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e posteriormente se tornou Lei pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (MEC, 2023).

Consoante à proposta, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020).

Para isto considerou-se:

[...] O art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN) define as incumbências dos docentes, com destaque para o Inciso III, com a incumbência

de “zelar pela aprendizagem dos alunos”; O § 1º do art. 62 da LDB define que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”; O inciso III do art. 63 da LDB define que “os Institutos Superiores de Educação manterão (...) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”; A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; A Meta 16 do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, define que, nos termos do art. 7º dessa Lei, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração” para “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2020. p.1).

Conforma estes artigos mencionados, a BNC formação priorizou a profissionalização dos educadores que atuam como agentes formadores de conhecimento e cultura, além de orientadores do processo de aprendizagem de seus alunos, visando o desenvolvimento de competências essenciais que capacitem professores para o desempenho do trabalho, este processo é regido por princípios que incluem o respeito aos fundamentos da Constituição Federal (Brasil, 2020).

A criação de Institutos/Unidades integradas para a formação de professores, recomendada no artigo 10, fazem parte dos objetivos que propõem a garantia e articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à formação continuada. Esses institutos devem contar com professores experientes das redes escolares de ensino, estabelecendo uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica. Por fim, o Capítulo V estabelece um prazo limite de até 2 anos para a implantação (Brasil, 2020).

Art. 10 Para garantir a articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à Formação Continuada de Professores, e para superar a fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica (Brasil, 2020. p. 6).

Conforme o art. 10 (Brasil, 2020), é necessário maior integração entre os diferentes cursos e programas de Formação Continuada pelos IES para enfrentar o problema da fragmentação e a falta de articulação entre os diversos conhecimentos

envolvidos na formação docente e recomenda-se que as IES estabeleçam institutos ou unidades integradas dedicadas à formação de professores.

Entende-se que a BNC Formação designa competências gerais que os professores devem desenvolver ao longo de sua carreira, como compreender e utilizar conhecimentos históricos, pesquisar e refletir, valorizar manifestações artísticas e culturais, utilizar diferentes linguagens, utilizar tecnologias digitais de forma a buscar atualização profissional, desenvolver argumentos baseados em fatos científicos, cuidar da saúde física e emocional, exercitar a empatia e o diálogo, entre outros.

A referida lei também destacou a importância do regime de colaboração entre escolas, redes de ensino e instituições de ensino superior e recomenda que a formação continuada deva promover um ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem, com autonomia, flexibilidade, resiliência e abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas podendo tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2020).

Em consonância com esses princípios, no Parecer CNE/CP nº 4, de março de 2024, o CNE estimulou debate nacional sobre a formação dos(as) profissionais da educação, envolvendo a Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por Conselheiros da Câmara de Educação Superior CES, com o objetivo de desenvolver estudos e estabelecer as diretrizes para a formação dos(as) profissionais do magistério para a educação básica e sua valorização profissional, visando cumprir uma de suas importantes missões, a elaboração e a aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2024).

Historicamente sabe-se que, desde a LDB o Brasil conta com 4 (quatro) resoluções elaboradas e aprovadas no âmbito do CNE e sancionadas pelo Ministro de Estado da Educação, que orientam a formação dos(as) profissionais do magistério (Brasil, 2024, p. 4), a saber:

- a) A primeira Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena;

- b) A segunda, referente apenas aos cursos superiores de Pedagogia, foi aprovada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia;
- c) A terceira, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Esta revogou a Resolução CNE/CP nº 1/2002; e
- d) A quarta, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2024 p. 4).

O Parecer CNE/CP nº 4/2024 destaca as resoluções para continuidade dos estudos, estabelecendo diretrizes para a formação de professores da educação básica em cursos de licenciatura e para cursos de Pedagogia; a terceira é a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que revogou a primeira resolução e definiu diretrizes para a formação inicial e continuada de professores; e a quarta é a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define diretrizes para a formação inicial e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. Esses documentos serão tomados como referência para a discussão apresentada na referida Resolução (Brasil, 2024).

Segundo os estudos proposto pelo CNE, o trabalho dos professores formadores constitui eixo central para a construção do conhecimento profissional básico dos futuros professores. Esses profissionais são responsáveis por criar e implementar projetos de formação que demonstram suas experiências e que devem ser desenvolvidos tanto por eles quanto pelos licenciandos (Brasil, 2024).

Essa dinâmica considera, que a prática docente dos formadores e as condições em que trabalham influenciam a formação inicial e a prática docente futura. Por isso, é essencial estudar detalhadamente o trabalho desses professores, não apenas para aprimorar as práticas formativas, mas também para fortalecer as discussões sobre os desafios e exigências que as reformas educacionais impõem ao seu trabalho. Os formadores de professores são, portanto, pilares centrais nas reformas da formação inicial (Brasil, 2024)

De acordo com Diniz-Pereira (2015), o Movimento Pela Profissionalização do Trabalho Docente e a questão dos saberes,

Iniciou-se na década de 1980, nos Estados Unidos e no Canadá, o movimento reformista da “formação inicial” de professores da Educação Básica que buscou refletir sobre a profissionalização do trabalho docente. Esse movimento se espalhou nos países de cultura anglo-saxônica, na Europa francófona, como também em vários países latino-americanos. Entre os princípios comuns desse movimento, têm-se: conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos; entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; e, finalmente, estabelecer parcerias entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica (Diniz-Pereira, 2015 p. 149).

Segundo Diniz-Pereira (2015), na década de 1980, nos Estados Unidos e no Canadá, iniciou-se um movimento reformista na formação inicial de professores da Educação Básica, voltado para a profissionalização do trabalho docente. Esse movimento se espalhou por países de cultura anglo-saxônica, Europa francófona e América Latina, e baseou-se em três princípios: conceber o ensino como uma atividade profissional fundamentada em um sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um espaço de formação e produção de saberes, e estabelecendo parcerias entre instituições universitárias de formação e escolas da Educação Básica.

Dessa forma, a evolução das políticas e diretrizes para a formação de professores no Brasil instituem os compromissos contínuos com a melhoria da Educação Básica e a valorização do magistério. As resoluções mencionadas, juntamente com os debates e iniciativas promovidas pelo CNE, buscam assegurar uma formação docente alinhada às necessidades e realidades das escolas.

A implementação de institutos integrados e a promoção de um regime de colaboração entre instituições são alicerces para superar a fragmentação do conhecimento e fortalecer a articulação entre teoria e prática.

3.1.1 Formação em Serviço: Desafios e Perspectivas na Educação Básica

O crescimento exponencial do setor de serviços, acompanhado pela ascensão de profissionais, cientistas e técnicos, desloca a ênfase tradicional dos trabalhadores voltados à produção material. Esse fenômeno é impulsionado pelo avanço tecnológico que propicia grandes movimentos nas gerações e circulação de informações (Gatti; Barreto, 2009).

A formação em serviço é concebida como um processo de formação continuada que ocorre enquanto o profissional já está atuando, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar o seu trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre a própria prática tornando-se mais conhecida na década de 1980 (Araújo; Silva; Silva, 2019).

A expressão “formação continuada” torna-se bastante conhecida no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1980 [...], existindo até essa época as expressões, formação inicial ou pré-serviço e continuada ou em serviço, para designar os processos formativos vivenciados pelos docentes. O que não [representava] a realidade brasileira, pois à época, no país, existia “um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos” (Araújo; Silva; Silva, 2019 p. 10).

Disposto no capítulo IV, da BNC Formação, definiu-se a importância da formação ao longo da vida em serviço, que deve ser desenvolvida de acordo com as necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores. A formação continuada em serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (Brasil, 2020).

Art. 11. As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12. A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas. Art. 13. A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14. A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional (Brasil, 2020. p. 7).

As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, conforme estabelecido no Art. 11 devem ser implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, de forma autônoma ou em parceria com outras instituições,

alinhando-se às reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores, devendo a Formação em Serviço ser estruturada através de ações diversificadas que promovam aprendizagens ao longo da vida profissional (Brasil, 2020).

O art. 13 enfatiza que essa formação deve proporcionar aos docentes a oportunidade de aprender em equipe com o suporte de um formador experiente, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDBN.

O art. 14 determina que a programação da Formação Continuada em Serviço deve ser pensada com programas e cursos flexíveis, permitindo a complementação, atualização ou aperfeiçoamento contínuo dos docentes.

Entende-se que ensinar, demanda a posse de saberes interdisciplinares e habilidades pedagógicas complexas, o educador deve ter conhecimento dos eventos e contextos temporais envolvendo aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, adicionando-se o desenvolvimento de habilidades analíticas, destacando o pensamento crítico na interpretação de fontes, juntamente com competências didáticas, incluindo o planejamento de aulas com aplicação de metodologias variadas e a incorporação de recursos tecnológicos juntamente com a capacidade de sintetizar informações complexas.

Art. 9º Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando

ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE

V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Parágrafo único. Os cursos e programas referidos neste artigo devem atender os critérios de qualidade expressos no artigo 7º desta Resolução, bem como a sua adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos (Brasil, 2020. pp. 6,7)

As atividades formativas podem variar em modalidade, duração e conteúdo, incluindo cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, pós-graduação, mestrado e doutorado. Tais ofertas visam atender às demandas e necessidades específicas das escolas e redes escolares, considerando seus contextos individuais e garantindo padrões conforme estabelecido pelas normativas pertinentes.

Para Gatti (2009), apesar desses esforços a consecução de uma carreira docente alinhada à sua relevância social bem como a garantia de salários atrativos, ainda não foi plenamente alcançada, e ressalta que as disparidades entre municípios e estados no que se refere à estruturação da carreira e à remuneração dos professores são consideráveis e variam entre as diferentes regiões do país.

Para Gatti; Barreto (2009), atuação dos professores traz não só a contribuição para o crescimento econômico mais também a tessitura nos âmbitos político e cultural. Segundo as autoras, o sistema educacional ao longo de mais de dois séculos mantém-se como a principal forma de socialização e formação nas sociedades modernas perpetuando sua expansão, os professores constituem um dos grupos ocupacionais mais importantes e são elementos fundamentais na economia das sociedades modernas, equiparando-se, em termos orçamentários, aos profissionais da saúde.

Segundo Gatti; Barreto (2009), os programas de formação continuada enfrentaram desafios, com a brevidade dos cursos e dificuldade de implementação das mudanças esperadas. A falta de participação dos professores na definição de políticas educacionais e a adoção de modelos “em cascata” também foram apontadas como obstáculos; o processo de ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas do que as tradicionalmente disponíveis, envolvendo não apenas os professores, mas também os formadores intermediários.

Independente das mudanças nas modalidades, sabe-se que a implementação da política nacional de formação de professores em serviço é uma iniciativa do MEC, que engloba as instituições públicas de educação superior, as secretarias estaduais e municipais de Educação, bem como os Professores da Educação Básica (Gatti; Barreto, 2009).

O objetivo das políticas implementadas é qualificar a prática docente e estabelecer um sistema nacional de educação coeso. Assim, a formação profissional capacita para o trabalho e contribui para a valorização dos profissionais.

Para Saviani (2007), o trabalho é o que define a essência humana, pois é a atividade pela qual o homem produz e transforma sua própria existência, diferenciando-se dos animais e da natureza, para o autor a produção do homem, ou seja, seu processo educativo realiza-se no ato de trabalhar.

Nesse sentido, a origem da educação coincide com o próprio homem. Para Saviani (2007) a divisão do trabalho e das sociedades de classe, provocou a separação entre trabalho e educação o que deu origem a escola como forma específica e diferenciada de educação.

Entende-se, que o objetivo da formação em serviço é qualificar para a prática docente e criar um sistema de ensino de educação unificado, mesmo enfrentando desafios como regionais e falta de efetivação das políticas educacionais para a valorização profissional. A formação continuada visa adaptar-se às mudanças tecnológicas e à crescente complexidade do conhecimento, com os professores desempenhando papel na economia e na socialização nas sociedades modernas. No ensino de História a evolução metodológica busca integrar teoria e prática, promovendo o desenvolvimento social, econômico e mantendo os profissionais qualificados.

3.1.2 Formação Continuada no Ensino de História no Brasil

Ademais, no que tange o ensino da História no Brasil, segundo os PCNs/1998, se dá em dois momentos distintos. Nos anos imediatos ao pós-guerra e no contexto da democratização do país após o fim da ditadura Vargas. Nesse contexto, a disciplina de História adquiriu uma nova importância na formação dos cidadãos sendo vista como fundamental para promover uma cidadania voltada para a paz (Brasil, 1998).

Nesse período, a Unesco iniciou sua influência na elaboração de livros escolares e propostas curriculares, visando os perigos de uma ênfase excessiva em

histórias de guerras na abordagem da história nacional e nas questões raciais, especialmente na disseminação de ideias racistas, etnocêntricas e preconceituosas. a disciplina passou a ser orientada para um conteúdo mais humanístico e pacifista, concentrando-se no estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades bem como nos avanços tecnológicos, científicos e culturais (Brasil, 1998).

Para Bittencourt (2018), o ensino de História evoluiu (Séculos: XVIII, XIX e XX, XXI) de um foco na memorização de um passado branco e cristão para uma abordagem mais inclusiva que considera múltiplas perspectivas na construção da história nacional e global. As políticas educacionais e as práticas docentes contribuíram para essa evolução, revisando conteúdo para incorporar novas pesquisas e introduzindo novos métodos de ensino que enfatizam a aprendizagem sobre a instrução.

O Ensino de História, desde o início do século XXI, apresenta desafios tanto em aspectos relacionados à formação de professores quanto ao aporte teórico metodológico para os processos de ensino-aprendizagem. Diferente da pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem referenciada na Psicologia da Educação, pesquisas recentes no campo do ensino de História apontam que o processo de ensino-aprendizagem histórica significativo depende de, entre outros fatores, uma relação intrínseca entre teoria e prática, conhecimento epistemológico e metodológico referenciadas na ciência histórica (Gonçalves, 2018. p.560).

A citação de Gonçalves (2018), contribui apontando que os desafios do ensino de História, no início do século XXI, envolviam tanto a esfera da formação docente quanto a complexidade teórico-metodológica inerente aos processos de ensino-aprendizagem, divergindo das investigações tradicionalmente centradas no desenvolvimento cognitivo vinculado à Psicologia da Educação.

Segundo Gonçalves (2018), estudos recentes no campo do ensino de História indicam que a consecução de um processo de ensino-aprendizagem da história demanda, entre outros elementos, a construção de uma relação intrínseca entre teoria e prática, bem como a incorporação de saberes epistemológicos e metodológicos advindos da ciência histórica.

Essa relação demonstra a importância da perspectiva integrada no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a compreensão profunda da História.

A disciplina de História seguia duas vertentes: Na primeira a História Sagrada, que buscava a formação moral do aluno mediante exemplos de grandes homens da História, com ênfase no Oriente Médio e antiguidade clássica, na segunda a História universal ou civil, que explicava os acontecimentos como providência divina e servia de base para a formação cristã. As perspectivas e importância atribuídas à Igreja na História eram variáveis, dependia da formação dos professores e da natureza da escola - pública ou da ordem católica (Brasil, 1998).

Os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo estavam voltados para a constituição da ideia de Estado Nacional laico, mas articulado à Igreja Católica. O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa a sucessão de reis em Portugal e seus respectivos governos e, na sequência, introduzia-se a história brasileira as capitânicas hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação (Brasil, 1998. pp. 19-20)

Segundo o PCNs/1988, a inclusão da disciplina dado o momento histórico do país, tinha o propósito construir a ideia de um Estado Nacional laico, ao mesmo tempo associado à igreja católica, e o Estado brasileiro estava em processo de formação política e precisava de uma narrativa histórica que legitimasse sua existência.

Os conteúdos começavam com a História de Portugal, descrevendo a sucessão de Reis e seus governos, e depois introduziam a História brasileira, abordando capitânicas hereditárias, governos gerais e ameaças de invasões estrangeiras que colocavam em risco a integridade nacional. Tais narrativas culminavam com os eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, que eram vistos como responsáveis por conduzir o Brasil ao status de uma *grande nação*.

Influenciado pelo nacional-desenvolvimentismo (1956-1961), o ensino da disciplina de História se voltou de forma expressiva para os temas econômicos. A percepção do subdesenvolvimento do país levou ao questionamento da predominância da produção agrícola-exportadora e à valorização do processo de industrialização como meio de alcançar o desenvolvimento.

Nesse contexto, houve uma ênfase na análise dos ciclos econômicos, destacando sua sucessão linear no tempo, como o ciclo da cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização, cada centro econômico regional que se tornava hegemônico em cada época era estudado de forma isolada (Brasil, 1998).

Essa abordagem indicava a crença de que o desenvolvimento só seria possível por meio da industrialização. Paralelamente, a influência dos Estados Unidos na economia brasileira resultou na predominância do estudo da História dos Estados Unidos no currículo, alinhando-se com a política de *boa vizinhança* norte-americana na época (Brasil, 1998).

No campo da educação e, mais especificamente, no que se refere ao ensino de História, o período militar trouxe grandes alterações, muitas das quais ainda não foram devidamente repensadas ou reordenadas. Uma nova concepção de educação, que buscava promover o controle dos cidadãos e formação para a vida integrada na sociedade, necessitava que a formação de professores, [...] fosse adequada a essa nova perspectiva. Com o Decreto Lei Nº. 547, de 18 de abril de 1969, houve a instalação das chamadas licenciaturas curtas, com a formação de professores em cursos rápidos. [...] No caso do ensino de História, os cursos superiores passaram a dar espaço para os Estudos Sociais, curso de licenciatura curta que tinha, em seu currículo, as disciplinas de História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, OSPB (Organização Social e Política do Brasil). Os Estudos Sociais também ofereciam as disciplinas obrigatórias para todos os cursos: EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros), Educação Física e as disciplinas da área pedagógica (Gonçalves, 2018. p. 556).

Segundo Gonçalves (2019) no campo educacional, especialmente no ensino de História durante o período militar no Brasil, observaram-se grandes mudanças que ainda demandam revisão. A introdução das licenciaturas curtas, conforme estipulado pelo Decreto Lei Nº. 547 em 1969, trouxe uma nova ótica à formação de professores, caracterizada por cursos rápidos.

No âmbito da História, os cursos superiores deram espaço aos Estudos Sociais, licenciatura curta que incluía disciplinas como História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política e OSPB.

Essa reestruturação curricular também incluía disciplinas obrigatórias para todos os cursos, educação física e componentes pedagógicos, alinhando-se sempre aos objetivos do regime militar de promover educação instrumentalizada para o controle social e integração na sociedade.

Segundo os PCNs durante os governos Militares houve grande difusão dos cursos de Licenciatura Curta, que contribuiu para o crescimento de instituições de ensino superior privadas especialmente na década de 1970, as faculdades passaram a oferecer formação em Estudos Sociais para Professores, com programas que se concentravam apenas em aspectos escolares, negligenciando os conhecimentos específicos necessários para o ensino (Brasil, 1998).

Essa abordagem afetou o relacionamento entre as universidades e as escolas de ensino fundamental e médio, bem como dificultou a integração entre a pesquisa acadêmica e o ensino escolar, dificultando a introdução de mudanças no conhecimento histórico e nas práticas pedagógicas dentro das escolas (Brasil, 1998).

Ao voltarmos para um processo que vem de longas lutas pela formação continuada, pode-se observar a criação dos cursos de Licenciatura Curta durante os governos dos militares, que contribuiu para o crescimento de instituições de ensino superior privadas especialmente na década de 1970 influenciado pelo nacional-desenvolvimentismo que ocorreu entre 1956-1961, neste momento o ensino da disciplina de História se voltou de forma expressiva para os temas econômicos.

Já os Mestrados Profissionais chegaram em 1995, e a instituição da área Multidisciplinar em 1998, direcionados para capacitação de profissionais em diversas áreas do conhecimento focalizando técnicas, processos ou temáticas alinhadas às demandas do mercado, com propósito de fortalecer a competitividade e produtividade.

A mudança na estrutura da CAPES, que também passou apenas da Formação Superior para também gerir a Formação Inicial e continuada para os profissionais do magistério, fomentou o regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal.

A regulamentação dos Mestrados e Doutorados Profissionais para a Educação pautou-se no desenvolvimento e alcance de todas as regiões do país sua estrutura curricular integra, conhecimento, competência metodológica e aplicação prática exigindo a participação de docentes, sua avaliação, os acompanhamentos são realizados por subcomissões específicas para assegurar a qualidade e a relevância dos cursos oferecidos.

Tais programas estão distribuídos em 49 áreas de avaliação, e demonstram a amplitude e a complexidade do sistema educacional, que busca equilibrar qualidade, inovação e relevância social.

3.2 PROFHISTÓRIA: AVANÇOS, DESAFIOS E COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Nesse tópico é apresentada uma visão geral do Programa, do processo de seleção e admissão. O Programa é uma iniciativa do ProEB²¹ que oferece oportunidades de formação continuada em rede nacional para professores em serviço que ministram a disciplina de História.

A primeira experiência na implementação de programas em rede foi estabelecida em 2004 com a criação da RENORBIO²², Rede Nordeste de Biotecnologia, com a finalidade inicial de fomentar o desenvolvimento de redes cooperação entre entidades acadêmicas e empresariais, bem como catalisar a interação entre os programas de pós-graduação e os setores sociais e mercadológicos. (CAPES, 2021).

²¹ ProEB - Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica tem por objetivo a formação continuada *stricto sensu* dos professores em exercício na rede pública de educação básica. Disponível em: Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica - ProEB — CAPES (www.gov.br). Acesso em 07 de set. de 2024.

²² O Fórum da Competitividade em Biotecnologia, estabelecido em 2004 pelo Governo Federal, identificou demanda por esse profissional e sinalizou grandes oportunidades para estes atuarem na crescente indústria de biotecnologia no Brasil. Nesse momento, foi criada a Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO) através da portaria MCT nº 598, de 26.11.2004 (Publicada no D.O.U. de 30.11.2004, Seção I, pág. 16) vinculada ao MCT (atual MCTIC) e que vem fomentando o desenvolvimento da biotecnologia na Região Nordeste. Disponível em: <https://www.renorbio.org/renorbio/sobre/a-rede-nordeste-de-biotecnologia>. Acesso em 24 de maio de 2024.

Em 2005, o Ministério da Educação, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, integrando centros de pesquisa de várias universidades.[...] A Rede nasceu em função da constatação de que a formação continuada vem se integrando cada vez mais às perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores educacionais em diferentes níveis, e também das análises sobre formações continuadas que mostravam a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas vezes, superficialidade. Com a institucionalização da Rede, houve o credenciamento de vários centros de formação, ligados a universidades, especializados em várias áreas do conhecimento. (Gatti; Barreto 2009. p. 205).

Segundo Gatti; Barreto (2009), a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica se deu em 2005, como uma resposta a à crescente integração da formação continuada às perspectivas docentes, escolares e gestão educacional. Para as autoras, a motivação surgiu da percepção da dispersão excessiva, superposição e, por vezes, superficialidade das iniciativas de formação continuada.

A institucionalização da Rede proporcionou o credenciamento de diversos centros de formação vinculados e renomadas instituições de ensino superior, os quais se especializaram em diversas áreas do conhecimento Gatti; Barreto (2009).

No âmbito da formação continuada e para atender à crescente demanda da capacitação de pessoal a Educação, em 2011 foi criado o Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação - ProEB, instituído pela Portaria da CAPES nº 209, de 21 de outubro de 2011, que aprovou o regulamentou o programa de Mestrado Profissional para a qualificação de Professores da rede pública, em constante desvelo, para a melhoria da educação nas escolas públicas de Educação Básica, propiciando a formação continuada de professores no nível de pós-graduação *stricto sensu*, estabelecendo uma rede nacional para oferta dos cursos nas instituições já tradicionais na formação de professores (Brasil, 2011).

Entende-se que o ProEB se objetiva em valorizar a prática dos profissionais já adquiridas em sala de aula, apontando mudanças no cotidiano da escola e sociedades de modo geral.

A estrutura dos programas de mestrado em rede disponibilizados pela CAPES, acompanham o avanço na formação de profissionais dedicados à

Educação. Estes programas englobam diversas áreas do conhecimento, destacando-se, as disciplinas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação.

A estruturação acadêmica desses programas, são compostas por programa específicos: Matemática²³ - ProfMat, Ensino de Física - ProFís, Letras - ProfLetras, Artes - ProfArtes, História - ProfHistória, Ensino de Biologia - ProfBio, Química - ProfQui, Filosofia - ProFilo, Sociologia - ProfSocio, Educação Física - ProEF e Ensino de Geografia - ProfGeo, compõem a base par o desenvolvimento pedagógico. Cada programa aborda de maneira específica os elementos fundamentais para a formação de profissionais (CAPES, 2022).

A congruência entre esses programas fortalece a proposta para a educação abrangente e multidisciplinar, ordenada com as demandas contemporâneas e proporcionando aos futuros educadores as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do cenário educacional (CAPES, 2022).

Todos estes programas são disponibilizados em Rede Nacional²⁴ que teve sua regulamentação pela Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, que Instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do país com objetivo de contribuir na melhoria da formação de professores (Brasil, 2011).

Ao alinhar-se com os princípios do ProEB, esses programas visam à formação de profissionais da educação, abordando não apenas aspectos teóricos, mas também práticos com o intuito de promover melhoria do ensino.

As Instituições que compõe a Rede são responsáveis pela produção de materiais para orientação de cursos tanto a distância como semipresencial. Essa atuação em Rede direciona-se para a tender as demandas do Plano de Ações

²³Número de Instituições associadas aos Programas: ProfMat:106; ProFis:58; ProfLetras:42; ProfArtes: 15; ProfHistória:39; ProfBio:18; ProfQui:21; ProFilo: 9; ProfSocio:15; ProEF:26; ProfGeo:09; ProFEI:19.

²⁴ Rede Nacional: Indica que os mestrados são oferecidos em parceria por diversas instituições educacionais distribuídas pelo país, formando uma rede de colaboração, com intuito de promover a troca de conhecimentos, experiências e recursos entre as instituições participantes, enriquecendo a formação oferecida nos programas de mestrado e doutorados. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb>. Acesso em 31 de maio de 2024.

Articuladas (PAR), que é uma ferramenta de gestão utilizada por Municípios, Estados e pelo Distrito Federal por um período de quatro anos (Brasil, 2011).

Para a regulamentação da formação continuada, a Portaria nº 60, de 20 de março de 2019, estabelece diretrizes para os programas de mestrados e doutorados profissionais sob a supervisão da CAPES. O seu artigo 2º, instituiu os seguintes objetivos:

- I - Capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;
- II - Transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;
- III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;
- IV - Atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados;
- V - Formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação (Brasil, 2019. p. 1).

A Portaria acima citada, estabelece diretrizes para a organização e funcionamento desses cursos, seu objetivo é fornecer orientações para as instituições de ensino superior que oferecem programas de mestrado e doutorado profissionais e abrangem vários aspectos, como critérios para criação de novos cursos, regras de avaliação e monitoramento, requisitos para corpo docente qualificado, além de definir parâmetros para a validade nacional dos títulos de pós-graduação, considerar necessidades de promover a formação de mestres, doutores e profissionais habilitados para a condução de atividades científicas e técnicas, reconhecendo a importância e potencialidades regionais.

Artigo 1º - O Mestrado Profissional e o Doutorado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) tem como objetivo proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica.

I. O mestrado profissional é direcionado à reflexão sobre a experiência prática, visando à elaboração de novas técnicas, processos e a aplicação conhecimentos, tecnologias e resultados científicos na solução de problemas em seu ambiente de atuação profissional.

II. O curso de doutorado visa formar profissionais em alto nível, capazes de produzir conhecimento inovador para a resolução de problemas e desafios da

escola básica; conhecimentos que atendam aos desafios da construção de uma educação efetiva, que prepare os estudantes para participar e lutar por esferas públicas democráticas e inclusivas, com espírito crítico e pensamento científico e de problematizar o presente e o passado, para construir horizontes de expectativas renovados.

Artigo 2º - O ProfHistória é um curso com oferta nacional, conduzindo ao título de Mestre e Mestra e/ou Doutor e Doutora em Ensino de História, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e integrado por Comissões Acadêmicas Locais vinculadas a Instituições Associadas.

§ 1º - Denomina-se Comissão Acadêmica Local (CAL) o conjunto de docentes da Instituição do Ensino Superior, que é responsável pela coordenação e execução do curso, conforme expresso nos artigos 6º e 7º deste Regimento.

§ 2º - Denomina-se Instituição Associada a Instituição de Ensino Superior que integra a rede nacional do ProfHistória (CEPG, 2023. p. 1).

O Programa ProfHistória, é composto pelo Mestrado Profissional e Doutorado Profissional²⁵, coordenado pela UFRJ e integrado por Comissões Acadêmicas Locais (CAL), vinculadas a instituições associadas e destacando-se pela organização efetiva das atividades e pelo comprometimento com a excelência acadêmica e administrativa em âmbito nacional, o objetivo é proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica (CEPG, 2023).

O projeto do ProfHistória começou a se materializar em 2012, a partir do interesse de um grupo de professores do estado do Rio de Janeiro pela proposta da CAPES relativa à criação de cursos de mestrado profissional em rede nacional tendo como público-alvo os professores da educação básica que atuam nas redes públicas. A proposta foi apresentada pela professora Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ) e desenvolvida por docentes vinculados a seis instituições do Rio de Janeiro, a saber: Alexandre Fortes (UFRRJ), Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ), Carmen Teresa Gabriel Anhorn (UFRJ), Felipe Magalhães (UFRRJ), Giselle Martins Venâncio (UFF), Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ), Keila Grinberg (UNIRIO), Luís Reznik (UERJ e, na ocasião, PUC-Rio), Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO), Márcia de Almeida Gonçalves (UERJ), Mariana de Aguiar Ferreira Muaze (UNIRIO), Rebeca Gontijo Teixeira (UFRRJ) e Regina Maria da Cunha Bustamante (UFRJ). Esse grupo inicial foi responsável pela elaboração do projeto submetido à CAPES e do Regimento do Mestrado Profissional de Ensino em História. No início, participaram docentes vinculados a seis instituições de ensino superior da Região Sudeste do país (UFRJ, UERJ, UNIRIO, UFRRJ, UFF e PUC-Rio), cinco da Região Sul (UFRGS, FURG, UFSM, UDESC e UFSC) e uma da Região Norte (UFT) (ProfHistória, 2023).

De acordo com informações ProfHistória Nacional (2023), a proposta do projeto ProfHistória foi apresentada pela professora Marieta de Moraes Ferreira,

²⁵Doutorado Profissional: Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/doutorado-profissional-em-ensino-de-historia-aprovado/> Acesso em 02 de março de 2024

da UFRJ. A CAPES acolheu e apoiou essa proposta, que foi desenvolvida por um grupo de docentes vinculados a várias instituições incluindo a UFRJ.

A professora Marieta se interessou pelo projeto por estar envolvida no grupo de professores do estado do Rio de Janeiro que demonstrou interesse na proposta da CAPES para a criação de cursos de mestrado profissional em rede nacional destinados aos professores da educação básica que atuam nas redes públicas.

Em 2014, com o programa já aprovado e ancorado no ProEB, instituído pela Portaria da CAPES nº 209 de 21 de outubro de 2011, deu-se início a primeira turma no segundo semestre, o processo de inscrição resultou em 1.667 candidaturas efetivadas para o processo seletivo. Em 18 de maio de 2014, ocorreu o exame nacional composto por duas etapas, uma objetiva e outra discursiva, administrado presencialmente nas localidades das instituições associadas (Brasil, 2017).

Todos os estudantes aprovados que atuavam como docentes na rede pública da educação básica foram contemplados com bolsas, conforme regulamentado no art. 2º da Portaria CAPES nº 61, de 22 de março de 2017, que define critérios de concessão de bolsas e pagamento de custeio a docentes regularmente matriculados e em efetiva regência nas redes públicas de ensino nacionais vinculados aos Programas de Mestrado Profissional em Rede custeados pela Capes /ProEB²⁶ (Brasil, 2017).

Art. 2º Para a concessão de bolsas, os candidatos deverão cumprir as seguintes exigências:

I - Comprovar efetiva docência na rede pública de ensino básico:

Parágrafo único. Candidatos que no momento de matrícula do curso estejam cedidos a órgãos públicos, sindicatos, exercendo funções de gestão, ou em situação de afastamento não farão jus ao recebimento da bolsa, se excetuando aqueles cedidos especificamente para o exercício da docência;

II - Comprovar aprovação em estágio probatório;

Parágrafo único. Somente serão admitidos para percepção da bolsa

²⁶O ProEB é um programa destinado à formação *stricto sensu* de professores da rede pública de educação básica. Criado com o intuito de promover a educação continuada, em 2023 o programa expandiu sua oferta para incluir o primeiro doutorado profissional na área de História, coordenado pela UFRJ e com a participação de 39 instituições, proporcionando 117 vagas. O programa é administrado pela CAPES através da Diretoria de Educação a Distância – DED e é notável por sua abordagem de interiorização e inclusão, visando a democratização da educação de qualidade em locais onde pós-graduações são escassas (ProfHistória/ProEB, 2024). Disponível em <http://site.profhistoria.com.br/proeb-transformando-vidas/>. Acesso em 07 de maio de 2024.

candidatos a comporem o quadro permanente de servidores da rede pública de ensino;

III - firmar termo de compromisso colocando-se sob disponibilidade para integrar banco de currículos com a finalidade de atuação na função de tutor no âmbito do Sistema UAB, após o término de seu curso, por igual período ao de vigência de sua bolsa; (Brasil, 2017. p. 2)

Conforme a Portaria mencionada, a concessão das bolsas está condicionada à disponibilidade orçamentária da CAPES e às cotas anuais definidas para as instituições participantes. Para serem elegíveis, os candidatos devem comprovar docência efetiva na rede pública de ensino básico, aprovação em estágio probatório, e firmar compromisso de disponibilidade para atuar como tutor no Sistema UAB após o término do curso.

Ademais, em abril de 2015, foi divulgado o edital para a adesão de novas instituições ao ProfHistória, resultando na aprovação de 18 propostas de um total de 43 recebidas, com distribuição regional que compreendeu três na Região Centro-Oeste (UNEMAT, UFMT e UEMS), cinco no Nordeste (UNEB, UFS, UFPE, URCA e UFRN), duas no Norte (UFPA e UNIFAP), e quatro no Sudeste (ProfHistória Nacional, 2023).

Logo, em março de 2016, foram disponibilizadas 423 vagas para 27 instituições associadas chegando a todas as regiões do Brasil. Em julho de 2017, o edital para a seleção da terceira turma foi divulgado, marcando o início das atividades no primeiro semestre de 2018 (ProfHistória, 2023).

O edital para o ano de 2018 apresentou 482 vagas distribuídas para todas as instituições associadas, no mesmo ano foram recebidas 28 propostas para aprovação de novas instituições associadas, resultando na aprovação de 12, distribuídas entre três na Região Norte - UFAC, UFRR e UNIFESSPA, sete na Região Nordeste -UESPI, UFMA, UFC, UERN, UPE, UFPB e UESB, uma na Região Centro-Oeste - UFG e uma na Região Sudeste - UFU. Assim, a rede passou a ser composta por um total de 39 Instituições (ProfHistória, 2020. on-line).

No ano de 2023, o Programa ofereceu um total de 672 vagas distribuídas regionalmente, a seleção e admissão envolvem processos que buscam garantir a representatividade dos estudantes de diferentes regiões do país e sua formação continuada (CEPG, p. 4).

As vagas estarão disponíveis nas 39²⁷ instituições de ensino associadas ao Programa, portanto, seu regimento destaca que: “Podem matricular-se no ProfHistória os diplomados em cursos de Licenciatura reconhecidos pelo Ministério da Educação, com atuação na disciplina escolar de História na Educação Básica (CEPG, 2023).

Instituições associadas ao ProfHistória: Na Região Norte, há 6 instituições: Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal de Roraima (UFRR), totalizando 6 instituições.

No Centro-Oeste, são 4 instituições: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Quadro II - Instituições e Vagas ProfHistória em 2023/2024

NORTE		VAGAS	%	NORDESTE		VAGAS	%
UFAC	AC	12		UFMA	MA	15	
UNIFAP	AP	15		UFPB	PB	12	
UFNT	TO	15		UPE	PE	16	
UFPA	PA	30		UFPE	PE	23	
UNIFESSPA	PA	15		UESPI	PI	20	
UFRR	RR	13		UFS	SE	21	
06 instituições		100	14,88 %	UESB	BA	24	
REGIÃO C. OESTE				UNEB	BA	23	
UFG	GO	20		UFC	CE	14	
UEMS	MS	18		URCA	CE	25	
UNEMAT	MT	13		UERN	RN	22	
UFMT	MT	14		UFRN	RN	17	
04 Instituições		65	9,67 %	12 Instituições		232	34,52%

Quadro elaborado pela autora com base no Edital PROFHISTÓRIA 2023/2024.

Disponível em: https://www.econrio.com.br/wp-content/uploads/2023/08/23048-ANEXO-2-VAGAS-PROFHISTORIA_.pdf . Acesso em 20 de outubro de 2023

No Nordeste, são 12 instituições: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual de Pernambuco (UPE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade do Estado da Bahia

²⁷ Vagas ProfHistória: Disponível em: https://econrio.com.br/wp-content/uploads/2023/08/23048-ANEXO-2-VAGAS-PROFHISTORIA_.pdf . Acesso em 24 de maio de 2024.

(UNEB), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Quadro III – Instituições e Vagas ProfHistória em 2023/2024

SUDESTE		VAGAS	%	SUL		VAGAS	%
UFU	MG	16		UFSM	RS	12	
UNICAMP	SP	15		UFRGS	RS	22	
UNIFESP	SP	26		UFSC	SC	15	
PUC	RJ	12		UDESC	SC	12	
UERJ	RJ	30		UEM	PR	15	
UNIRIO	RJ	12		UEPG	PR	15	
UFRJ	RJ	22		UNESPAR	PR	12	
UFF	RJ	15		UFPR	PR	12	
UFRRJ	RJ	12		08 Instituições		115	17,13%
09 Instituições		160	23,8	Total geral 39 inst. Associadas/ 672 vagas			

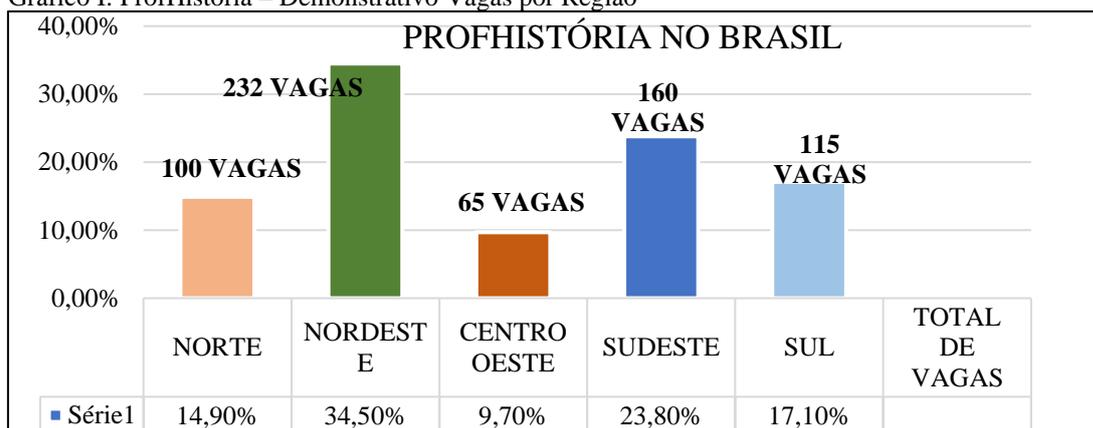
Quadro elaborado pela autora com base no Edital PROFHISTÓRIA.

Disponível em: <https://www.econrio.com.br/wp-content/uploads/2023/08/23048-ANEXO-2-VAGAS-PROFHISTORIA.pdf> . Acesso em 20 de outubro de 2023

Na região Sudeste, são 9 instituições: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Na região Sul, são 8 instituições: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Gráfico I: ProfHistória – Demonstrativo Vagas por Região



Fonte: Dados retirados do edital 2023/2024. Disponível em: <https://econrio.com.br/wp-content/uploads/2023/08/23048-ANEXO-2-VAGAS-PROFHISTORIA.pdf> . Acesso em: 26 de outubro de 2023.

De acordo com as informações do Edital ProfHistória (DSEA, 2023), na divisão ilustrada no gráfico acima, as 672 vagas que estão distribuídas nas 39 instituições associadas do programa demonstram o arranjo por região, no Norte foram disponibilizadas 100 vagas, o que representa aproximadamente 14,9% do total de vagas oferecidas em todo o Brasil.

Em 2023, o Nordeste teve 232 vagas equivalendo a cerca de 34,5%; a região Centro-Oeste oferece 65 vagas, representando 9,7% do total; no Sudeste, foram alocadas 160 vagas, correspondendo a cerca de 23,8%. Por fim, na região Sul com 115 vagas disponibilizadas o que configura aproximadamente 17,1% do total de vagas do Edital.

Essa distribuição demonstra tanto a distribuição geográfica quanto a diversidade regional no acesso ao Programa, refletindo o compromisso com a formação de profissionais em diferentes regiões do país.

A formação continuada, na grande maioria das vezes, acontece sem que o docente tenha condições de se afastar integralmente das suas atividades profissionais de sala de aula. Dificuldades do campo pessoal, associadas ao campo profissional, contribuem para que esses profissionais invistam numa formação de pós-graduação lato sensu, inclusive a distância, que demanda menores afastamentos. Motivados por suprir questões apresentadas no seu cotidiano profissional, o docente sente-se impulsionado a construir caminhos alternativos à trajetória então em curso como forma de repensar sua prática (Pina; Aguiar; Lima 2020. p. 8).

Segundo Pina; Aguiar; Lima (2020), a formação continuada de professores ocorre muitas vezes, sem que o docente possa se afastar totalmente de suas atividades na sala de aula. Essa dificuldade é atribuída a questões tanto pessoais quanto profissionais, levando os profissionais a optarem por cursos de pós-graduação lato sensu, incluindo os realizados a distância, que demandam menos tempo de afastamento.

O incentivo para essa busca por formação está ligado à necessidade de lidar com desafios enfrentados no dia a dia profissional, levando os professores a buscarem alternativas para repensar e aprimorar suas práticas pedagógicas.

Assim, considerando as demandas regionais, o Edital (2023) no artigo 12, conta com a concessão de bolsas que estão sujeitas a parâmetros conforme art.2º da Portaria nº 61, da CAPES, de 22 de março de 2017²⁸, que define critérios de pagamento de custeio a docentes regularmente matriculados e em efetiva regência nas redes públicas de ensino nacionais vinculados aos Programas de Mestrado Profissional em Rede custeados pela CAPES/ProEB (Brasil, 2017).

A quantidade de bolsas concedidas depende do orçamento da CAPES para (2024) ou o ano de início da nova turma, que concede um limite máximo de 30% das vagas autorizadas no processo seletivo, a seleção prioriza docentes em efetivo exercício em sala de aula, mas não garante bolsas, que dependem da disponibilidade financeira da CAPES/MEC e serão distribuídas conforme critérios definidos pela Comissão Nacional do Programa e pelas agências de fomento (Edital ProfHistória, 2023/2024).

O conteúdo programático do Edital (2023/2024), orienta que o candidato deverá ser capaz de responder a problemas propostos, refletindo sobre os seguintes temas fundamentais da disciplina História e de seu ensino:

- a) A construção do conhecimento histórico: as concepções de fato histórico, as relações entre experiência e conhecimento histórico; o conceito de documento histórico, suas formas, usos e funções na construção do conhecimento histórico e no ensino/aprendizagem da história; a narrativa na

²⁸Portaria nº 61, de 22 de março de 2017 - Define critérios de concessão de bolsas e pagamento de custeio a docentes regularmente matriculados e em efetiva regência nas redes públicas de ensino nacionais vinculados aos Programas de Mestrado Profissional em Rede custeados pela CAPES. Diário Oficial da União nº 58, de 24 de março de 2017 – Seção 1 – pág. 62. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2076/portaria-capes-n-61>. Acesso em 29 de maio de 2024

produção do conhecimento histórico, diferenças e conexões entre narrativas historiográficas e narrativas didáticas.

b) Os tempos históricos: as variações sociais e culturais das percepções do tempo; as relações entre passado, presente e futuro e as concepções de história; as durações e ritmos do tempo histórico - permanências, rupturas, diacronias, sincronias; as formas, usos e funções de calendários e periodizações no ensino/aprendizagem da história.

c) História, memória e identidade: as relações entre memórias individuais e memórias sociais na construção do conhecimento histórico e no ensino/aprendizagem da história; os deveres de memória, direitos de esquecimento e a escrita da história; a educação patrimonial no ensino/aprendizagem do conhecimento histórico; usos e funções da história nos processos de construção e reconhecimento de identidades individuais e coletivas.

d) Ensino de história, cidadania e diversidade cultural: as relações entre política, usos do passado e da memória nos processos de divulgação e apropriação do conhecimento histórico; práticas e dilemas dos currículos de história na abordagem da diversidade cultural e das pluralidades identitárias na atualidade; as mídias sociais e o exercício da cidadania, seus impactos e desafios para o ensino da história; políticas públicas, formação de professores e ensino de história: impactos nos saberes e práticas docentes (DSEA, 2023)

As linhas de pesquisa do Programa ProfHistória consideram cenários em que o conhecimento histórico se manifesta e se difunde, desde a dinâmica do espaço escolar, onde o ensino da história é desenhado pela interação entre estudantes e professores, até os diferentes espaços de memória, como museus e centros culturais, onde o passado é vivenciado e interpretado de várias maneiras.

Artigo 17 - Para o Mestrado Profissional o ProfHistória prevê 420 horas de atividades didáticas, correspondentes a 28 créditos entre disciplinas obrigatórias, optativas, eletivas e a defesa da dissertação.

Parágrafo único. As descrições, ementas e bibliografias das disciplinas são discriminadas em um Catálogo de Disciplinas, a ser elaborado e revisado regularmente pela Coordenação Acadêmica Nacional (Regimento Geral ProfHistória, 2024. p.6).

Artigo 20 - A organização curricular deve observar rigorosamente o projeto acadêmico pedagógico do ProfHistória, estruturado nas seguintes linhas de pesquisa:

- I. Saberes históricos no espaço escolar;
- II Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão;
- III Saberes históricos em diferentes espaços de memória;
- IV Ensino de História e Políticas Públicas (CEPG, 2024. p. 7).

São disciplinas obrigatórias e optativas do Programa ProfHistória para o Mestrado:

Tabela III - Estrutura das disciplinas obrigatórias²⁹

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: <http://site.profhistoria.com.br/estrutura-do-curso/> Acesso 15 de setembro de 2023.

Para o atendimento das linhas de pesquisas proposta e levando em conta o tempo para produção acadêmica da pesquisa, o programa no Artigo 16 do Regimento Geral, prevê 420 (quatrocentos e vinte) horas de atividades didáticas, correspondentes a 28 (vinte e oito) créditos entre disciplinas obrigatórias, optativas, eletivas e a defesa da dissertação que tem por objetivo traduzir o aprendizado e o percurso formativo ao longo do curso e está disposto em duas etapas:

Etapa 1: Exame de qualificação. Corresponde à discussão do projeto, que deve contemplar, necessariamente, a perspectiva crítico-analítica que engloba as duas primeiras dimensões (definidas no § 1º) e a apresentação inicial da perspectiva propositiva da dissertação. Trata-se de um texto acadêmico no qual é preciso constar: a explicitação e a justificativa do tema e o problema de pesquisa; os objetivos do trabalho e as interlocuções teóricas privilegiadas, bem como o plano que especifica e justifica o formato da dissertação pretendida. Essa etapa deve estar concluída até o 18º mês do curso, quando o discente deverá apresentar e discutir o projeto de dissertação com uma banca formada por, no mínimo, três docentes, sendo um o orientador. Cumprida essa fase, será considerado apto a desenvolver plenamente a segunda etapa do processo.

Etapa 2: Defesa da dissertação. Corresponde à defesa do trabalho final que deve contemplar a perspectiva crítico-analítica e a propositiva, tal como estabelecido no § 1º do artigo 18. A dissertação deverá ser defendida até o fim do 24º mês do curso. A avaliação da dissertação é feita em arguição pública por banca qualificada composta por, no mínimo, três professores doutores, sendo um deles o orientador e tendo a participação de ao menos um docente externo à Instituição Associada. (CEPG, 2023. p. 6).

²⁹ CATÁLOGO DAS DISCIPLINAS, incluem Ementas e bibliografia das disciplinas obrigatórias e Optativas e está disponível na íntegra para consulta em: http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/03/617ad1909728f_CATA%CC%81LOGODEDISCIPLINAS2021-FORMATADO.pdf. Acesso em 30 de maio de 2024. Nesse estudo está incluso versão resumida no Apêndice A, p. 116.

As etapas do processo para obtenção do título de Mestre pelo ProfHistória, são compostas por exame de qualificação que se concentra na discussão do projeto de pesquisa, devendo abordar a perspectiva crítico-analítica e apresentar os elementos iniciais da perspectiva propositiva da dissertação.

Neste estágio, o estudante deve desenvolver um texto acadêmico que inclua explicação e justificativa do tema de pesquisa, e dos objetivos com as bases teóricas selecionadas e um plano que justifique o formato da futura dissertação, que deverá ser concluída até o 18º mês do curso e envolve a apresentação e discussão do projeto perante uma banca composta por, no mínimo, três docentes, incluindo o orientador.

A próxima etapa consiste na defesa da dissertação ou trabalho final, que deve incorporar tanto a perspectiva crítico-analítica quanto a propositiva e precisa ser defendida até o final do 24º mês do curso. A avaliação ocorre em uma arguição pública conduzida por uma banca de no mínimo três professores doutores e o orientador, com a participação de um docente externo à instituição, garantindo o rigor do processo de avaliação.

Para o Doutorado segue-se o mesmo critério de avaliação acadêmica, conforme artigo 18, sendo que, para o Doutorado Profissional o ProfHistória prevê 840 horas de atividades didáticas, correspondentes a 56 créditos entre disciplinas obrigatórias, optativas e a defesa da tese (CEPG, 2023).

Artigo 18 – Para o Doutorado Profissional o ProfHistória prevê 840 horas de atividades didáticas, correspondentes a 56 créditos entre disciplinas obrigatórias, optativas e a defesa da tese.

Artigo 19 - No doutorado profissional a estrutura curricular se desenvolverá em torno de três núcleos de estudos:

I Núcleo de Estudos Básicos: disciplinas obrigatórias realizadas de forma presencial;

II. Núcleo de Estudos Temáticos: Estudos realizados em forma de seminários e vinculados às linhas de pesquisa e projetos de investigação, envolvendo os temas referenciais do ensino de história. Os Seminários Temáticos serão oferecidos em rede, entre instituições associadas do ProfHistória;

III. Núcleo de Estudos Orientados: Seminários com vistas à apresentação, discussão e orientação de projeto de pesquisa de doutorandos/as. Envolve orientações coletivas (Seminário de Pesquisa) e individuais (Seminário Tutorial) (CEPG, 2023. p. 7).

O Artigo 22 do Regimento do ProfHistória (CEPG, 2023) define a tese de doutorado como a articulação de três dimensões: analítica, crítica e propositiva,

essenciais para a prática, ensino e difusão do conhecimento histórico. A dimensão analítica envolve a apropriação dos estudos recentes e debates teórico-metodológicos acumulados na área.

A dimensão propositiva é importante para avançar as discussões e práticas na área do Ensino de História, devendo a tese trazer contribuições inovadoras, a parte propositiva pode assumir formatos variados como texto dissertativo, documentário, material didático, entre outros, e deve incluir a aplicação e reflexão sobre o que foi experimentado, a avaliação da tese ocorre em duas etapas:

1ª Etapa: Exame de qualificação: Discussão dos primeiros capítulos com foco na perspectiva crítico-analítica e a inicial propositiva, até o 30º mês do curso, diante de uma banca de no mínimo três docentes, incluindo o orientador.

2ª Etapa: Defesa da tese: Defesa do trabalho final, que deve incluir as dimensões crítico-analítica e propositiva, deverá ser defendida até o 48º mês, perante uma banca de no mínimo cinco professores doutores, incluindo um externo à Instituição Associada.

Por tanto, garantindo a aplicabilidade e continuidade do Programa nas Instituições associadas integrantes da Rede Nacional do ProfHistória o Regimento. Geral, artigo 31, menciona que a instituições serão avaliadas pela Comissão Acadêmica Nacional a cada quatro anos, levando-se em conta o relatório de desempenho elaborado por cada coordenador local, no qual será observada:

- I. A efetiva execução do projeto pedagógico e da proposta curricular nacional do ProfHistória;
- II. A relação consistente entre ingressantes e concluintes;
- III. A qualidade da produção científica do corpo docente em consonância com a área de concentração do curso e suas linhas de pesquisa;
- IV. A adequação da infraestrutura física e material da Instituição Associada para o desenvolvimento das atividades do curso;
- V. Possuir corpo docente constituído de no mínimo 8 professores;
- VI. A manutenção da oferta do número mínimo de 12 vagas para discentes a cada processo seletivo (CEPG, 2023. p. 13)

A avaliação a cada 04 (quatro) anos garante a efetividade da execução do projeto pedagógico e da proposta curricular nacional do ProfHistória assegurando que os objetivos e metas sejam alcançados envolvendo a análise crítica das estratégias pedagógicas adotadas e a relevância das disciplinas oferecidas.

A avaliação entre ingressantes e concluintes é um indicador importante da eficiência do programa bem como, o equilíbrio depende de orientações acadêmica e a manutenção da baixa taxa de evasão; a qualidade da produção científica do corpo docente é um fator importante para a excelência do programa, suas pesquisas devem estar de acordo com a área de concentração do curso e suas linhas de pesquisa de forma a contribuir para o avanço do conhecimento na área (CEPG, 2023).

São avaliadas também a adequação da infraestrutura física e material da Instituição associada que precisa proporcionar um ambiente propício ao aprendizado, incluindo a disponibilidade de bibliotecas, laboratórios e outros recursos necessários para a pesquisa e o estudo; a composição do corpo docente deverá ter no mínimo de 8 professores garantindo a diversidade de perspectivas e conhecimentos enriquecendo a experiência dos estudantes.

A concessão de bolsas, mesmo sujeita ao orçamento da CAPES, buscam alcançar docentes em exercício, embora a disponibilidade financeira possa limitar a quantidade oferecida, a manutenção da oferta de um número mínimo de 12 vagas a cada processo seletivo garantirá a continuidade do programa permitindo que um número significativo de estudantes tenha acesso à formação proposta.

Assim, o Programa ProfHistória foi estruturado para atender às necessidades regionais e profissionais dos docentes oferecendo vagas distribuídas nas instituições associadas, com foco na formação continuada e sem afastamento integral das atividades de sala de aula.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA PROFHISTÓRIA NA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.

Nessa Seção são abordadas as perspectivas na formação de professores, com ênfase nas iniciativas para melhorar a qualificação docente e sua influência no ensino de História. Fez-se necessário o estudo da formação em serviço proporcionada pelo Programa ProfHistória, destacando sua importância na capacitação contínua dos professores de História.

A análise aborda o contexto histórico das políticas educacionais, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, enfatizando a transição para um modelo de administração pública gerencial e suas implicações para a educação a distância.

Segundo Viana [et al.] (2022), o Programa ProfHistória é considerado uma importante iniciativa para formação dos professores do ensino de História em serviço, que podem promover debates e reflexões sobre a disciplina assim como sua importância para a formação dos estudantes, porém esclarecem que a maior preocupação é a formação continuada do professor de História.

A linha do tempo e os governos que delimita esta etapa do estudo, é a partir do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), neste Governo os esforços voltaram-se para a criação e implementação do Sistema de Informações e Avaliação Educacional, que visava fornecer dados e avaliar a educação em diversas modalidades e níveis. O foco central desses esforços concentrou-se na universalização do ensino fundamental, materializado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, estabelecido em 1996 (Fundação FHC, 2021).

A criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), no governo de FHC, e a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), indicavam os elementos que estavam na ancoragem dessas mudanças. O Plano Diretor indicava a descentralização, a privatização, a terceirização e/ou a publicização de serviços e atividades prestadas pelo Estado, como caminhos que deveriam ser seguidos para transformar a administração burocrática em gerencial (Pereira; Moraes; Teruya, 2017. p. 114).

Segundo Pereira; Moraes; Teruya, (2017), as transformações ocorridas no contexto do Estado brasileiro durante a década de 1990, baseadas no modelo de administração pública gerencial, redefiniram as funções do Estado burocrático focado em processos, para um Estado gerencial orientado por resultados. Assim, as políticas sociais implementadas no país estão sendo caracterizadas pela tendência que acompanha o movimento de globalização econômica. A partir desta reforma segundo as autoras, educação passa para a esfera dos serviços não exclusivos de Estado, abrindo precedentes para a redução de sua ação como agente direto na manutenção do serviço público estatal.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (Brasil, 1996)

A LDBN/1996, no Art. 80, instituiu o papel do Poder Público na promoção e desenvolvimento de programas de ensino a distância, e em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como a educação continuada. A União é responsável por regulamentar os requisitos para exames e registros de diplomas dos cursos à distância. As normas para a produção, controle e avaliação desses programas, bem como a autorização para sua implementação, ficam a cargo dos respectivos sistemas de ensino, com a possibilidade de cooperação e integração entre eles.

[..] no governo FHC, o uso da EaD foi incentivado e direcionado para a formação de professores em serviço. Além dos programas mencionados anteriormente, uma série de outras iniciativas incentivaram este uso na esfera da Educação Superior, com destaque para o Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), composto por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas desse estado para a oferta de licenciatura a distância (Pereira; Moraes; Teruya, 2017, p. 115).

Para as autoras acima citadas, no governo FHC a educação a distância -EaD veio especialmente para a formação de professores em serviço, com várias

iniciativas na Educação Superior reunindo instituições públicas para oferecer licenciaturas à distância.

Segundo Aquino e Mussi (2001), o objetivo principal desse novo formato regulador da formação – a formação em serviço – foi o de funcionar como uma espécie de “corretivo” das práticas docentes. O efeito almejado, presume-se, seria o de promover uma certa homogeneização, cada vez mais controlada, das condutas cotidianas dos professores. Nessa perspectiva, seu alvo maior seria a retomada da própria legitimidade da instituição escolar pelo controle mais estrito das atividades dos docentes, em outras palavras, revitalizar a positividade e a confiança nos resultados escolares, conferindo fôlego à função social da escola, pela modulação permanente antes alocada exclusivamente na região da formação inicial das condutas de seus agentes.

Para Aquino e Mussi (2001), a concomitância da formação ao exercício do ofício inaugura uma nova racionalização da profissionalidade e, por extensão, da constituição dos saberes docentes. Do ponto de vista teórico tratava-se de um dispositivo tático que fez circular de forma mais precisa e localizada no interior da profissão, modos de pensar do professor.

Assim, a formação em serviço concentra-se no aprimoramento de práticas pedagógicas, essa modalidade de formação permite aos educadores oportunidades e práticas para atualização de seus conhecimentos, a incorporação de novas metodologias e adaptação às demandas do ensino (Aquino; Mussi, 2001).

Ao focar na experiência prática do docente o ProfHistória, adiciona abordagem aplicada fazendo com que os professores desenvolvam habilidades específicas e estratégias no contexto real da sala de aula.

Além disso, ao integrar conhecimentos teóricos e práticos, aborda-se também a construção da prática docente reflexiva, impactando no ensino de História na Educação Básica e fortalecendo a capacidade dos professores, alinhando as direções evolutivas e as complexidades inerentes ao desenvolvimento de programas que atendam às demandas mutáveis do ambiente profissional (Aquino; Mussi, 2001).

Diante das rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, a exploração das tendências e dos desafios subjacentes à formação em serviço revela-se para a formulação de estratégias que promovam a capacitação contínua e a adaptação às demandas dinâmicas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a formação em serviço operou uma dilatação dos mecanismos de poder sobre a profissão, ao funcionar como campo de validação dos tipos de saber que deveriam circular no exercício mesmo da docência, indicando gradualmente maneiras de se proceder no ofício. Outro efeito ensejado, talvez, fosse o de anular qualquer proposição de dúvida ou estado de desmerecimento que acompanhasse o professor na rotina de seu posto. Este deveria apresentar-se seguro e convicto daquilo que deveria ser, dizer e fazer em seu cotidiano profissional (Aquino; Mussi, 2001, p 217).

Segundo Aquino; Mussi (2017), a formação em serviço é vista como um campo que valida os tipos de conhecimento considerados pertinentes para a prática docente, tencionando gradualmente as abordagens apropriadas para o exercício da profissão, e sugere que a formação em serviço pode ter o efeito de eliminar dúvidas ou questionamentos que possam surgir na rotina do professor, promovendo a confiança e convicção em relação ao que deve ser realizado no contexto profissional diário. A citação aponta para a importância da formação em serviço como um meio não apenas de aprimoramento técnico, mas também de construção de uma postura segura por parte dos profissionais da educação.

Assim sendo, é possível afirmar que a formação continuada de professores, tanto na perspectiva da Racionalidade Técnica como na Racionalidade Prática, aproxima-se, em sua essência, dos vocábulos ensino, instrução e treinamento, uma vez que estas compreensões tem como prerrogativa a aprendizagem de conhecimentos, onde na primeira esse processo é estabelecido através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas descontextualizadas da prática educativa do professor, e na segunda, consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica, também com base em informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, contudo, estas de forma contextualizadas. No entanto, destacamos que ambas não consideram os elementos da existência humana dos professores em formação. (Araújo; Araújo; Silva; 2015. p 65)

Para os autores citadas, a formação continuada de professores sob as perspectivas da Racionalidade Técnica e da Racionalidade Prática, se aproximam dos termos ensino, instrução e treinamento, primando pela aquisição de conhecimentos. Na Racionalidade Técnica, tal aprendizado ocorre por meio da

assimilação de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, desvinculadas da prática educativa. Já na Racionalidade Prática, o processo formativo envolve a construção de conhecimentos e teorias sobre a prática docente, fundamentados em uma reflexão contextualizados por informações científicas, didáticas e psicopedagógicas.

Salienta-se, entretanto, a limitação dessas abordagens ao não contemplarem os elementos da existência humana dos professores em formação, instigando reflexões sobre a necessidade de abordagens integrais nos processos formativos.

Diante das considerações sobre a formação em serviço no Programa ProfHistória, surgiu a compreensão de tendências e desafios para a capacitação contínua dos educadores, perante as dinâmicas atuais e emergentes desse contexto profissional.

A rápida evolução das esferas sociais, tecnológicas e culturais destaca a necessidade de explorar tais tendências e desafios, visando a elaboração de estratégias que promovam a adaptação às demandas dinâmicas do mercado de trabalho e a constante evolução profissional.

Nesse contexto, a formação em serviço é percebida como um campo que amplia os mecanismos de influência sobre a profissão docente, validando os tipos de conhecimento considerados relevantes para a prática educativa.

A visão de Aquino; Mussi (2001), reforça a importância da formação em serviço ao apontar sua influência na orientação das abordagens apropriadas para o exercício da profissão, ao mesmo tempo em que sugere a minimização de dúvidas e incertezas por parte dos professores, promovendo uma postura segura e convicta em sua prática diária.

Ademais, ao examinar a formação continuada de professores sob as perspectivas da Racionalidade Técnica e da Racionalidade Prática, percebeu-se convergências para os termos ensino, instrução e treinamento, centrados na aquisição de conhecimentos. No entanto, a limitação dessas abordagens se torna evidente pela falta de consideração aos elementos fundamentais da existência humana dos professores em formação, ressaltando a necessidade premente de abordagens mais integrais nos processos formativos. Esta reflexão reforça a

importância de uma formação contínua que não apenas aprimore competências técnicas, mas também promova maior compreensão da prática docente (Aquino; Mussi, 2001).

Neste contexto, entende-se que a formação em serviço, apresentada pelo ProfHistória busca adaptar-se às realidades específicas enfrentadas pelos professores, fortalecendo a formação pedagógicas e didáticas dos docentes, capacitando-os não apenas como transmissores de informações, mas como facilitadores do processo de aprendizagem.

Dessa forma, a presença do Programa na formação em serviço proporciona em algumas regiões oportunidades singulares para que esses profissionais não apenas atualizem seus conhecimentos, mas também desenvolvam habilidades essenciais para a promoção da educação (ProfHistória, 2024).

Observou-se, que o objetivo do Programa é melhorar a qualidade do ensino, sua atuação na formação em serviço se dá por meio da oferta do programa nos dois níveis mestrado e doutorado, atuando diretamente na formação continuada para professores de História da Educação Básica, visando alcance na melhoria da qualidade do exercício da docência.

O programa inclui atividades didáticas, disciplinas obrigatórias e optativas, seminários temáticos e orientação de projetos de pesquisa, com o objetivo de capacitar os profissionais para produzir conhecimento e resolver desafios da prática educativa.

Segundo Alves (2016), a importância do ensino de História direcionada para o desenvolvimento de habilidades analíticas, consciência crítica e uso de fontes primárias é enfatizada e a transposição didática deve envolver planejamento de ensino diversificados e evitar o uso político da História e da Memória. O objetivo é constantemente revisar e reformular o conhecimento histórico a partir de fontes autênticas e reconstrução narrativa do passado.

Alves (2016) enfatiza que o ensino da disciplina de História pode promover o pensamento crítico e desenvolver habilidades nos estudantes, permitindo que usem seus conhecimentos para a resolução de problemas que exigem que eles analisem, fontes primárias e que construam argumentos históricos. Incentivar os

estudantes a pensarem historicamente e considerar a importância dos eventos passados, o que pode ajudar a desenvolver sua capacidade de aplicar o conhecimento aprendido.

A análise das diversas iniciativas de formação continuada no cenário educacional mostra a multiplicidade de esforços direcionados à melhoria da qualificação e ao aprimoramento profissional dos docentes.

Como se registrou até aqui, há uma diversidade de iniciativas em torno da formação continuada no país, expressa nos sucessivos programas desta natureza promovidos na esfera pública, para atender à crescente demanda de melhor qualificação e de maiores oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores. Seus efeitos sobre as práticas docentes cotidianas, identificados nos processos de avaliação que as acompanham, são diversos. Essa situação, amplamente analisada nos debates educacionais, e nos estudos e pesquisas sobre o assunto, tem alertado os educadores, os políticos e administradores da área para a necessidade de uma ação concertada no âmbito nacional, como estratégia de qualificação da formação de professores, incluindo aí a formação continuada (Gatti; Barreto 2009, p 224).

Segundo Gatti; Barreto (2009), a reflexão sobre esta realidade mediado pelos debates educacionais e investigações acadêmicas, reforça a importância de uma ação concertada entre educadores, formuladores de políticas e gestores, apresentando-se como estratégia para o contínuo aprimoramento da formação de professores, englobando, de maneira integral, a formação continuada como pilar fundamental desse processo.

Para Marli André (2018),

Muitas vezes quando se fala em formação de professores há muita atenção ao processo de formação, mas, frequentemente, nos esquecemos do outro lado da formação, a quem ela se destina, para que ela existe. Queremos, sobretudo, que os professores estejam bem-preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade (André, 2018, p. 169).

Marli André (2018) destaca uma importante reflexão sobre a formação de professores, demonstrando que, com frequência a discussão se concentra nos processos e métodos de formação docente, sem considerar o processo final dessa formação que são os alunos. André lembra que o objetivo principal da formação

de professores deve ser a preparação desses profissionais para criar as melhores condições possíveis de aprendizagem para os alunos.

Para Marli André (2018), é com base nessas referências que se almeja melhorar a formação dos professores. Por quê? Porque os professores têm um papel fundamental ao trabalhar com crianças e jovens que frequentam a escola. Os professores são profissionais da relação, mediadores da cultura, analistas simbólicos que resolvem problemas diante de realidades incertas, e são, sobretudo, “reinventores de práticas e construtores de sentido”.

Ademais, a análise das iniciativas para a formação continuada para o trabalho na educação, apresenta os esforços para melhorar a prática dos docentes, destacando a importância de uma ação coordenada entre educadores, políticos e gestores na promoção de uma formação que impacte as práticas docentes, e consequentemente, o aprendizado dos alunos.

Assim, espera-se que os programas implementados busquem por atender às exigências crescentes no campo educacional procurando suprir a demanda por formação que esteja alinhada às transformações sociais e pedagógicas e que atendam a diversidade cultural e social do país.

4.1 A TRANSFORMAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PROFHISTÓRIA.

No contexto das contribuições relacionadas ao ProfHistória, a dissertação de Julierme Antônio dos Santos (2020), apresentada ao Programa ProfHistória, defendida na Universidade Federal de Pernambuco intitulada, “Saberes docentes do Professor de História mobilizados no cotidiano da sala de aula”, onde o autor disserta sobre os saberes docentes do professor de História mobilizados em seus cotidianos, e aponta resultados demonstrando que os professores estão preocupados em romper com a História memorialista, em rever os conteúdos que lecionam, as metodologias utilizados e em proporcionar aos estudantes

aprendizagem dos conteúdos dando-lhes sentido e contribuindo para o desenvolvimento da consciência histórica mais elaborada.

À disciplina de história por longos anos foi atribuída uma pedagogia memorialista, ou seja, um ensino no qual o estudante decorava datas de fatos e nomes de personagens “marcantes” da história. O decoreba e a repetição de relatos eram marcas do ensino de história. Nesse sentido, a maior luta de Freire (2005; 2014) foi contra o que ele chamou de educação bancária, o ensino como transferência de conteúdo para os estudantes, como prática tradicional que em seu momento de surgimento, junto com a escola moderna contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma racionalidade humana alienante (Santos, 2020 p 45).

A citação de Santos, destaca que a disciplina de História por muitos anos foi caracterizada por uma abordagem memorialista. Nessa abordagem, os estudantes eram levados a memorizar datas de eventos e nomes de figuras históricas significativas, resultando em um ensino marcado pela repetição e memorização.

Neste sentido, Santos (2020 p 45) destaca a “educação bancária” de Paulo Freire, que foi o modelo de ensino visto como uma mera transferência de conteúdo dos professores para os alunos, argumentando que essa prática tradicional que emergiu com a escola moderna, contribuiu para o desenvolvimento de uma racionalidade humana alienante, que não permita aos alunos desenvolverem uma compreensão mais profunda e significativa da História. O estudo do autor está alinhado com a visão de Freire de uma educação que promova a autonomia e a consciência crítica dos alunos.

Paulo Freire é citado no estudo de Santos (2020) como uma influência importante, destacando sua pedagogia centrada no estudante e na reflexão sobre a prática docente. Sua visão enfatiza a necessidade de os professores estarem abertos à aprendizagem contínua e à construção de uma consciência histórica crítica nos alunos. A incompletude do ser humano é ressaltada como fundamental na pedagogia de Freire, enfatizando que a educação é um ato político e que o ensino de história deve promover a curiosidade e o questionamento sobre o passado humano (Santos, 2020).

Para Germinari; Barbosa (2016),

A formação do pensamento histórico através da consciência histórica é tornada possível quando professores e alunos utilizam em sala de aula os métodos da investigação histórica partindo das narrativas [deles]. Tal perspectiva contrapõe a ideia da história como uma “verdade única” fundamentada em uma “única narrativa” e reforça a experiência e a interpretação dos sujeitos através de suas próprias narrativas. O objetivo é que os alunos possam compreender que a História está narrada em diferentes fontes (livros, canções, palestras, relatos de memória etc.) utilizadas pelos historiadores que através de análises fundamentadas no método histórico constrói suas narrativas históricas (Germinari; Barbosa, 2016. p. 25);

De acordo com Germinari; Barbosa (2016), a formação do pensamento histórico através da consciência histórica pode ser possibilitada utilização de métodos de investigação histórica em sala de aula, baseando-se em suas próprias narrativas. Esta abordagem desafia a ideia de uma “verdade única” e uma “única narrativa” na história, e reforça a importância da experiência e interpretação dos indivíduos por meio de suas próprias histórias.

Entende-se com a citação acima, que a construção do conhecimento baseado nas memórias histórica tem como objetivo trazer compreensão para os alunos de que a História está narrada em diferentes fontes que fazem parte da memória “(livros, canções, palestras, relatos de memória, etc.)” que são utilizadas para construir suas narrativas através de análises fundamentadas no método histórico.

Segundo Santos (2020), os saberes docentes do Professor de História se relacionam com os saberes necessários à prática educativa propostos por Paulo Freire, que defende uma pedagogia da práxis, voltada para a formação da autonomia dos educandos como seres sociais com história e identidade.

Santos (2020), analisa os saberes docentes buscando construir os fundamentos epistemológicos da profissão, a partir de uma perspectiva reflexiva sobre a prática pedagógica, seus desafios tensões entre os educadores progressistas e os defensores de uma educação elitista, segregadora e alienadora da juventude, que tentam limitar o acesso dos mais carentes à educação. O autor defende que a disciplina de História não pode fugir a esse debate, pois deve contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes da sua realidade social (pp 45,46,47).

Para Santos (2020), a temática dos saberes docentes e a formação profissional dos professores destacam a importância desses conhecimentos na

prática educacional e no contexto político atual. O autor questiona o significado de “saber” e “ser docente”, ressaltando que nos últimos anos há uma necessidade de (re) significar esse debate. A partir dos anos 1990, houve um aumento significativo na produção científica sobre os saberes docentes, em consonância com o surgimento do gerencialismo na educação, o qual demandou uma base teórica e prática sólida para os professores lidarem com as complexidades da sala de aula.

O estudo de Santos (2020), também aborda a relação entre os saberes docentes e as políticas educacionais, mencionando o surgimento do movimento “Escola sem partido” como uma ameaça à liberdade de cátedra dos Professores e destacando a importância das leis e diretrizes educacionais como reguladoras da atuação docente.

Segundo Santos (2020), o Programa ProfHistória contribui de forma positiva para o aprimoramento dos saberes docentes e para a valorização da profissão e para a melhoria do ensino de História nas escolas. Além disso, o autor resalta que o ProfHistória coopera para a articulação entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica, possibilitando aos professores reflexões sobre os desafios e as potencialidades do ensino de História.

Essa preocupação com o presente está ligada às necessidades da contemporaneidade que exigem do professor que seja mediador, além da urgência em desenvolver meios para o despertar de uma consciência histórica mais complexa por parte dos estudantes. Também temos que pensar múltiplas possibilidades de promover os processos de ensino e de aprendizagem, fortalecimento do protagonismo juvenil, como também, ampliar estudos sobre os saberes docentes do professor de história. A principal conclusão que obtivemos diz respeito à necessidade de reafirmarmos a importância de as licenciaturas em história equalizarem os saberes docentes, disciplinar, da formação e curricular, contribuindo ainda mais com o fortalecimento do ensino da história. Também há a necessidade de fortalecer os laços entre a universidade e os professores que estão na educação básica, pensar formações continuadas que possibilitem contato com novas abordagens teóricas (Santos, 2020 p. 101)

Para Santos (2020), a preocupação com o presente na prática docente está ligada às demandas contemporâneas, que requerem dos professores um trabalho mediador e ações direcionadas ao desenvolvimento de uma consciência histórica mais sofisticada entre os alunos. Além disso, pode-se considerar uma variedade de abordagens para promover melhores processos de ensino e aprendizagem,

incluindo o fortalecimento do protagonismo juvenil. A conclusão mais significativa da pesquisa enfatiza a necessidade de equilibrar os diferentes saberes docentes, incluindo o disciplinar, o da formação e o curricular, por meio das licenciaturas em história, a fim de aprimorar o ensino da disciplina. Além disso, é importante fortalecer a colaboração entre universidade e professores da educação básica, bem como a implementação de formações continuadas que permitam a exploração de novas abordagens teóricas.

A conclusão de Santos (2020), demonstra a importância da reflexão sobre a prática docente para aprimorar a relação do professor com a sala de aula, partindo da análise dos saberes docentes dos professores de História entrevistados.

O autor (Santos, 2020) concluiu que esses saberes estão ligados às histórias de vida e características pessoais de cada professor. Sua pesquisa aponta que a experiência pessoal e profissional dos professores influencia diretamente sua prática em sala de aula, e que há preocupação com a contextualização da história e a análise crítica do presente.

Santos (2020) defende a transição de uma abordagem tradicional e memorialista para uma pedagogia mais reflexiva e crítica, alinhada com as ideias de Paulo Freire sobre a educação emancipadora. A principal conclusão da pesquisa sublinha a necessidade de fortalecer a formação inicial e continuada dos professores, promovendo equilíbrio entre os diferentes saberes docentes e incentivando uma colaboração mais estreita entre as universidades e a educação básica.

A dissertação de Isabella Cristina Aquino Carvalho, intitulada “A institucionalização do ProfHistória em Araguaína - UFT (2014-2018)”, apresentada à Universidade Federal do Tocantins, no Programa de Pós-Graduação em Educação de Palmas em 2019. A autora investigou a institucionalização do ProfHistória em Araguaína - TO, com objetivo de compreender sua institucionalização e as contribuições do Programa na formação do professor de História da educação básica, de acordo com a visão dos professores formadores e egressos do programa, no período de 2014 a 2018.

Carvalho (2019), em sua pesquisa de campo, utilizou coleta dos depoimentos dos professores formadores³⁰ e dos estudantes egressos do ProfHistória, a autora destaca o cenário nacional da pós-graduação e da formação continuada dos professores de História da educação básica, caracteriza pelas duas primeiras turmas do ProfHistória em Araguaína, apresentando o perfil dos estudantes egressos, as temáticas das dissertações defendidas, os percursos migratórios dos estudantes que se deslocaram de outras cidades e estados para cursar o mestrado, e as percepções dos estudantes sobre as contribuições da formação recebida no âmbito do ProfHistória.

Carvalho (2019), também analisa as narrativas dos estudantes egressos sobre a formação pessoal, profissional e o ensino de história, enfatizando as mudanças e as possibilidades que o programa proporcionou para a prática docente.

Segundo Ferreira, (2020), o Professor Formador é um educador que atua na formação inicial e continuada de outros professores, sendo responsável por orientar e desenvolver habilidades transmitindo conhecimentos necessários para a prática docente. Sua principal função é a constituição do futuro profissional dos educadores, combinando teoria e prática e atendendo às necessidades formativas dos professores em formação. Além disso, precisa ter uma base sólida de conhecimentos e experiências, tanto teóricos quanto práticos, para promover uma formação de qualidade.

Segundo Carvalho (2019), as contribuições do programa na formação dos professores de História da educação básica pela visão dos professores formadores e egressos do programa, no período de 2014 a 2018, promoveu espaço formativo fecundo para a reflexão e o desenvolvimento da pesquisa prática para o ensino de História na educação básica; estabeleceu integração formativa da experiência dos professores da educação com a pesquisa em ensino, criando uma relação de colaboração entre os conhecimentos dos professores da educação básica, do

³⁰ Professores Formadores, Ingresso e tempo de atuação na UFT: ALMEIDA, Mestre e Doutor em História, 2005/ 14 anos; CAIXETA Mestre e Doutora em História, 2005/14 anos. CLEMENTE, Mestre e Doutor em História, 2005/14 anos; MEDEIROS, Mestre e doutor em História 2003/16 anos; RAMOS JÚNIOR, Mestre e Doutor em História 2009 /10 anos; VAZ, Mestre e Doutor em História 2004 /15 anos. VIEIRA, Mestre e Doutora em História 2004/15 anos (Carvalho 2019, p. 56).

professor formador da universidade; possibilitou aos egressos percepção e profissionalidade que compõe a docência, conjugada com o seu objeto de estudo e prática, o ensino de História; colaborou para a elaboração e institucionalização do programa de pós-graduação *stricto sensu* no curso de História, e para a interiorização do curso de pós-graduação no nível de mestrado região.

Logo, constatou-se que o ProfHistória de Araguaína na primeira e segunda turma teve um alcance geográfico regional, ele conseguiu atender Tocantins, Sul do Pará, Sul do Maranhão e Sul do Piauí, essa dimensão de alcance regional do ProfHistória durante os dois primeiros anos. [...] quando se refere a Araguaína como um polo de referência regional nos setores de saúde e educação, “servindo de referência à região norte do estado, além da região sul dos estados do Pará, Piauí e Maranhão”. Cursar um mestrado em outra cidade, em outro Estado mesmo que seja geograficamente viável requer condições específicas: pessoais e institucionais que viabilizem o ingresso e a conclusão do curso, como se apresenta a seguir as peculiaridades da formação dos egressos das duas primeiras turmas do ProfHistória núcleo de Araguaína-TO/UFT (Carvalho, 2019. p 98).

Para a referida autora, a institucionalização do Programa em Araguaína, contribuiu na formação de professores da educação básica, sua pesquisa revelou que a institucionalização do Programa, contribuiu para a reorientação no curso de graduação e na pós-graduação em Ensino de História, tornando a formação de professores e a pós-graduação caminhos para a pesquisa acadêmica e a melhoria da Educação Básica.

Para Carvalho (2019), o ProfHistória na prática docente, proporcionou aos professores da educação básica oportunidades de formação continuada e aprofundamento em metodologias de ensino, e em suas práticas pedagógicas. Além disso, ao integrar a pesquisa em ensino de História à prática docente, estimulando a produção de conhecimento histórico contextualizado para a realidade local.

Segundo Carvalho (2019), o programa teve um impacto positivo tanto na prática docente quanto na produção de conhecimento histórico, fortalecendo o ensino de História na região de atuação, isso resultou em um enriquecimento das aulas de História, tornando-as mais dinâmicas.

Conforme Carvalho (2019), as narrativas dos professores formadores e estudantes egressos demonstraram a importância da renovação e desafios

enfrentados pelos professores no contexto contemporâneo e a influência dos processos de formação do professor de História na educação básica, demonstrando a emancipação da visão do professor sobre o fazer docente.

Carvalho (2019) observou também o alcance satisfatório do principal objetivo do ProfHistória no que se refere à formação do professor de História da educação básica, quando nas narrativas, o professor assume o processo de mudança provocado pela proposta de formação do Programa na prática e na reflexão sobre as metodologias de ensino.

Os objetivos do Programa, não apenas alcançaram o corpo docente, mas também contribuiu para a pesquisa em história na região promovendo integração entre universidade e professores da educação básica, resultando em práticas de ensino aprimoradas e percepção profissional mais abrangente por parte dos egressos (Carvalho, 2019).

A autora concluiu que o programa ProfHistória tem relevância na institucionalização do ensino de História na região de Araguaína -TO e áreas circunvizinhas, destacando a importância da formação continuada oferecida pelo programa, alcançando seu objetivo de melhorar a qualidade do ensino de História na Educação Básica, além de ter influenciado de forma positiva o desenvolvimento educacional e social da região (Carvalho, 2019).

As dissertações estudadas mostraram os impactos positivos do ProfHistória na prática docente, fomentando abordagem reflexiva e crítica ao ensino de História, e contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de sua realidade social. As narrativas dos professores formadores e egressos demonstram a importância da renovação pedagógica e do diálogo contínuo entre teoria e prática. O Programa traz reorientação da formação de professores, fortalecendo não apenas o ensino de História, mas também a educação de modo geral.

4.1.1 Transformações Educacionais: Desafios e estratégias na Formação Continuada.

Para Gatti (2022), as transformações nos padrões de pensamento e interação, juntamente com as mudanças no ambiente laboral e no cotidiano, abrem nova dinâmica que demanda abordagem na formação inicial e continuada dos educadores. No entanto, apesar das tentativas diversas de fomentar novas perspectivas para essa formação, as tensões e as distintas visões na área têm dificultado a implementação de mudanças, tornando-se necessário a constante reestruturar da formação dos profissionais da educação, viabilizando estudos sobre as perspectivas emergentes e propondo currículos adequados às exigências contemporâneas da educação básica.

Além disso, a OCDE observou que os níveis de apoio e formação em serviço são muito heterogêneos em todo o país. Ao mesmo tempo, a OCDE destacou que a gestão escolar é, muitas vezes, de baixa qualidade, em parte em decorrência de práticas de nomeação política. No ensino superior, a OCDE identificou desafios relacionados à concepção e implementação das avaliações padronizadas nacionais, bem como a necessidade de maior transparência e rigor nos processos de certificação institucional. Com relação à educação profissional e técnica de estudantes e adultos, a OCDE destacou uma grande variação na qualidade do ensino (OCDE, 2021, pp. 9 e 10)

Os principais desafios identificados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estão relacionados à qualidade dos professores o que inclui recrutamentos que geralmente exigem baixos níveis de habilidade em comparação com outros graduados do ensino superior, além de salários mais baixos. A OCDE também observa que os níveis de apoio e formação em serviço variam em todo o país, muitas vezes devido a práticas de nomeação política.

Tabela - III - Dados sobre profissionais da Educação

CATEGORIA	PERCENT. OU NÚMERO
Total de docentes – Brasil	2,2 milhões
Total de profissionais em cargos de direção – Brasil	162.796
Mulheres em cargos de direção	80,7%
Diretores com formação superior	89,5%
Diretores com especialização em gestão escolar	10%
Diretores municipais indicados pela gestão municipal	66,4%
Diretores estaduais indicados pela gestão estadual	23,9%
Diretores municipais seleção por processo seletivo qualificado	5,9%
Diretores estaduais selecionados por processo seletivo qualificado	13,7%
Diretores municipais escolhidos por concurso público	7,4%
Diretores estaduais escolhidos por concurso público	7,8%
Diretores estaduais escolhidos por processo eleitoral	36,3%
Diretores municipais escolhidos por processo eleitoral	13,5%
Outros meios de escolha nas escolas municipais	2,8%
Outros meios de escolha nas escolas estaduais	5,2%

Tabela elaborada a partir de dados do Censo Escolar 2021, divulgados pelo INEP em 31 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-profissionais-da-educacao>. Acesso em 25 de junho de 2024

De acordo com dados divulgados pelo INEP (2023), os processos seletivos para a educação, tanto para professores quanto para diretores, ocorrem de diferentes formas. O censo escolar de 2021 mostrou que o país conta com 2,2 milhões de docentes e 162.796 diretores, a maioria mulheres com formação superior.

Observou-se ainda que a indicação política permanece na escolha dos diretores municipais com 66,4%, o processo eleitoral é mais comum nas escolas estaduais tem 36,3%. A formação continuada em gestão escolar ainda é um desafio, com apenas 10% dos diretores possuindo essa especialização.

A necessidade de atualização e adaptação dos programas educacionais são evidentes, não apenas por demandas internacionais, mas também por diagnósticos locais que apontam para descompassos entre as formações oferecidas e as exigências do mundo contemporâneo (Gatti, 2022).

Gatti (2022), analisa a situação da formação de professores nas duas primeiras décadas do século XXI, e destaca a necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores diante das mudanças sociais, científicas e tecnológicas, além das exigências do mercado de trabalho. A autora aponta que as Diretrizes Curriculares Nacionais têm sido atualizadas para diversos cursos superiores, mas as tensões no campo das licenciaturas demandam diálogos mais intensos e transparentes para mudanças nas orientações curriculares.

No contexto do século XXI, a formação de professores apresenta desafios que precisam ser considerados para acompanhar as mudanças sociais, científicas e tecnológicas em andamento. O ProfHistória, inserido nesse ambiente destaca-se como um instrumento na busca por novas abordagens na formação docente. Ao integrar pesquisa acadêmica e prática pedagógica, o Programa tem proporcionado aos professores de História certo aprimoramento, reflexão e produção de conhecimento histórico contextualizado.

Na tessitura do processo de formação para a docência, diversas são as práticas que nos levam a condução de um ensino de “qualidade” que nos arremetem as várias dimensões no tempo e no espaço educacional, a condução da prática de ensinar estará sempre atrelada a educação continuada em todos os aspectos da vida acadêmica. Saberes relativos à aprendizagem e didáticos estão entrelaçados, destacando os saberes com experiência que nos conduzem ao melhor caminho.

A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações (Dourado; Oliveira 2009 p. 203).

A análise da citação, promove reflexão sobre a natureza e conceito de educação remetendo à sua qualidade intrínseca. A dicotomia entre perspectivas que a concebem estritamente no contexto formal das etapas escolares e aquelas que a percebem como um domínio complexo, envolvendo diversos agentes, espaços e modalidades formativas, revelando a complexidade inerente a esse processo.

Dourado e Oliveira (2009), alinhavam a visão que transcende ao tradicional da educação considerando-a como um espaço fluido de interações sistemáticas e assistemáticas, essa concepção reconhece as variadas possibilidades e desafios dessa prática, destacando sua inter-relação com os processos sociais e políticos.

A educação assim compreendida, manifesta-se como elemento que simultaneamente constitui e é constituído pelas dinâmicas sociais mais amplas, agindo ao contraditório na transformação e manutenção dessas relações.

Com foco na qualidade e maior alcance em todo o país foram criados cursos em Educação a Distância – EAD. Para Gatti; Barreto (2009), os desafios e a Proliferação dos Cursos de Licenciatura a Distância têm implicações para a Formação de Professores e o desenvolvimento sociocultural e demandam reflexões por parte dos Pesquisadores e estudiosos. A crescente proliferação desses cursos tem se tornado uma preocupação central entre os estudiosos da educação, especialmente aqueles dedicados à formação de professores.

Embora os cursos à distância devam ter a mesma duração dos presenciais, seu rápido crescimento especialmente na formação de professores, suscita questões críticas relacionadas aos processos avaliativos e à experiência formativa.

A expansão desses cursos levanta indagações sobre o desenvolvimento sociocultural e a vivência universitária dos futuros docentes, questionando como a formação ocorrerá sem uma interação presencial significativa e, conseqüentemente, como isso impactará suas práticas pedagógicas e relações com os alunos na educação básica (Gatti; Barreto, 2009).

Essa modalidade é regulamentada por decretos presidenciais sendo atualmente, o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino (Brasil, 2017).

Segundo (Gatti; Barreto 2009), a formação continuada nas últimas décadas concentrou-se na atualização e aprofundamento de conhecimentos, alinhados às demandas advindas do avanço tecnológico e mudanças nos processos produtivos, inicialmente voltada para aprimoramento, essa formação evoluiu para cenários compensatórios visando preencher lacunas na formação inicial dos professores.

Nesse sentido, para promover a formação em larga escala e visando o alcance de todas as regiões do país, em 8 de junho de 2006, foi instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB - Decreto nº 5.800, com o objetivo de

promover a educação a distância ampliando a oferta de cursos para regiões do interior do país, ofertando cursos e programas de educação superior, sendo o Sistema, composto por universidades públicas que oferecem cursos superiores à distância (CAPES, 2023).

De acordo com o portal do MEC (2024), há 425³¹ cursos de graduação disponíveis (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), além de cursos sequenciais e pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*. Os cursos oferecidos pelo programa UAB são direcionados principalmente para a formação de professores e a administração pública, com o intuito de aprimorar a qualificação dos professores da rede pública de ensino básico e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino nas áreas atendidas pelos polos da UAB.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I - Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - Ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2006. p. 01)

Observa-se que os objetivos da UAB, ampliam o acesso à educação superior pública especialmente em regiões do interior do país, reduzindo as desigualdades de oferta de ensino entre as diferentes regiões, estabelecendo também amplo sistema de educação superior e fomentando o desenvolvimento da modalidade à distância, incentivando a pesquisa em metodologias de ensino superior ancorado nas tecnologias de informação e comunicação.

³¹ Distribuição nacional dos 555 polos que estão divididos por regiões e por estados: Região Norte - Tem 85 polos assim distribuídos: Acre (8), Amazonas (7), Amapá (3), Pará (33), Roraima (15), Rondônia (7) e Tocantins (12). Região Nordeste - 176 polos: Alagoas (5), Bahia (44), Ceará (29), Paraíba (17), Pernambuco (10), Piauí (26), Rio Grande do Norte (11), Sergipe (12) e Maranhão (22). Região Centro-Oeste - 45 polos: Distrito Federal (2), Goiás (21), Mato Grosso do Sul (8) e Mato Grosso (14). Região Sul - 97 polos: Paraná (37), Santa Catarina (17) e Rio Grande do Sul (430). Região Sudeste - 152 polos: São Paulo (36), Rio de Janeiro (31), Espírito Santo (27) e Minas Gerais (58). Disponível em: [Lauda \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/lauda) Acesso em 11 de junho de 2024

Gatti; Barreto (2009) acrescentam que o crescente interesse pela Formação Continuada tem mobilizado diversos segmentos, desde políticos da área educacional até pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. A preocupação com a formação continuada de professores tornou-se uma prioridade nos sistemas educacionais.

Observou -se que, a formação continuada de professores está em acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE, que é um conjunto de ações que serão implementadas ao longo de uma década, (2014 a 2024), essas ações foram pensadas em regime de colaboração, envolvendo todas as entidades da federação, União, Estados, Municípios e Distrito Federal, tendo como objetivo, garantir o direito a educação inicialmente focado no nível fundamental, mas com impactos que se estendem também ao ensino profissionalizante e superior.

Historicamente, a ideia do PNE, segundo Saviani (2016), remonta à década de 1930, e provavelmente teve sua primeira manifestação explícita pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932.

O Manifesto, após realização de diagnóstico da educação pública brasileira, enfatizou a necessidade de um plano unificado e de uma visão de continuidade nos esforços educacionais do país, apontando lacunas que resultavam na inexistência de um sistema educacional mais adequado às demandas modernas e às necessidades nacionais (Saviani, 2016, p. 187).

O Manifesto não só se diagnosticou os problemas sistêmicos na educação brasileira, mas também ofereceu um caminho para sua melhoria destacando a importância de um planejamento unificado e ações consistente ao longo do tempo como elementos para o avanço do sistema educacional no Brasil. Em 2001 foi instituído por lei o PNE 2001 - 2010 ³².

O PNE para o período de 2014 a 2024 vigente desde 25 de junho de 2014 foi instituído por meio da Lei nº 13.005, e está alinhado às diretrizes da Constituição Federal de 1988, artigo 214 que estabelece a responsabilidade do país

³² PNE 2001 – 2010 foi o primeiro Plano Nacional de Educação instituído por lei – a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que vigorou de 2001 a 2010. O plano aprovado por lei deixa de ser uma mera carta de intenções para ser um rol de obrigações, passando a ser imperativo para o setor público (BRASIL, 2014^a. p.14). Disponível em <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 19 de junho de 2024.

em planejar o futuro de seu sistema educacional e a formação continuada dos profissionais.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - Melhoria da qualidade do ensino;

IV - Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

O artigo 214 da CF/88 estabelece que, o Estado deve garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurando também, a oferta de educação infantil em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade destacando que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, ou seja, um direito de cada cidadão e um dever do Estado.

O artigo mencionado enfatiza o compromisso do Estado brasileiro com a educação, reconhecendo-a como um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento social e econômico do país, bem como para a promoção da igualdade e da cidadania e a formação para o trabalho, sendo um alicerce importante para o sistema educacional brasileiro.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.” (MEC, 2020. on-line).

O PNE determinou um conjunto de 10 diretrizes que orientam a educação durante esse intervalo temporal de 2014 a 2024, ao mesmo tempo em que traçou 20 metas a serem cumpridas ao longo do período de vigência do Plano, que

reafirma o princípio de cooperação entre os entes federativos na condução das políticas educacionais, um princípio já consagrado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/1996.

O referido plano estipula que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem agir de forma colaborativa, visando alcançar as metas e concretizar as estratégias determinadas. Cabe aos gestores nas esferas federal, estadual, municipal e do Distrito Federal a responsabilidade de adotar as medidas governamentais necessárias para atingir os objetivos estabelecidas.

Para o princípio de cooperação federativa e do acompanhamento das metas regulamentadas pela Lei 13.005/2014, art. 7º no § 5º, prevê a criação da Instância Permanente de Negociação e Cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecida por meio da Portaria MEC nº 1.716, datada de 03 de outubro de 2019.

A instância permanente tem como finalidade contribuir para a realização das metas e a efetivação das estratégias estabelecida no Plano, ao mesmo tempo em que reforça os mecanismos de coordenação entre os sistemas de ensino por meio de ações colaborativas. Sua composição, conforme estabelecido na Portaria MEC nº 2010, de 20 de novembro de 2019b, manifesta a igualdade de representação entre as três esferas federativas visando o alcance das metas estabelecidas (Brasil, 2014).

O PNE representa o compromisso do Brasil com a melhoria da educação em todas as suas etapas abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. Entre essas metas, destacam-se as voltada para a formação de professores no âmbito dos cursos *stricto sensu*, reforçando a importância da qualificação dos docentes como fator central na elevação da qualidade da educação, tais metas estão intrinsecamente alinhadas com a necessidade de fortalecer a educação.

Para elevar a formação dos profissionais, a meta 13 objetiva a promoção da formação continuada em nível de *stricto sensu*, elevando a ampliação do corpo docente de mestres e doutores em efetivo exercício da carreira superior em 75%, sendo no mínimo 35% de doutores, alinhado sempre às demandas contemporâneas e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A meta 16, por exemplo, estabelece o objetivo de garantir até 2024 a formação em nível de pós-graduação para 50% dos professores da Educação Básica, proporcionando uma sólida base acadêmica e uma maior capacidade de pesquisa e inovação no campo educacional.

META 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.

META 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, para atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

META 15: Garantir a política nacional de formação dos profissionais da educação, para que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior.

META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação.

META 17: Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica para equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

META 18: Assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino público (Brasil, 2014, pp. 11,12,13).

Entende-se que a criação dos programas de formação continuada apresenta-se como estratégia para o cumprimento das metas (13, 14, 15,16,17,18) do PNE. O investimento e planejamento na educação pavimentam o caminho em direção a uma educação alinhada com as demandas sociais, a troca de conhecimento e uma rede integrada de formação que transcendem as barreiras da geografia diversas de nosso país, facilitando o enriquecimento do aprendizado por meio da diversidade, perspectivas e experiências.

Adicionalmente, em 2019 a Portaria nº 90, de 24 de abril, regulamentou os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de educação a distância no Brasil. Os programas podem oferecer cursos de mestrado e doutorado, em modalidades Acadêmica ou Profissional, exclusivamente a distância. (Essa portaria revogou a portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018) (Brasil, 2019).

Art. 2º Um programa de pós-graduação é composto por no máximo dois cursos, sendo um em nível de mestrado e outro em nível de doutorado, ofertados exclusivamente na modalidade de educação a distância.

Parágrafo único. É permitida a oferta de programa a distância na modalidade acadêmica ou profissional.

Art. 3º Os programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância seguirão as normas vigentes aplicáveis a todos os programas de pós-graduação *stricto sensu*, atendendo também às especificidades desta Portaria e de outros regulamentos próprios (Brasil, 2019, p 1).

Os diplomas obtidos nesses programas terão validade nacional se reconhecidos pela CAPES e homologados pelo Ministro da Educação. Atividades presenciais obrigatórias, como estágios, seminários, práticas profissionais, avaliações, pesquisas de campo e atividades laboratoriais, devem ser realizadas na sede da instituição, em ambientes profissionais ou em polos de educação a distância autorizados pela CAPES (Brasil, 2019).

A CAPES acompanha e avalia periodicamente os programas, considerando a produção intelectual e o desempenho dos docentes. propostas de doutorado a distância só serão permitidas após o primeiro ciclo avaliativo dos programas de mestrado, com renovação do reconhecimento e nota mínima de 4 (Brasil, 2019).

Segundo Gatti; Barreto (2009), a centralidade da profissão docente não está posta apenas para o desenvolvimento econômico, mas também para a tessitura política e cultural das sociedades e a evolução do magistério, impulsionada por transformações socioculturais e avanços tecnológicos, destacando os professores como agentes fundamentais na transmissão e facilitação do acesso ao vasto corpo de conhecimento sistematizado e complexo.

A atuação dos professores não se restringe a uma mera ocupação, mas desempenha atribuições importantes na socialização e formação ao longo do tempo sendo reconhecidos como um dos grupos ocupacionais mais relevantes (Gatti; Barreto, 2009).

Observou-se ainda, a necessidade constante de atualizar as políticas de formação de professores para alinhá-las às necessidades do mundo moderno. Utilizar a tecnologia, oferecer programas de educação a distância como os apoiados pelo Sistema UAB, os cursos do ProEB e a liberação dos cursos de *stricto sensu* à distância, criam métodos de ensino e são formas de melhorar o acesso à Formação Continuada para que os Professores estejam preparados para os desafios do século XXI.

Em 2024, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023 - dias atuais), foram instituídas as diretrizes para a valorização dos profissionais da educação básica pública, dispostas na Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, visando implementar o princípio de valorização disposto no inciso V do artigo 206³³ da Constituição Federal. A lei define claramente quem são os profissionais da educação escolar básica pública abrangendo não apenas os docentes, mas também aqueles que exercem funções de suporte pedagógico e administrativo (Brasil, 2024).

Entre as principais diretrizes destacam-se a criação de planos de carreira que incentivem o desenvolvimento profissional, a oferta de formação continuada para atualização constante dos educadores, e a garantia de condições de trabalho que respeitem a dignidade dos profissionais (Brasil, 2024).

Assim, é importante avaliar as políticas e práticas a fim de estabelecer um sistema educativo que não só satisfaça as exigências do mercado, mas também proporcione educação e formação acessível em todas as regiões do país.

Ao proporcionar uma formação alinhada às demandas contemporâneas, o Programa ProfHistória avança contribuindo para a evolução das práticas docentes, podendo ser observado no estudo de Santos (2020), onde o autor exemplifica essa transformação, evidenciando o esforço dos professores em transcender as abordagens da História, focando em metodologias com mais sentido ao conteúdo ensinado e fomentando o desenvolvimento de uma consciência histórica.

É fundamental ressaltar que a formação dos professores deve ser entendida como um processo contínuo que integra a experiência pessoal e profissional dos educadores, conforme apontado por Santos (2020). A pesquisa evidencia que a prática docente é influenciada por histórias de vida e características individuais, o que reforça a necessidade de uma abordagem que valorize a contextualização e a análise crítica do presente.

³³ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a pesquisa foi possível compreender o processo de formação continuada do professor de História a partir do programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional para o Ensino da História – ProfHistória. No entanto, a principal dificuldade enfrentada ao conduzir esta pesquisa foi a ausência de literaturas e referências bibliográficas referentes aos programas do ProEB. Este desafio persiste na continuidade da pesquisa, considerando possíveis direções para investigações futuras, com estudos adicionais sobre a implementação prática das práticas aprendidas no Programa ProfHistória nas salas de aula, bem como a avaliação contínua dessa formação ao longo da vida.

Observou-se que a formação de professores no Brasil passou por diversas transformações ao longo da história, refletindo as mudanças políticas, sociais e culturais do país, e considerando a necessidade de um enfoque que priorize o contexto social e institucional das escolas, garantindo que os educadores estejam preparados para lidar com as realidades e desafios enfrentados no ambiente escolar. Ademais, a pesquisa permitiu compreender o processo de formação em serviço do professor no Programa ProfHistória, tendo como base a formação dos profissionais de ensino de História e a criação e normatização das Pós-graduações no Brasil. Buscou-se ainda examinar a estrutura tanto da formação dos profissionais quanto a do Programa ProfHistória, considerando a diversidade cultural do país, a fim de refletir a formação continuada em serviço do professor ao longo de sua carreira.

A educação continuada e a pesquisa gerada nos programas de pós-graduação são fundamentais para enfrentar desafios sociais e ambientais contemporâneos, além de impulsionar o desenvolvimento econômico. É importante que haja uma conexão sólida entre a formação de graduação e as demandas sociais, pois isso garante que os profissionais formados estejam preparados para os desafios do mercado de trabalho e da sociedade. A importância do doutorado e do pós-doutorado é enfatizada, pois a formação avançada é crucial para a produção de conhecimento e inovação.

Essa compreensão demonstra que o ProfHistória tem foco na aplicação do conhecimento e na integração entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica, proporcionando aos professores meios para melhorar suas práticas educativas e a qualidade do ensino de História nas escolas. A pesquisa também evidenciou a relevância do ProfHistória na promoção de uma formação continuada, alinhada com as diretrizes curriculares nacionais e as exigências do mercado de trabalho educacional. Este programa não apenas aumenta o acesso à formação superior pública, especialmente em regiões menos favorecidas, mas também contribui para a redução das desigualdades na formação de professores.

Isso porque as transformações dos saberes docentes e a formação continuada no ensino de História através do ProfHistória têm mostrado resultados relevantes no desenvolvimento de uma consciência histórica, sem a necessidade de romper com a história memorialista, mas também adotando metodologias que deem sentido aos conteúdos ensinados para promover um aprendizado mais significativo e elaborar a consciência histórica dos alunos. Além disso, é importante considerar a relação entre os saberes docentes e as políticas educacionais, destacando o impacto positivo dos programas de formação continuada na valorização da profissão e na melhoria do ensino de História, fortalecendo os laços entre a universidade e os professores da educação básica, promovendo formações continuadas que integrem novas abordagens teóricas e práticas pedagógicas inovadoras.

Os resultados deste estudo indicam que, apesar das inovações e esforços para a atualização da formação dos professores, ainda existem desafios a serem enfrentados. Entre eles, destacam-se a necessidade de um maior diálogo entre as políticas educacionais e as práticas docentes, a adequação das formações às realidades regionais e culturais do país, e a busca por uma maior valorização profissional dos docentes. Assim, este estudo não apenas amplia o entendimento sobre a formação continuada no contexto do ensino da História no Brasil, mas também manifesta contribuições para o campo acadêmico e profissional. A análise aponta para a necessidade contínua de investimentos e aprimoramentos na formação dos docentes, visando à promoção de práticas pedagógicas.

Destaca-se que compreender a formação continuada em serviço, especialmente a oferecida pelo Programa, complementa a capacitação dos professores de História. Ao entender a estrutura desse processo, identificaram-se oportunidades para fortalecer ainda mais o papel do professor de História na construção do conhecimento. Assim, a análise da história da pós-graduação e da formação docente é essencial para compreender os desafios atuais e as oportunidades futuras, destacando a importância de políticas educacionais que promovam a inclusão, a pesquisa e a valorização dos profissionais da educação.

A valorização dos docentes através de programas como o ProfHistória contribui para a transformação do cenário educacional brasileiro, garantindo que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios e promover uma educação baseada em valores éticos, sociais e democráticos. Além disso, a institucionalização do ProfHistória, conforme analisado por Carvalho (2019), mostra que o Programa tem contribuído para a formação de professores de História, promovendo diálogo entre teoria e prática e incentivando a renovação pedagógica. As narrativas dos egressos e formadores destacam os impactos positivos do programa, que não apenas fortalece o ensino de História, mas também a educação de modo geral.

Entende-se que é indispensável que as políticas educacionais continuem a priorizar a formação continuada, promovendo parcerias entre universidades e escolas e garantindo que os professores tenham acesso a experiências formativas que respeitem suas especificidades e contextos. Este estudo, ao abordar aspectos sociais, profissionais e acadêmicos, espera contribuir para a valorização e promoção da capacitação desses educadores no cenário educacional brasileiro, reforçando a necessidade de políticas públicas que incentivem e sustentem a formação continuada dos professores da Educação Básica, reconhecendo seu papel na construção de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. A. Epistemologia e Ensino da História. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 9–30, 2016. DOI: 10.20949/rhhj.v5i9.229. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/229> . Acesso em: 24 maio. 2024.
- ANPEd. Preocupações Sobre a Portaria Capes Nº 389/2017, que institui os Doutorados Profissionais No Âmbito Da Pós-Graduação Brasileira. Disponível Em: <https://legado.anped.org.br/news/preocupacoes-da-anped-sobre-portaria-da-capes-que-cria-os-doutorados-profissionais-no-ambito-da>. Acesso em 24de maio de 2024.
- ANPEd - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **anped.org**. Rio de Janeiro - RJ: ANPEd., 2014. Entrevista Nilda Alves. Disponível em: <https://anped.org.br/2495-news/>. Acesso em: 1 jul. 2024.
- ANPUH. 30º Simpósio Nacional de História: Sobre a ANPUH. **Site Instituição**, São Paulo, ed. 1, ano 2019, 20 jun. 2019. Semanal. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/sobreainstituicao?impressao>. Acesso em: 30 jun. 2024.
- AQUINO, Júlio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As Vicissitudes da Formação do Docente em Serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 11-30, 200. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZ6SLGBQd4GkzpX4RzJNZdd/?format=pdf> . Acesso em: 2 janeiro de 2024.
- ARAÚJO, RMB; SILVA, MD; SILVA, MC. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista ambiente educação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-38 set/dez 2019. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/12745/1/ARTIGO_Forma%C3%A7%C3%A3oContinuadaEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em 23 de abril de 2024.
- ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos CEDES, Campinas**, v. 35, n. 95, p. 57–73, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x5WwX3kwZbYvTNKnvvhgBb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 janeiro de 2024.

BARROS, E. C. de; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.84. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/84>. Acesso em: 17 dezembro 2023.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p. 127–149, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 5 jun. de 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização do texto: Congresso Constituinte. 4. ed. Brasília: Secretaria de Editoração e Publicação, 2018. 522. p. Constituição Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN** nº 9.394, define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. seção 7, Brasília, p. 1-64, 1 ago. 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.817**, 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. **Diário oficial da união**: ano 162. seção 1, Brasília - DF, p. 3-17, 16 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/Lei/L14817.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.4.

BRASIL. PNE Plano Nacional de Educação **Lei nº 13.005**, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. seção 7, Brasília, 5 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> . Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-

2010/2007/Lei/L11502.htm#:~:text=Modifica%20as%20compet%C3%AAs%20e%20a%20estrutura%20organizacional%20da,e%20continuada%20de%20professores%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%AAsica.
Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 5.540** de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média
Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 25 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei nº 1.310** de 15 de janeiro de 1951- Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Disponível em:
<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/normas-1/lei-no-1-310-de-15-de-janeiro-de-1951> . Aceso em 04 de junho de 2024

BRASIL. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.235**, 15 DE DEZEMBRO DE 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **DOU nº 241**, seção 1, Brasília, este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012017121800009. p. 2-9, 18 dez. 2017. Disponível em:
<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2289>. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19 . Acesso em: 4 jun. 2024

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Casa Civil da

Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19 . Acesso em 13 de agosto de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 87.814**, de 16 de novembro de 1982. Aprova o II Plano Nacional de Pós-Graduação. Diário Oficial da União, 18 nov. 1982. Seção I, pp. 21469-21471. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1982. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 75.241**, de 16 de janeiro de 1975. Aprova os estatutos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Poder Executivo, 16 de janeiro de 1975. Seção 1 - 17/1/1975, Página 755 (Publicação Original)1975. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-75241-16-janeiro-1975-423844-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 27 de maio de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 73.411**, de 4 de janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG. **Plataforma gov**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1974. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto Lei Nº 547**, de 18 abril de 1969. Que Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 27 de maio de 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 29.741**, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 21.321**, de 18 de junho de 1946. Estatuto da Universidade do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Poder Executivo, 18 de junho de 1946. Seção 1, p. 1234-1236, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 25 de maio de 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.393**, de 17 de dezembro de 1945. Concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1945. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del8393.htm . Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.393**, de 17 de dezembro de 1945. Concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1945. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del8393.htm . Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 19.851**, de 11 DE abril de 1931: Que Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 25 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010 2 v.: il.; 28 cm. ISBN – 978-85-88468-15-3. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf> . Acesso em: 27 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1716**, de 3 de outubro de 2019. Dispõe sobre a instituição, a organização e o funcionamento da Instância Permanente de Negociação e Cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de que trata o art. 7º, § 5º, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Publicado em: 04/10/2019. Edição: 193 Seção: 1 Página: 42

Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1716-2019-10-03.pdf>. Acesso em: 08 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 60**, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 mar. 2019. Seção 1, p. 26. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-060-2019-03-20.pdf> . Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2010**, de 20 de novembro de 2019. Institui a Instância Permanente de Negociação e Cooperação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/instancia-permanente-de-negociacao-e-cooperacao>. Acesso em: 08 maio 2024.

BRASIL. **Portaria nº 90**, de 24 de abril de 2019. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de educação a distância. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=1028#anchor> .Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. **Portaria nº 389**, de 23 de março de 2017. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-389-2017-03-23.pdf>. Acesso em 04 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria Normativa nº 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 (DOU), Brasília, DF, 23 jun. 2009, Seção 1, p. 31. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2075/portaria-normativa-n-7>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 131**, de 28 de junho de 2017. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 124, 30 jun. 2017. Seção 1, p. 17. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-131-2017-06-28.pdf>. Acesso em: 13 de jul. de 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.328**, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Ministério da Educação Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2011. Seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias

=10095-portaria-1328-23-09-2011-1&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 27 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 209** de 21 de outubro de 2011. Ministério da Educação/ CAPES. Aprova o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 out. 2011. Seção 1, p. 16. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-209-2011_231378.html. Acesso em: 27 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria Normativa nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da União (DOU), Brasília, DF, 29 dez. 2009, Seção 1, p. 20. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2074/portaria-normativa-n-17>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria Normativa nº 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 (DOU), Brasília, DF, 23 jun. 2009, Seção 1, p. 31. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2075/portaria-normativa-n-7>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 80**, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jan. 1999, Seção 1, p. 14. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-80-1998-12-16.pdf>. Acesso em: 13 de jul. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 47**, de 17 de outubro de 1995. Dispõe sobre o Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Sensu Estrito em Nível de Mestrado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jan. 1996, Seção 1, p. 3. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-47-1995-10-17.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **PCN** - Parâmetros curriculares nacionais: História / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p. **Portal MEC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf Acesso em: 02 de julho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 4** de 12 março de 2024. Colegiado: CP. Aprovado. Publicado no D.O.U. de 27/5/2024, Seção 1, Pág. 49. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-4-2024.pdf>. Acesso em: 09 junho 2024.

CAPES. **Portaria nº 143**, de 24 de julho de 2023. Designa Comissão Especial de apoio à elaboração do novo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), definindo suas competências, composição, regras de funcionamento, bem como sua duração e objetivos. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-143-2023-07-24.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

CAPES. **Portaria nº 60**, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 mar. 2019. Seção 1, p. 12345. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-060-2019-03-20.pdf>. Acesso em: 02 de julho de 2024.

CAPES. **Portaria nº 86**, de 3 de julho de 2013. Institui o Programa Nacional de Pós-Doutorado - PNPD. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jul. 2013. Seção 1, p. 16. Disponível em: http://www.ppgbv.ib.ufu.br/sites/ppgbv.ib.ufu.br/files//media/document//portaria_no_86_de_3_de_julho_de_2013.pdf. Acesso em 15 de jul. de 2024

CAPES. **Portaria nº 61**, de 22 de março de 2017. Define critérios de concessão de bolsas e pagamento de custeio a docentes regularmente matriculados e em efetiva regência nas redes públicas de ensino nacionais vinculados aos Programas de Mestrado Profissional em Rede custeados pela CAPES. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=242#anchor>. Acesso em: 27 maio 2024.

CAPES. **Portaria nº 47** de 17 de outubro de 1995. Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 out. 1995. Seção 1, p. 19. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-47-1995-10-17.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Nacional de Pós-Doutorado PND. CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/pnpd-capes>. Acesso em: 11 mar. 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma gov**. PNPG PLANO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO 2024 - 2028. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf . Acesso em: 30 jun. 2024

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma gov**. Mestrados Profissionais. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-oferecendo-mestrados-profissionais-a-professores>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma gov**. Formação de Professores da Educação Básica e Educação a Distância. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/programas-projetos-e-aco-es/formacao-de-professores-da-educacao-basica-e-educacao-a-distanc>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Evolução SNPGE decênio do PNPG 2011-2020. **Plataforma gov**. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022_Evolucao-do-SNPG-decenario-do-PNPG-2011-2020_ISBNWeb.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O que é UAB. **Plataforma gov**. Brasília: CAPES, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/aco-es-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/acesse-tambem/o-que-e-uab>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior **Portaria nº 61**, de 22 de março de 2017 - Define critérios de concessão de bolsas e pagamento de custeio a docentes regularmente matriculados e em efetiva regência nas redes públicas de ensino nacionais vinculados aos Programas de Mestrado Profissional em Rede custeados pela CAPES. Diário Oficial da União nº 58, de 24 de março de 2017 – Seção 1 – pág. 62. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2076/portaria-capes-n-61>. Acesso em 29 de maio de 2024.

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma gov**. História e Missão. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CAPES. Plataforma Sucupira. Cursos Avaliados e Reconhecidos. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://sucupira-beta.capes.gov.br/sucupira4/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

CAPES. Plataforma Sucupira. Cursos Avaliados e Reconhecidos. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://sucupira-beta.capes.gov.br/sucupira4/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 07 maio 2024.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 24**, de 18 de dezembro de 2002. Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces24_02.pdf. Acesso em: 04 jun. 2024.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2019. Seção 1, p. 53-56. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Republicada-Resolucao-cne-cp-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 02 de julho de 2024.

CNE/CP. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. acesso em 08 de junho de 2024.

CFE. Conselho Nacional de Educação. C.E.Su. **Parecer nº 977**, 3 de dezembro de 1965. Pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases. Diário Oficial da União. Brasília, ano 1965, 3 dez. 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf/view>. Acesso em: 28 jun. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-profissionais-da-educacao>. Acesso em 25 de junho de 2024.

CDICT - COORDENAÇÃO DE INDICADORES DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA - (ORG.). **Plataforma gov.** Tabela Completa Mestrados Profissionais. Brasília: CDICT, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/indicadores/paginas/recursos-humanos/indicadores-sobre-o-ensino-de-pos-graduacao/arquivos/tab_03_05_06_E_2022.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

CARVALHO, Isabella Cristina Aquino. A institucionalização do ProfHistória em Araguaína - UFT (2014-2018). 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2019. **Repositório UFT**. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/3717/1/Isabella%20Cristina%20Aquino%20Carvalho%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2024.

CEPG - CONSELHO DE ENSINO PARA GRADUADOS DA UFRJ. **Site ProfHistória Nacional**. REGIMENTO GERAL. Rio de Janeiro: UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023. Conselho de Ensino para Graduados da UFRJ. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Regimento-Geral-do-ProfHistoria.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO E SABERES DOCENTES. **Trabalho & Educação** - Belo Horizonte - v.24 - n.3-| p.143-152 set-dez - 2015. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/352740077_FORMACAO_DE_PROFESSORES_TRABALHO_E_SABERES_DOCENTES. acesso em 05 de junho.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/#> . Acesso em: 28 jan. 2024.

DSEA. Departamento de Seleção Acadêmica da Pró Reitoria de Graduação Da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Edital ProfHistória Nacional**. MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. Rio de Janeiro - RJ: DSEA 2023. Disponível em: http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/09/edital_profh_2023.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024

FUNDAÇÃO FHC. **Fundacaoofhc.org**. Educação no Brasil: as principais políticas públicas das últimas três décadas: Linha do Tempo. São Paulo: Fundação F.H.C., 2021. Disponível em: <https://fundacaoofhc.org.br/linhasdotempo/educacao/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 48-58, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Acesso em 29 de novembro de 2023.

FERREIRA, M. de M. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-graduação. **Anos 90**, [S. l.], 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: 5 janeiro de 2024.

FERREIRA, Isabel Cristina Fernandes. Formação de professores formadores e construção de sentidos: uma meta-análise sobre o processo formativo. 2020. 305 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7828>. Acesso em 04 de junho de 2024.

GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e02.2009, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>. Acesso em: 3 mar. 2024

GATTI, Bernardete Angelina; 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. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Editora UFPR. n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Acesso em 17 de fevereiro de 2024.

GATTI, Bernardete Angelina Políticas docentes no Brasil: Um Estado da Arte / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: **UNESCO**, 2011. 300p. disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em 01 de janeiro de 2024.

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

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf>
Acesso em 01 de maio de 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Orgs). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. ISBN: 978-85-7652-108-2.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Unesco/Fundação Carlos Chagas - FCC. <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em 2 de janeiro de 2024.

GERMINARI, G.; BARBOSA, M. Educação Histórica e Consciência Histórica: Fundamentos e Pesquisa. **CADERNOS DE PESQUISA: PENSAMENTO EDUCACIONAL**, v. 9, n. 21, p. 21-32, 10 nov. 2016.

GONÇALVES, R. de C. O passado e a História difícil para o ensino e aprendizagem da História. **Antíteses**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 553–572, 2019. DOI: 10.5433/1984-3356.2018v11n22p553. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/35080> . Acesso em: 9 outubro de 2023.

LEHER, Roberto. (2021). Universidade Pública Federal Brasileira: Future-Se e “Guerra Cultural” Como Expressões da Autocracia Burguesa. **Educação & Sociedade**. 42. 10.1590/es.241425. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2021.v42/>. Acesso em: 05 de maio de 2024.

MACIEL, D. O GOVERNO COLLOR E O NEOLIBERALISMO NO BRASIL (1990-1992). **Revista UFG**, Goiânia, v. 13, n. 11, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48390>. Acesso em: 5 jul. 2024.

MARTINS, C. B. As origens pós-graduação nacionais (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, [S. l.], v. 6, n. 13, 2018. DOI: 10.20336/rbs.256. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/374>. Acesso em: 6 jun. 2024.

NAZARENO, Elias; HERBETTA, Alexandre Ferraz. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 24, n. 2, p. 103-112, jun. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v24n2/a02v24n2.pdf>. Acesso em 27 de maio de 2024.

NASCIMENTO, T. R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 265–304, 2014. DOI: 10.20949/rhhj.v2i4.98. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307691504_A_formacao_do_professor_de_Historia_no_Brasil_percurso_historico_e_periodizacao. acesso em 27 de maio de 2024.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow. A EVOLUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO, POLÍTICAS E AVALIAÇÃO. **Brazilian Journal of Production Engineering**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 26–39, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3. Acesso em: 29 nov. 2023.

OCEDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico: Brasil – com foco em políticas internacionais. **Education policy outlook**, ano 2021, 30 jun. 2024. p. 1. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf> . Acesso em: 30 jun. 2024.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: **Referenciais legais em foco. Pro-Posições**, v. 30, p. e20170086, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc/#>. Acesso em 02 de janeiro de 2024.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko (orgs.). **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PINA, M. C. D.; AGUIAR, E. P.; LIMA, I. O. **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: 27 maio. 2024.

PROFHISTÓRIA. CATÁLOGO DE DISCIPLINAS PROFHISTÓRIA/ EMENTAS. Rio de Janeiro: PROFHISTÓRIA NACIONAL, 2023. **Site ProfHistória Nacional**. Disponível em: http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/03/617ad1909728f_CATA%CC%81LOGODEDISCIPLINAS2021-FORMATADO.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Plataforma gov**. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG): uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatrioTcnicoPNPGs.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – ME. **Plataforma gov**. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG - 2005-2010. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - ME. **Plataforma gov.** III PNPG Plano Nacional de Pós-Graduação 1986 - 1989. Brasília: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - SESu COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, 1986. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/iii-pnpg-pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-ME. Secretaria de Educação Superior. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

PROFHISTÓRIA NACIONAL. **ProfHistória Nacional.** Histórico, Linha do tempo desde 2012 – 2020. Rio de Janeiro - RJ: UFRJ _ Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023. UFRJ _ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/historico/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval [et al]. **O legado educacional do Século XX no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, ago./dez. 2010, pp. 4-17. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225146/mod_resource/content/1/SAVIANI%202010.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2024

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/#> . Acesso em 10 maio de 2024.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional Do Regime Militar. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2024.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: Trajetória, Situação Atual e Perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–95, 2000. DOI: 10.7213/rde.v1i1.3211. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3211>. Acesso em: 19 janeiro de 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: **Fundamentos Ontológicos e Históricos.** **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/#>. Acesso em 19 de janeiro de 2024.

SANTOS, J. A. dos. Saberes docentes do professor de História mobilizados no cotidiano da sala de aula. 2020. 112 fl. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2020. **Repositório UFPE**. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39130> . Acesso em 10 de janeiro de 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O mestrado profissional: mais um equívoco da política nacional de pós-graduação. Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], n. 21, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/204> . Acesso em: 3 janeiro de 2024.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil: A herança histórica. Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2016/09/02-formacao-de-professores-no-brasil.pdf>. Acesso em: 01 de outubro de 2023.

TOMANARI, Gerson Yukio. Pós-graduação no Brasil, sem plano, sem rumo. **Jornal da USP**, São Paulo, ano 2021, v. 4, n. 468725, 4 nov. 2021. p. 468725. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/pos-graduacao-no-brasil-sem-plano-sem-rumo/>. Acesso em: 1 jul. 2024.

VIANA, Larissa et al. (Org.). **ProfHistória: sujeitos, práticas e criações**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <http://www.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/05/ProfHist%C3%B3ria-Sujeitos-.pdf>. Acesso em: 03 maio 2024.

UFRB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **ufrb.edu**. O Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO). BAHIA: UFRB, 2023. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/apresentacao>. Acesso em: 30 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. UNIFAP. Conheça as disciplinas do PROFHISTÓRIA. Amapá: UNIFAP, 2024. **Site UNIFAP**. Disponível em: <https://www2.unifap.br/profhistoria/92-2/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **fe.usp.br**. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA USP. São Paulo: PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, 2023. Pró-reitora de Graduação. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/programa-de-formacao-de-professores/programa-de-formacao-de-professores.pdf> . Acesso em: 30 jun. 2024.

APENDICE – A

RESUMO DO CATÁLOGO DE DISCIPLINAS PROFHISTÓRIA, EMENTAS e BIBLIOGRAFIA³⁴.

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS:

1) Teoria da História (60h/a)

Ementa: O estatuto epistemológico da história. História, historiografia e historicidade. Tempo histórico e experiência. Usos do contexto. Objetividade e subjetividade em história. O particular e o geral. História, verdade e prova. Retórica e conhecimento histórico. História e memória. História e identidades sociais. A narrativa histórica. O método histórico. O uso dos conceitos pelo historiador. A construção do objeto histórico. A operação historiográfica: lugar social, práticas e texto. Arquivo, compreensão/explicação e representação. Os conceitos antigo e moderno de história. A história-problema. Escalas de análise. Teorias e filosofias da história. A disciplinarização da história. A história como ciência social.

Bibliografia: ANKERSMIT, Frank. A escrita da história: natureza da representação histórica. Londrina: Eduel, 2012. ARENDT, Hannah. O conceito antigo e moderno de história [1954]. In: _. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2000. BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. As escolas históricas. Lisboa: Europa América, 1990. BOUTIER, J., JULIA, D. Passados recompostos: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1998. BURKE, Peter. A Escrita da História (Novas Perspectivas). São Paulo: Editora da UNESP, 1992. CERTEAU, Michel de. A escrita da História. Rio de Janeiro:

³⁴ Documento elaborado a partir do Catálogo de Disciplinas ProfHistória: Ementas, Sumário, Disciplinas Obrigatórias e Optativas e está disponível na íntegra para consulta em: http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/03/617ad1909728f_CATA%CC%81LOGODEDISCIPLINAS2021-FORMATADO.pdf. Resumido em: <https://www2.unifap.br/profhistoria/92-2/>. Acesso em 30 de maio de 2024.

Forense- Universitária, 1982. CHARTIER, Roger. À beira da falésia. A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. FOUCAULT, Michel. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao Círculo da Epistemologia (1968). In: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Organização e seleção de textos de Manoel de Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 82-118. GADAMER, Hans-Georg e Pierre Fruchon (org.). O problema da consciência histórica. Rio de Janeiro: FGV, 1998. e KOSELLECK, Reinhart. História y hermeneutica. Madrid: Paidós, 1997. HARTOG, François. Régimes d 'historicité. Présentisme et expériences du temps. Paris: Seuil, 2003. HUNT, Lynn (org.). A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1992. IGGERS, Georg G. La ciencia histórica en el siglo XX. Barcelona: Idea Books, 1998. JENKINS, Keith. A história repensada. São Paulo: Contexto, 2004. __. Ethical responsibility and the historian: on the possible end of a history —of a certain kindll. History and Theory, (43): 43-60, dez. 2004. KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. __. L 'expérience de l'histoire. Paris: Gallimard – Le Seuil, 1997. LIMA, Luiz Costa. A narrativa na escrita da história e na ficção. In: A aguarrás do tempo. Estudos sobre a narrativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1989, p. 15-121. MALERBA, Jurandir e ROJAS, Carlos Aguirre (org.). Historiografia contemporânea em perspectiva crítica. Bauru: EDUSC, 2007. MUDROCVIC, Maria Ines. História, narración y memoria. Los debates actuales en filosofia de la história. Madrid: Akal, 2005. MUNSLOW, Alun. Desconstruindo a história. 1a. ed. 1997. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. OPHIR, Adi. Das ordens do arquivo. In: SALOMON, Marlon (org). Saber dos Arquivos. Goiânia: Ricochete, 2011, p. 73-98. PROST, Antoine. Doze lições sobre a história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. REVEL, Jacques. Proposições. Ensaios de História e Historiografia. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009. __. História e historiografia: exercícios críticos. Curitiba: UFPR, 2010. RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas, SP: UNICAMP, 2007. RUSEN, Jorn. História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007. RUSEN, Jorn. Razão Histórica.

Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001. RUSEN, Jorn. Reconstrução do Passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007. WHITE, Hayden. O texto histórico como artefato literário [1974]. In: Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura. Trad. Alíio C. de Franca. São Paulo: EDUSP, 2001, p. 97-116. _. El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica. Barcelona: Paidós, 1992.

2) **História do ensino de História (60h/a)**

Ementa: A emergência da história como campo disciplinar no século XIX. Os debates acerca do lugar do ensino da história. As diferentes concepções sobre o ensino, a aprendizagem e os conhecimentos históricos necessários para a história escolar. A trajetória do ensino de história na educação básica. A criação dos cursos universitários de história e a profissionalização dos professores. A produção historiográfica e a articulação entre o saber acadêmico e o saber escolar. Demandas sociais e ensino de história.

Bibliografia: BITTENCOURT, Circe. Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar. São Paulo: Loyola, 1990. Pátria, civilização e trabalho. O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: s/e, 1988. _. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001. CEZAR, Temístocles, Lição sobre a escrita da História. Historiografia e nação no Brasil do século XIX, Diálogos. Maringá, (8):11-29, 2004. FERREIRA, Marieta de Moraes. O Ensino de História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Manguinhos - História, Ciências, Saúde, Rio de Janeiro, 19(2), abril-junho 2012. FONSECA, Thaís Nívia de Lima. História e Ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. GONCALVES, Marcia de Almeida et alii. Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV, 2012. JOUTARD, Phillippe. L 'Insignement de l'histoire. In: BÉDARIDA, François (org.). L'histoire et le métier d'historien en France 1945-1995. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1995, p. 45-55. MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). Histórias do ensino de História do Brasil. Rio de Janeiro: Access, 1998. MONTEIRO, Ana Maria. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad, 2007. NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e

perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O direito ao passado. Uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracaju: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2011. REZNIK, Luís, A construção da memória no ensino da História. In: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula (org.). 1964-2004: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil. Rio de Janeiro: 2004, p. 339-350. FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. Campinas: Papirus, 1993.

3) Seminário de Pesquisa (45h/a)

Ementa: Disciplina de discussão e desenvolvimento das pesquisas pelo conjunto dos alunos, com vistas ao desenvolvimento do projeto de dissertação.

Bibliografia: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra / FAPERJ, 2003. CARRETERO, Mario (org.). Construir e Ensinar – As Ciências Sociais e a História. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. FERREIRA, Marieta de Moraes e FRANCO, Renato. Aprendendo História. São Paulo: Editora do Brasil, 2010. KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). Repensando o ensino de história. São Paulo: Cortez, 1996. LAGOA, Ana Mascia, GRINBERG, Keila e GRINBERG, Lucia. Oficinas de História: projeto curricular de Ciências Sociais e de História. Belo Horizonte: Dimensão, 2000. MACHADO, Nílson. Epistemologia e Didática: São Paulo, Cortez, 1996. NETO, José Miguel Farias. Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História. Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História. Londrina, 2005. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998. SOUSA, Ana et alii (org.). Novas estratégias, novos recursos no ensino de história. Lisboa: Asa, 1993.

4) Seminário Tutorial (45h/a)

Ementa: Acompanhamento do trabalho do aluno pelo professor-orientador com vistas à preparação da dissertação e da sua defesa.

Bibliografia: ANKERSMIT, Frank. A escrita da história: natureza da representação histórica. Londrina: Eduel, 2012. BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. As escolas históricas. Lisboa: Europa-América, 1990. BOUTIER, J., JULIA, D. Passados recompostos: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1998. BURKE, Peter. A Escrita da História (Novas Perspectivas). São Paulo: Editora da UNESP, 1992. CERTEAU, Michel de. A escrita da História. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982. CHARTIER, Roger. À beira da falésia. A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. FOUCAULT, Michel. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao Círculo da Epistemologia (1968). In: _. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Organização e seleção de textos de Manoel de Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 82-118. GADAMER, Hans-Georg e Pierre Fruchon (org.). O problema da consciência histórica. Rio de Janeiro: FGV, 1998. _ e KOSELLECK, Reinhart. História y hermeneutica. Madrid: Paidós, 1997. HARTOG, François. Régimes d 'historicité. Présentisme et expériences du temps. Paris: Seuil, 2003. HUNT, Lynn (org.). A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1992. JENKINS, Keith. A história repensada. São Paulo: Contexto, 2004. KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. MALERBA, Jurandir e ROJAS, Carlos Aguirre (org.). Historiografia contemporânea em perspectiva crítica. Bauru: EDUSC, 2007. MUNSLOW, Alun. Desconstruindo a história. 1a. ed. 1997. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. PROST, Antoine. Doze lições sobre a história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. REVEL, Jacques. Proposições. Ensaios de História e Historiografia. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.

APENDICE - B

Norte	Universidade Federal do Acre	UFAC	AC	12	
Norte	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	AP	15	
Norte	Universidade Federal do Norte do Tocantins	UFNT	TO	15	
Norte	Universidade Federal do Pará	UFPA	PA	30	
Norte	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESSPA	PA	15	
Norte	Universidade Federal de Roraima	UFRR	RR	13	
	INSTITUIÇÕES - NORTE	6		100	14,88
Nordeste	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	MA	15	
Nordeste	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	PB	12	
Nordeste	Universidade Estadual de Pernambuco	UPE	PE	16	
Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	PE	23	
Nordeste	Universidade Estadual do Piauí	UESPI	PI	20	
Nordeste	Universidade Federal de Sergipe	UFS	SE	21	
Nordeste	Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia	UESB	BA	24	
Nordeste	Universidade Do Estado da Bahia	UNEB	BA	23	
Nordeste	Universidade Federal do Ceará	UFC	CE	14	
Nordeste	Universidade Regional do Cariri	URCA	CE	25	
Nordeste	Universidade Estadual do Rio Grande Do Norte	UERN	RN	22	
Nordeste	Universidade Federal do Rio Grande Do Norte	UFRN	RN	17	
	Instituições - Nordeste	12		232	34,52
C. Oeste	Universidade Federal de Goiás	UFG	GO	20	
C. Oeste	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	UEMS	MS	18	
C. Oeste	Universidade do Estado do Mato Grosso	UNEMAT	MT	13	
C. Oeste	Universidade Federal do Mato Grosso	UFMT	MT	14	
	Instituições - Centro Oeste	04		65	9,67
Sudeste	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	16	
Sudeste	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	SP	15	
Sudeste	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	SP	26	
Sudeste	Pontifícia Universidade Católica do RJ	PUC	RJ	12	
Sudeste	Universidade Do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	RJ	30	
Sudeste	Universidade Federal do Estado do R Janeiro	UNIRIO	RJ	12	
Sudeste	Universidade Federal Do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ	22	
Sudeste	Universidade Federal Fluminense	UFF	RJ	15	
Sudeste	Universidade Federal Rural Do Rio de Janeiro	UFRRJ	RJ	12	
	Instituições - Sudeste	09		160	23,8
Sul	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	RS	12	
Sul	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	UFRGS	RS	22	
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	15	
Sul	Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	SC	12	
Sul	Universidade Estadual de Maringá	UEM	PR	15	
Sul	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	PR	15	
Sul	Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	PR	12	
Sul	Universidade Federal do Paraná	UFPR	PR	12	
	Instituições - Sul	08		115	17,13
Total	INSTITUIÇÕES ASSOCIADAS	39		672	100

Quadro - I elaborado pela autora com base no Edital PROFHISTÓRIA. Disponível em: https://www.econrio.com.br/wp-content/uploads/2023/08/23048-ANEXO-2-VAGAS-PROFHISTORIA_.pdfPROFHISTORIA_.pdf . Acesso em 20 de outubro de 2023