

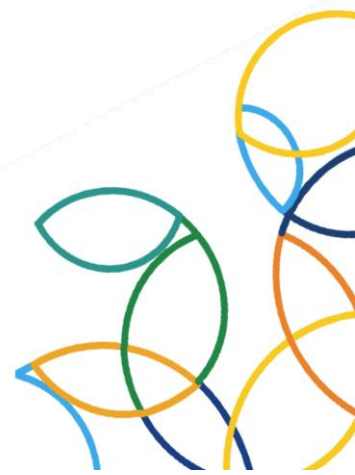


UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

JÉSSICA ROBERTA LARA

**O IMPACTO DO PROFHISTÓRIA-UFRRJ NA VIDA DAS
MULHERES/MESTRAS E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Rio de Janeiro
2026





JÉSSICA ROBERTA LARA

O IMPACTO DO PROFHISTÓRIA-UFRRJ NA VIDA DAS MULHERES/MESTRAS E
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Patrícia Bastos de Azevedo

Seropédica/Nova Iguaçu
2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L318i Lara, Jéssica, 1989-
 O impacto do ProfHistória-UFRJ na vida das
mulheres/mestras e na prática pedagógica / Jéssica
Lara. - Rio De Janeiro, 2025.
 96 f. : il.

 Orientadora: Patrícia Bastos de Azevedo.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado) Pós-graduação
em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2025.

 1. Ensino de história. 2. Formação continuada. 3.
Prática pedagógica. 4. Educação básica. 5.
Professoras/mestras. I. Azevedo, Patrícia Bastos de,
1971-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em
Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a fonte

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

JÉSSICA ROBERTA LARA

O IMPACTO DO PROFHISTÓRIA-UFRRJ NA VIDA DAS MULHERES/MESTRAS E
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Dissertação aprovada em 26 de novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA Nº 663/2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
(Nº do Documento: 6867)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 11/12/2025 08:27)
FABIANA DE MOURA MAIA RODRIGUES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DepES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: ##834#9

(Assinado digitalmente em 15/12/2025 13:53)
PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CEAD (12.28.01.36)
Matrícula: ##488#4

(Assinado digitalmente em 10/12/2025 18:56)
JÉSSICA ROBERTA LARA
DISCENTE
Matrícula: 2023####2

(Assinado digitalmente em 12/12/2025 18:02)
MARIA APARECIDA DA SILVA CABRAL
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.758-##

Dedico essa dissertação a Deus, sem o qual eu não conseguiria realizar esse trabalho e a todas as professoras que trabalham arduamente e enobrecem o ofício docente.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço imensamente a Deus por ter me conduzido até aqui. Nessa caminhada, que não foi fácil, mas gratificante, espero que tenha contribuído para o reconhecimento da importância da formação continuada no ensino de história na trajetória docente.

A minha mãe Rosângela que sempre me apoia nas minhas escolhas, me ajudando em oração, financeiramente, emocionalmente e entende as minhas ausências.

Ao meu pai, que também me apoiou nessa caminhada, me ouvindo algumas vezes.

A minha irmã, Érika, e aos meus sobrinhos Ághata, Mylena e Miguel que me acolhiam sempre que estava com eles.

As minhas tias, Rosilene e Rosemary, que com imenso carinho me abraçam e me acolhem sempre que preciso.

Ao Sr. Júlio e a Dona Maria, com as comidinhas saborosas.

A minha orientadora, Patrícia, que com tanta maestria, paciência e empatia me ajudou a chegar até aqui.

A minha amiga, Raphaela, pelas orações e pelo apoio ao me ouvir e me dar conselhos.

Ao meu amigo de curso, Daniel, que não deixou que essa trajetória do mestrado fosse tão solitária, pois muitas vezes compartilhamos as nossas pesquisas e nos ajudamos, ouvindo um ao outro e sugerindo dicas de como fazer.

As minhas colegas do grupo de pesquisa LAETARE, que contribuíram nessa jornada com a experiência delas, em especial à Cláudia e à Bethânia, que me deram algumas contribuições neste trabalho.

Às professoras mestras que se disponibilizaram em participar da pesquisa narrando suas trajetórias acadêmicas e assim contribuíram para a construção dessa análise.

A disponibilidade e as contribuições das professoras Maria Aparecida Cabral e Fabiane Rodrigues pelos valiosos apontamentos para a melhoria da construção da pesquisa na minha banca de qualificação.

Aos meus pastores que me apoiaram e me incentivaram a não desistir, pelas escutas e as orações de algumas irmãs.

Agradeço a cada um que de forma direta ou indireta contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre". Paulo Freire

RESUMO

LARA, Jéssica Roberta. **O impacto do ProfHistória-UFRRJ na vida das mulheres/mestras e na prática pedagógica.** 2026. 96 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e buscou como objetivo compreender os impactos que o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), causados na vida e nas práticas pedagógicas das mulheres/mestras que ingressaram nesta formação continuada, estabelecendo como recorte temporal, o período de sua implementação no ano de 2014 até 2022. Enviamos um questionário feito no *Google Forms* por *e-mail*, para 46 egressos do curso que haviam defendido as suas dissertações até o ano de 2022. Desses, somente 13 nos responderam, dos quais sete eram homens e seis eram mulheres, assim chegamos as três mulheres/mestras que aceitaram nos conceder entrevistas. Nesse estudo, operamos com o paradigma indiciário de Ginzburg, procurando pistas nas narrativas que foram construídas através desse questionário e de entrevistas semiestruturadas com essas três professoras/mestras egressas do ProfHistória na UFRRJ, que residem nas cidades do Rio de Janeiro, Volta Redonda e Barra Mansa. As análises dessas narrativas foram feitas partindo das ideias de Volochinov/Bakhtin (2002), que descreve um ‘indivíduo’ como um ser ideologicamente, historicamente e sociologicamente construído. Para a compreensão da formação de professores mobilizamos o arcabouço teórico do campo educacional construídos pelos autores: Maurice Tardif, Claude Lessard, António Nóvoa dentre outros. Assim, apontamos alguns dos impactos que o Mestrado Profissional em Ensino de História causou em suas vidas e em suas práticas pedagógicas. Pois constatamos as transformações do ProfHistória na vida e na prática pedagógica dessas mulheres que obtiveram uma ascensão social, tiveram as suas práticas letradas modificadas e se tornaram protagonistas de suas práticas em sala de aula, ao compreenderem as necessidades de seus alunos, construindo um currículo real juntamente com eles.

Palavras-chaves: ensino de história; formação continuada; prática pedagógica; educação básica; professoras/mestras.

ABSTRACT

LARA, Jéssica Roberta. **The Impact of the ProfHistória-UFRRJ on the lives of the women/masters and the pedagogical practice.** 2026. 96 pages. Dissertation (Master's in Education) - Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

This research is of a qualitative nature and aimed to understand the impacts that the Professional Master's Program in History Teaching (ProfHistória) at the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ) has had on the lives and pedagogical practices of the women/masters who enrolled in this continuing education program from its implementation in 2014 through 2022. A questionnaire created via Google Forms was sent by email to 46 graduates of the program who had defended their dissertations by 2022. Of these, only 13 responded—seven men and six women—and from this group, three women/masters agreed to be interviewed. In this study, we worked within the evidential paradigm, seeking clues in the narratives constructed through the questionnaire responses and the semi-structured interviews conducted with these three teachers/masters, all graduates of ProfHistória at UFRRJ, who live in the cities of Rio de Janeiro, Volta Redonda, and Barra Mansa. The analysis of these narratives was based on the ideas of Volochinov/Bakhtin (2002), who describes the “individual” as being ideologically, historically, and sociologically constructed, as well as on the theoretical framework of authors who study teacher education, such as Maurice Tardif, Claude Lessard, António Nóvoa, among others. Thus, we highlight some of the impacts that the Professional Master's Program in History Teaching has had on their lives and pedagogical practices. We observed that ProfHistória contributed to significant changes and transformations in these women's personal and professional trajectories, as they experienced social mobility, transformed their literacy practices, and became protagonists in their classrooms by understanding their students' needs and collaboratively constructing a meaningful, reality-based curriculum.

Keywords: History teaching; continuing formation; pedagogical practice; primary education; teachers/masters.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Brasil com as trinta e nove instituições associadas ao ProfHistória	20
Figura 2: Mapa do Estado do Rio de Janeiro	36
Figura 3: Mapa do Estado do Rio de Janeiro com o Território Sul Fluminense, Baixada Fluminense e Rio de Janeiro destacados	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Qual é o seu sexo?	28
Gráfico 2: Você gostaria de participar de uma entrevista?	31
Gráfico 3: Professoras das etapas da Educação Básica segundo o sexo – Brasil 2007	41
Gráfico 4. Nível de escolaridade do pai	65
Gráfico 5: Nível de escolaridade da mãe	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de concluintes por sexo do ProfHistória UFRRJ período de 2016-2022	46
Quadro 2: Estrutura do curso de Mestrado profissional em Ensino de História	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- [CAN] [Comissão Acadêmica Nacional]
- [CEPE] [Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão]
- [CAPES] [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]
- [CSN] [Companhia Siderúrgica Nacional]
- [DEGASE] [Departamento de Ações Socioeducativas]
- [ENADE] [Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes]
- [ENEM] [Exame Nacional do Ensino Médio]
- [FURG] [Universidade Federal do Rio Grande]
- [LAETARE] [Laboratório de Estudos e Ensino das Trabalhadoras que Afetuosamente Resistem]
- [LDB] [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]
- [ProfHistória] [Mestrado Profissional em Ensino de História]
- [PNE] [Plano Nacional de Educação]
- [PNUD] [Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento]
- [PUC-RIO] [Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]
- [ProEB] [Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica]
- [PPGEDUC] [Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares]
- [OCDE] [Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico]
- [UDESC] [Universidade do Estado de Santa Catarina]
- [UEM] [Universidade Estadual de Maringá]
- [UEMS] [Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul]
- [UEP] [Universidade Estadual do Piauí]
- [UEPG] [Universidade Estadual de Ponta Grossa]
- [UERJ] [Universidade do Estado do Rio de Janeiro]
- [UERN] [Universidade do Estado do Rio Grande do Norte]
- [UESB] [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]
- [UFAC] [Universidade Federal do Acre]
- [UFC] [Universidade Federal do Ceará]
- [UFF] [Universidade Federal Fluminense]
- [UNEB] [Universidade do Estado da Bahia]
- [UNESCO] [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]

[UNESPAR] [Universidade Estadual do Paraná]
[UNICAMP] [Universidade Estadual de Campinas]
[UNICEF] [Fundo das Nações Unidas para a Infância]
[UNIFAP] [Universidade Federal do Amapá]
[UNIFESP] [Universidade Federal de São Paulo]
[UNIFESSPA] [Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará]
[UNIMAT] [Universidade do Estado de Mato Grosso]
[UNIRIO] [Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro]
[UFMA] [Universidade Federal do Maranhão]
[UFMT] [Universidade Federal de Mato Grosso]
[UFPA] [Universidade Federal do Pará]
[UFPB] [Universidade Federal da Paraíba]
[UFPE] [Universidade Federal de Pernambuco]
[UFPR] [Universidade Federal do Paraná]
[UFRN] [Universidade Federal do Rio Grande do Norte]
[UFRR] [Universidade Federal de Roraima]
[UFRRJ] [Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]
[UFS] [Universidade Federal de Sergipe]
[UFSC] [Universidade Federal de Santa Catarina]
[UFSM] [Universidade Federal de Santa Maria]
[UFT] [Universidade Federal do Tocantins]
[UFU] [Universidade Federal de Uberlândia]
[UFRGS] [Universidade Federal do Rio Grande do Sul]
[UFRJ] [Universidade Federal do Rio de Janeiro]
[UPE] [Universidade de Pernambuco]
[URCA] [Universidade Regional do Cariri]

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2. Percorrendo o caminho da pesquisa: Teoria e metodologia	27
2.1 Paradigma Indiciário: um instrumento de investigação	32
2.2 Percurso da análise das narrativas através da lente do paradigma indiciário	33
2.3 Contos da Pesquisa	34
3. Professoras: quem são?	40
3.1 Perfil dos professores brasileiros	43
3.2 Professoras e as barreiras invisíveis na academia	45
4. O ProfHistória e a sua própria história	47
4.1 Formação continuada como uma ferramenta	54
4.2 ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História	58
4.3 O ProfHistória na UFRRJ	61
5. Efeito do ProfHistória na vida das mulheres/mestras e na prática pedagógica	67
5.1 As mulheres/mestras e a licenciatura em história	68
5.2 Como conheceram o ProfHistória-UFRRJ?	72
5.3 Quais os impactos do ProfHistória em suas vidas e em suas práticas pedagógicas?	76
6. Considerações Finais	84
Referências Bibliográficas	87
ANEXOS	95
Anexo I	95
Anexo II	98

INTRODUÇÃO

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos” Fernando Pessoa.

A proposta dessa pesquisa surgiu tendo como inspiração e motivação a minha saída de uma cidade na região do Campo das Vertentes de Minas Gerais, ultrapassando o preconceito de alguns homens da minha família, que diziam que, “como eu era mulher, não precisava sair de casa para outro estado para estudar e ter um bom emprego, pois eu poderia viver com o pouco que tinha lá mesmo, pois era uma mulher e culturalmente me casaria e dependeria do meu marido”. Mas foi por acreditar e sonhar com dias melhores que eu consegui ir para a universidade e ser a primeira pessoa da minha família a ter um curso de ensino superior. De lá para cá, acredito que deixarei um legado para as próximas gerações. Ter a oportunidade¹ de vivenciar as práticas sociais em um contexto acadêmico me abriu novos horizontes, a minha compreensão de mundo foi amplificada e hoje, ser uma mulher professora de história tem me possibilitado reescrever a minha própria história e ajudar outras pessoas que estão a minha volta a reescreverem as suas histórias.

Eu era uma menina de 20 anos e só tinha o sonho de uma vida melhor. Para realizá-lo, eu precisei sair de uma cidadezinha do interior de Minas Gerais, chamada São João Del Rei e partir para a cidade grande, Rio de Janeiro. Impactante foi o choque cultural² que vivenciei, embora tenha mudado somente de estado, culturalmente os mineiros são mais reservados, observadores e desconfiados. Já os cariocas são mais expansivos, eles fazem acontecer e são seguros de si.

As transformações que experienciei e vivo a experimentar são parte da construção da minha identidade, pois somos a soma de todas as interações humanas que desfrutamos ao longo da nossa vida.

O contexto social em que estamos inseridos é a formação do nosso eu. Para Bakhtin, somos a soma dos saberes que adquirimos de outras pessoas, e as nossas construções dialógicas são formadas por diferentes tipos de linguagem que podem vir do nosso contexto cultural,

¹ Oportunidade, porque não contempla todas as pessoas, o acesso é limitado.

² O termo choque cultural é usado para expressar os conflitos que vivemos ao nos depararmos com pessoas com valores culturais diferentes dos nossos.

profissional ou acadêmico. E esses diálogos nos geram conhecimentos, que nos constitui como sujeitos autores de nossas histórias nos levando a trilhar o caminho das nossas preferências profissionais.

No ano de 2010 eu fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³. Através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ingressei na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em agosto de 2011, no Campus de Nova Iguaçu no Instituto Multidisciplinar, no Curso de Licenciatura em História e me formei em agosto de 2017.

Alguns anos após me formar em licenciatura em história, em 2022, decidi que era hora de dar um passo mais à frente e me inscrevi para fazer o mestrado profissional em ensino de história, o ProfHistória. Para minha surpresa, eu passei no programa. No entanto, não consegui iniciar o curso, porque na época não estava lecionando, e para estar apta a ser uma egressa, eu precisava comprovar o meu exercício na função de professor de educação básica.

Conforme me aprofundei nos estudos para fazer o mestrado profissional em ensino de história, comecei a pensar em como ele poderia ter me ajudado no aperfeiçoamento da minha prática pedagógica, mesmo tendo pouca experiência, e como ele mudaria a minha vida, caso eu tivesse ingressado nele.

Esses questionamentos começaram a me inquietar. Por isso, me candidatei a uma vaga de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC), em 2023. E, finalmente, consegui ingressar. Como mulher e professora comecei a pensar: como uma formação continuada em ensino de história impacta, transforma a vida e a prática pedagógica de uma mulher?

Ao ingressar no mestrado em educação, comecei a fazer parte do grupo de pesquisa Laboratório de Estudo e Ensino das Trabalhadoras que Afetuosamente Resistem (LAETARE), liderado pela minha professora orientadora Dra. Patrícia Bastos de Azevedo. As nossas pesquisas têm como objetivo estudar temas como a formação de professores, linguagem e memória. A pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo está ligada à formação de professores, um dos temas estudados no nosso grupo. Tenho investigado o ProfHistória na

³ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, como uma ferramenta de avaliação do desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Mas em 2009, conforme o INEP, o exame foi aperfeiçoado metodologicamente e passou a ser um mecanismo de acesso à educação superior. As notas do Enem passaram a ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em instituições de educação superior portuguesas que têm acordo com o Inep. Os estudantes ainda podem concorrer a um financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

UFRRJ, um programa de formação continuada, desenvolvido para a qualificação dos professores que trabalham na educação básica.

Embora eu não tenha podido cursar o ProfHistória, presumo que ele é uma porta de entrada para muitas pessoas que almejam uma qualificação profissional de qualidade. Em razão da importância que o mestrado profissional desempenha na construção da identidade profissional do professor, foi que me propus a investigar esse tema. E acredito que ele contribui para a melhoria da educação básica brasileira no que tange aos estudos voltados para a prática pedagógica em ensino de história, além deste estudo ser um incentivo para mais professoras se permitirem prosseguir na sua formação continuada. A despeito de que esses direitos nos sejam assegurados em lei, obtemos muitos relatos de que eles não são respeitados em algumas redes, dificultando o acesso dos professores a programas de pós-graduação.

Talvez este seja o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se. (Fiori, 1987, p. 1)

As mulheres que já são professoras na rede básica de educação do Brasil e têm longas jornadas de trabalho, veem a formação continuada como uma oportunidade de ampliação de sua formação profissional e pessoal, como nos relata a experiência do professor Ernani Maria Fiori, na apresentação do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Para ele, a *Pedagogia do Oprimido* está baseada na libertação do oprimido e do opressor, pois a experiência e o saber dialetam: levam o educador humanista a construir as suas práticas pedagógicas e, durante esse percurso, o indivíduo redescobre o processo histórico e o porquê da construção da consciência humana.

As professoras, ao alfabetizarem-se⁴ na formação continuada, reescrevem a sua história, corroborando com o que Fiori destaca na apresentação do livro *Pedagogia do Oprimido*. Magda Soares, em seu livro “*Alfabetização e Letramento*”, descreve que Paulo Freire não inventou um método de alfabetização “mas uma concepção de educação que proporciona ao sujeito uma prática de liberdade, a educação como conscientização, como meio de democratização da cultura e como oportunidade de reflexão sobre o mundo, a posição e o lugar do homem” (Soares, 2015). É o que muitas de nós, mulheres, buscamos: a nossa posição, o nosso lugar em meio a uma sociedade patriarcal.

⁴ “alfabetização” refere-se “à ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado” (Rojo, 2009, p. 60 apud Arcenio, 2019, p. 7)

Podemos afirmar que as práticas de letramento vão além do uso cultural da escrita, elas estão relacionadas às vivências das professoras e dos alunos fora da sala de aula. Embora alguns autores limitem a prática de letramento ao uso somente cultural da escrita (Barton; Hamilton, 1998; Fehring; Green, 2001; Kleiman, 1995; Rojo, 1998; Soares, 1998), para Terzi e Pontes (2006), o conceito de letramento vai além da escrita cultural, porque a prática de letramento abarca questões sociais e estabelece conexões com conhecimento que o indivíduo já tem e que se relaciona às suas crenças.

Por isso, para a professora Patrícia Azevedo (2011), a história ensinada na perspectiva da prática de letramento está permeada pelo tempo-espaço sócio-histórico que a forma. A partir desse ponto de vista, podemos pensar que o ensino, além da sala de aula, passa a ser concebido por meio dos processos culturais, sociais e filosóficos. A sala de aula é um evento de letramento historicamente específico, engendrado com valores socialmente baseados nas condições sociais que determinam as práticas aplicadas no processo de ensino, de acordo com a autora.

Foi o que aconteceu comigo, quando ingressei na Licenciatura em História. Embora tivesse cursado o ensino fundamental e o médio em uma escola com um ensino de qualidade⁵, ao me deparar com os textos das disciplinas ofertados na graduação, de autores como Karl Marx, experienciei dificuldade de compreensão, pois essas leituras não faziam parte do meu contexto social, uma vez que a escrita acadêmica carrega as suas particularidades, “um tipo específico de letramento”: o acadêmico. O uso deste termo se tem relacionado aos contextos universitários, sobretudo aos respectivos eventos de letramento, para ressaltar a natureza especializada, tanto dos textos que são veiculados e constroem o saber, como dos usos das linguagens que os materializam, dos papéis sociais de professores e de alunos, das finalidades de estes estarem nesse contexto específico e das relações, muitas vezes, implícitas, estabelecidas com o conhecimento (Street, apud Fisher e Pelandrè, 2010, p. 572).

Desse modo, considero que as professoras, ao ingressarem no mestrado profissional em ensino de história, o ProfHistória, passaram a refletir sobre as suas práticas pedagógicas, o que contribuirá para o processo de construção da identidade docente delas. Para Tardif (2002), essa identidade docente é formada por diversos contextos e saberes. É o que molda a organização de trabalho do professor.

O ProfHistória é um mestrado profissional em Ensino de História, um programa de formação continuada que tem o objetivo de alcançar professores da educação básica que atuam

⁵ Ensino de qualidade, porque tinha acesso a todos os recursos materiais e pedagógicos que capacitam um estudante a se desenvolver intelectualmente, emocionalmente, socialmente, culturalmente e fisicamente.

na rede pública de ensino. Ele começou a tomar forma no ano de 2012, depois que um grupo de professores do estado do Rio de Janeiro teve o interesse em uma proposta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que mencionava a criação de cursos de mestrado profissional que abrangessem todo o país.

A turma que inaugurou o programa de formação continuada do ProfHistória, de acordo com o seu próprio site, foi criada no segundo semestre de 2014, com 12 instituições associadas. São elas: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - RIO), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O mapa abaixo nos mostra as três primeiras regiões que foram afiliadas ao ProfHistória, marcadas com o alfinete vermelho. São elas: norte, sudeste e sul, nos estados do Tocantins, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Já as demais instituições associadas estão destacadas com o alfinete azul, o que democratiza o ProfHistória, pois no decorrer dos anos, todas as regiões do Brasil foram contempladas com o programa de pós-graduação.

FIGURA 1: MAPA DO BRASIL COM AS 39 INSTITUIÇÕES ASSOCIADAS AO ProfHistória



6

Fonte: https://www.netmundi.org/home/wpcontent/uploads/2023/07/brasil_grandes_regioes.pdf
 Acesso em: 4 de set. 2025.

⁶ **Descrição da imagem:** O mapa do Brasil dividido nas cinco regiões, norte na cor verde, nordeste na cor laranja claro, centro-oeste na cor amarela, sudeste na cor rosa claro e sul na cor lilás, com foco em demonstrar, através dos alfinetes vermelhos e azuis, as universidades associadas ao ProfHistória, que no total são 39. Na legenda do lado esquerdo, temos o limite dos estados representados por uma linha branca, limite do país com uma linha cinza claro, as capitais são representadas por pontos amarelos por fora e dentro um ponto preto. A capital do país está representada por uma estrela. Já as regiões são representadas por pequenos retângulos com as respectivas cores já mencionadas acima.

O segundo edital aberto para a seleção de alunos foi em 2016. Em 2017, foi aberto o terceiro edital, e as atividades foram iniciadas no primeiro semestre de 2018. Houve, ainda, editais para ingresso de discentes nos anos de 2019, já com a rede ampliada. Abrangendo todas as regiões do Brasil, 39 instituições se associam ao programa de formação continuada. São elas, e as suas respectivas cidades: PUC - RIO - Rio de Janeiro; UDESC Florianópolis; UEM - Maringá; UEMS - Amambai; UEPG - Ponta Grossa; UERJ - Rio de Janeiro/São Gonçalo; UERN - Mossoró; UESB - Vitória da Conquista; UESPI - Parnaíba; UFAC - Rio Branco; UFC - Fortaleza; UFF - Niterói; UFG - Goiânia; UFMA - São Luís; UFMT - Cuiabá; UFPA - Ananindeua/Curuçá; UFPB - João Pessoa; UFPE - Recife; UFPR - Curitiba; UFRGS - Porto Alegre; UFRJ - Rio de Janeiro; UFRN - Natal; UFRR - Boa Vista; UFRRJ - Seropédica/Nova Iguaçu; UFS - São Cristóvão; UFSC - Florianópolis; UFSM - Santa Maria; UFT - Araguaína; UFU - Uberlândia; UNEB - Salvador; UNEMAT - Cáceres; UNESPAR - Campo Mourão; UNICAMP - Campinas; UNIFAP - Macapá; UNIFESP - Guarulhos; UNIFESSPA - Xinguara; UNIRIO - Rio de Janeiro; UPE - Nazaré da Mata e URCA - Crato. Foi aberto, também, um edital no ano de 2020. O último edital publicado, até o presente momento, foi o de 2024, com o qual os discentes ingressaram no primeiro semestre do ano de 2025.

Dentre as tantas instituições participantes do ProfHistória, uma, em especial, me chama atenção: a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Não somente por sua história de mais de um século - 114 anos - mas também porque fui estudante do curso de licenciatura em História do ano de 2011 ao ano de 2017, no campus Nova Iguaçu. Além disso, a localização estratégica da universidade na Baixada Fluminense impacta os municípios de Nilópolis, Mesquita e Belford Roxo. Sua proximidade com as cidades do Sul Fluminense e do Rio de Janeiro e do bairro mais populoso do Brasil, Campo Grande, com 352 mil habitantes, a torna um referencial neste território, pois ela é a única universidade pública que possui cursos de mestrado e doutorado com foco na formação de professores. Por esses motivos, a pesquisa delimita-se em analisar os impactos do ProfHistória da UFRRJ na prática pedagógica e na vida das mulheres/mestras.

Muitas mulheres enfrentam dificuldades para ingressarem na universidade e, após adentrarem as suas portas, os desafios são ainda maiores, como: a tripla jornada de trabalho, estudo com a maternidade, adicionada a falta de rede de apoio, a discriminação e a hostilidade algumas vezes no ambiente acadêmico. Por conta desses desafios, o foco da nossa pesquisa foi construir o percurso de três mulheres até chegarem ao ProfHistória da UFRRJ, com o objetivo de sabermos quais os impactos foram deixados na prática pedagógica e na vida dessas

mulheres/mestras, após o seu egresso no programa de mestrado profissional em ensino de história na UFRRJ.

A escolha do título da pesquisa ‘O impacto do ProfHistória-UFRRJ na prática de ensino e na vida das mulheres/mestras’ foi pensado após a construção do projeto de mestrado que submeti ao PPGEDUC/UFRRJ, pois, apesar de nós, mulheres, termos galgado um maior espaço na sociedade, ainda existem ambientes que precisamos ocupar e ultrapassar as barreiras invisíveis. Estes foram alguns dos intuitos desta investigação: contribuir para a melhoria da educação e dissertar sobre a experiência do ProfHistória na prática pedagógica e na vida dessas mulheres que, apesar das limitações impostas por suas condições sociais, venceram os obstáculos e tornaram-se autoras de sua própria formação, em especial no mestrado, através do fio condutor da educação, que tem o potencial libertador.

Contudo, ao longo do nosso percurso, na minha banca de qualificação, fui desafiada a repensar o título. Após algumas orientações individuais, escolhemos o título: ‘O impacto do ProfHistória-UFRRJ na vida das mulheres/mestras e na prática pedagógica’, pois um dos significados da palavra impacto refere-se a uma força física (como uma colisão) algo que causa um efeito, ou uma influência significativa. É o que podemos observar ao longo da pesquisa, pois as professoras/mestras, ao entrarem em contato com o mestrado profissional em ensino de história, receberam influências que as levaram a repensar suas vidas e suas práticas pedagógicas, conduzindo-as a transformações em suas histórias, no âmbito pessoal, profissional e familiar. O impacto que elas receberam tem efeitos que continuam a perpetuar em suas histórias de vida.

Por conta disso, iniciamos o título com ‘os impactos do ProfHistória na vida’, porque somos pessoas únicas e a ‘prática pedagógica’ é um recorte do projeto, pois pensamos que ser professoras faz parte de nossas vidas.

Além disso, acordamos que a prática pedagógica é um conceito que abrange a totalidade do processo educativo, com a interação professor-aluno e conhecimento, levando a formação integral do indivíduo. Ela engloba a reflexão e transformação no processo de ensino/aprendizagem e potencializa a capacidade do educador de se aprimorar continuamente. Já a prática de ensino faz parte da prática pedagógica como um de seus elementos, uma parte de um todo, a de ensinar os conteúdos e desenvolver habilidades técnicas e científicas específicas. Assim, acordamos que esse título abrange melhor as questões que trataremos nesta pesquisa.

No desenvolvimento da nossa pesquisa, tivemos como principal objetivo identificar como as mulheres foram impactadas com o programa ProfHistória da UFRRJ, desde seu início no ano de 2014 até 2022, no que tange às suas vidas e às práticas pedagógicas dessa formação continuada. Sabe-se que a UFRRJ, uma instituição de ensino que tem um campus na Baixada Fluminense, possui um papel fundamental na transformação sócio-histórica da vida das pessoas que vivem nesse território⁷. Assim, a universidade possibilita à camada popular uma ascensão social. É possível identificar esse quadro, principalmente, na vida das mulheres desse território, pois elas passaram a ter maior acesso ao ensino superior, de acordo com pesquisas.

Saber quem são as professoras mestras vindas de territórios periféricos nos ajudará a mapear os perfis sociais e as influências que causaram na sociedade através das práticas pedagógicas que contribuíram para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Foi o objetivo da nossa pesquisa compreender quem são as professoras desses territórios periféricos e como elas contribuem para a melhoria da prática pedagógica no Brasil.

Assim, analisando a formação continuada das professoras egressas no ProfHistória da UFRRJ nos anos de 2014 a 2022, consideramos ser de grande relevância na atualidade, porque faz parte da construção histórica, social e política do nosso país. Além disso, investigamos e registramos a experiência do ProfHistória na vida dessas mulheres, que acreditamos ter contribuído para a melhoria da qualidade do ensino, e pesquisamos as mudanças que a pós-graduação *stricto sensu* proporcionou em suas vidas. É o que nos afirma Ghedin e Franco:^[OBJ]

Importa realçar que não se trata de uma concepção subjetivista, mas do entendimento de que o sujeito, ao produzir conhecimento, transforma e é transformado — processo em que elabora e organiza sentidos, compreende e interpreta com base em matrizes conceituais preestabelecidas — e que essa ação de produzir sentidos, de objetivar o objeto para interpretá-lo, também constitui a realidade a ser compreendida. (Ghedin; Franco, 2011, p. 103) ^[OBJ]

Toda pesquisa tem uma escolha de percurso a ser desenvolvido e as técnicas metodológicas que serão utilizadas para a construção do trabalho, segundo Deslandes (2012, p. 46) “mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo.”

⁷ Em ciências sociais, a expressão território vem sendo muito utilizada, desde o século passado, por geógrafos, como Friedrich Ratzel, preocupado com o papel desempenhado pelo Estado no controle do território, e por Élisée Reclus que procurava estabelecer as relações entre classes sociais e espaço ocupado e dominado. (ANDRADE, 2004, p. 19 apud Monte, Souza e Araújo, 2014, p. 3)

Este trabalho, inserido no campo da educação, nos levou a fazer pesquisas relacionadas ao desempenho das mulheres integrantes do ProfHistória nos anos de 2014 a 2022. Para essas pesquisas, usamos documentos institucionais e dados divulgados pela UFRJ, instituição âncora⁸ do ProfHistória, e da UFRRJ, universidade que escolhemos para a delimitação da pesquisa, e as entrevistas que foram realizadas com essas mulheres.

A pesquisa tem como objetivo a investigação das narrativas construídas, através das entrevistas concedidas pelas professoras atuantes na rede de educação básica em ensino de história de três cidades do estado do Rio de Janeiro, para encontramos as respostas para a nossa hipótese: o ProfHistória na UFRRJ transformou, modificou a vida das mulheres/mestras. Nos inspiramos no paradigma indiciário, para encontrarmos pistas nas entrevistas, para compreendermos os impactos da formação continuada em suas vidas. Para essa análise, utilizaremos como arcabouço teórico a formação de professores.

Por ser uma pesquisa qualitativa, em seu desenvolvimento, usamos um questionário⁹ que continha uma pergunta, na qual as professoras responderam a sua disponibilidade em participar de uma entrevista.

A partir dessas entrevistas, feitas com perguntas problematizadas de acordo com o nosso tema dos impactos do ProfHistória na prática pedagógica e na vida das mulheres mestras, as narrativas foram construídas, e procuramos indícios metodologicamente a partir do paradigma indiciário, que faz parte do campo da micro-história¹⁰, que teve como um dos seus precursores Carlos Ginzburg.

Ginzburg, um dos fundadores da micro-história, desenvolveu esse gênero historiográfico em que se faz o “recorte de objeto em escala microscópica, mas explorando tal objeto à exaustão, de modo a desvendar o universo de uma sociedade para além do próprio protagonista do estudo” (Leandro e Passos, 2021 apud Coelho, 2014, p. 3).

Como trabalhamos com seres humanos nessa averiguação, nos foi necessário submeter o projeto ao Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Isso foi feito através da

⁸ Universidade âncora: é a instituição que coordena o ProfHistória a nível nacional, neste caso a UFRJ. O programa é em rede nacional, ofertado por várias instituições das diferentes regiões do país, mas todos estão sob a mesma coordenação.

⁹ Questionário pode ser lido no anexo.

¹⁰ A micro-história está vinculada ao paradigma indiciário que, para Ronaldo Vainfas (2002), é o gênero historiográfico de fazer e contar história. Com o advento da Escola dos Annales no século XX, no ano de 1920, passou-se a considerar a utilização das fontes que não fossem os documentos oficiais do governo e a olhar para a população anônima, considerando a história dessas pessoas, fazendo uma história social que abrangesse toda a sociedade, não somente os nobres.

Plataforma Brasil e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sob o parecer de número: 6.773.533.

O levantamento bibliográfico foi realizado através da plataforma *online* da CAPES e da *Scientific Eletronic Library* (SciElo), nas quais selecionamos trabalhos que falassem de: mulheres e suas qualificações, mulheres na academia, tipos de teorias metodológicas, mulheres e formação de professores de história. Além dessas referências bibliografias citadas, também foram selecionadas algumas dissertações e teses das minhas colegas do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Ensino das Trabalhadoras que Afetuosamente Resistem (LAETARE), com temas de: formação continuada, ProfHistória, formação de professores e UFRRJ.

A elaboração do capítulo dois, intitulado “Percorrendo o caminho da pesquisa: teoria e metodologia” se deu a partir da escolha do caminho metodológico já citado acima, que abarca o paradigma indiciário como inspiração para a averiguação dos vestígios deixados pelas professoras/mestras em suas entrevistas. Analisamos esses vestígios a partir de teóricos que se dedicam aos estudos da formação de professores como Maurice Tardif, Claude Lessard, Antônio Nóvoa, dentre outros, para assim, identificarmos os impactos do ProfHistória na prática pedagógica e na vida delas através de suas narrativas. Trazemos os contos da pesquisa, um breve relato de como cheguei até as professoras entrevistadas, os trajetos que fiz e o que aconteceu durante eles.

No terceiro capítulo, “Professoras: quem são?”, traçamos o perfil dos professores e das professoras do Brasil. Abordamos como as mulheres enfrentam barreiras na academia e como, apesar dos direitos assegurados a elas por leis de ocuparem os espaços acadêmicos, elas ainda encontram barreiras invisíveis dentro das universidades.

No quarto capítulo, “O ProfHistória e a sua própria história”, abordamos, a importância da formação continuada e o papel que o ProfHistória, um dos programas de formação continuada, tem desempenhado em âmbito nacional e a sua contribuição no território da Baixada Fluminense, especificamente na UFRRJ.

O nosso quinto capítulo: “Efeito do ProfHistória na prática pedagógica e na vida das mulheres/mestras”, averiguamos quais foram as influências que o Mestrado Profissional em Ensino de História causaram nas práticas de ensino e nas vidas dessas mulheres mestras.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos um questionário socioeconômico produzido por nós no *Google Forms*, o qual foi enviado por *e-mail* para os egressos e egressas do ProfHistória dos últimos anos, pela minha professora orientadora Patrícia Bastos de Azevedo. Ele continha perguntas objetivas, de cunho socioeconômico, que nos ajudaram a

traçar um perfil das mulheres/mestras. Além disso, incluímos uma pergunta para as egressas, se gostariam de participar de uma entrevista ou não, contribuindo para a elaboração desta pesquisa.

Nós conseguimos fazer as entrevistas pessoalmente com três professoras mestras. No entanto, caso acontecessem contratempos que nos impedissem de fazer esses encontros presenciais, nós utilizaríamos as ferramentas *online* do *Google Meet* e marcaríamos encontros virtuais.

Este quinto capítulo contém as análises das narrativas, que foram construídas a partir das entrevistas concedidas pelas professoras/mestras, com perguntas problematizando o tema da pesquisa sobre os impactos do ProfHistória - UFRRJ em suas vidas e em suas práticas pedagógicas, por meio dos indícios deixados por elas em suas entrevistas. Respondemos, através das análises feitas, partindo das ideias de Volochinov/Bakhtin (2002), como esse ‘indivíduo’ é um ser ideológica, histórica e sociologicamente construído e do arcabouço teórico de autores que trabalham formação de professores como Maurice Tardif, Claude Lessard e António Nóvoa. Assim, constatamos quais as influências que o Mestrado Profissional em Ensino de História causou em suas práticas de ensino e em suas vidas.

Analizando os impactos causados na vida dessas mulheres professoras mestras em suas práticas pedagógicas depois do seu egresso na formação continuada, conseguiremos detectar o processo de construção de sua identidade profissional. Segundo Marcelo:

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

Nós somos sujeitos constituídos a partir das interações sociais que temos ao longo da nossa vida e são elas que nos permitem nos reconhecermos como uma pessoa que pertence a um tipo de grupo específico. Tendo isso em vista, a formação continuada no ProfHistória, ao possibilitar que as professoras apliquem a teoria na prática, contribui para a construção dessa identidade docente.

Os indícios que analisaremos nas entrevistas das mulheres/mestras nos ajudarão a construir a trilha do caminho percorrido por elas no Mestrado Profissional em Ensino de História, que acreditamos ter contribuído como uma das ferramentas nessa jornada da formação

da identidade profissional delas.

2. Percorrendo o caminho da pesquisa: Teoria e metodologia

Não existe em princípio uma demarcação nítida entre autobiografia e biografia e, este é um ponto essencial. A distinção existe, claro, e pode até ser considerável, mas não se situa no plano de valores da orientação da consciência. Na biografia ou na autobiografia, a relação consigo mesmo — com o eu-para-mim — não é um elemento organizador da forma artística. Entendo por biografia ou autobiografia (narrativa de uma vida) uma forma tão imediata quanto possível, e que me seja transcendente, mediante a qual posso objetivar meu eu e minha vida num plano artístico. (Arcenio, 2019, p. 26 apud Bakhtin, 1997, p.165)

As narrativas de uma vida, que, de acordo com Bakhtin, podem ser construídas do ponto de vista do outro - as biografias - ou a partir da visão de si mesmo - autobiografia - são compostas considerando quem nos tornamos como sujeitos em um determinado contexto, do modo como o outro nos vê, não do que sabemos de nós mesmos (Arcenio, 2019).

A construção da nossa identidade, a nossa consciência humana, quem nós somos, como nos descreve Bakhtin, perpassa a concepção das ideologias históricas e os fatores sociológicos que nos rodeiam, no nosso caso, uma docente escolar. Para ele, os pensamentos que surgem em nossa consciência, no psiquismo, estão embasados na apropriação do conhecimento do outro, pois, desde a nossa concepção, essa consciência do eu vem de outra pessoa.

No ventre materno, já temos experiências de ouvirmos o que nossos pais falam. As nossas relações dialógicas, para Bakhtin, são produzidas através de diferentes tipos de linguagem, que podem ser do dia a dia, profissional, acadêmica e cultural. Assim, os diálogos concebidos dentro da sala de aula e fora dela, geram conhecimento e nos constituem como sujeitos históricos ativos.

As narrativas expressam as experiências humanas, principalmente na área da educação, advindas de pesquisas relacionadas à formação de professores que, por um período, estiveram à margem de políticas públicas, de currículos, de bases ou normativas (Leandro e Passos, 2021).

Destacamos que essas narrativas são um gênero do discurso que tem se tornado cada vez mais usual para pesquisas que examinam a história de vida de pessoas, pois elas nos permitem compreender mais profundamente como os indivíduos estabelecem as suas relações sociais nos processos sociais que, para a sociedade, não são relevantes. Entretanto, se formos analisar o micro em detrimento do macro, perceberemos que elas causam um grande impacto social. Para essa investigação, o paradigma indiciário nos inspirou, pois ele nos viabiliza

analisar os indícios das narrativas partindo das concepções teóricas da formação de professores, pois de acordo com Azevedo:

Ginzburg (1989) nos apresentou uma possibilidade de encaminhamento analítico, implicando a compreensão do escopo de nosso campo de pesquisa. Como o paradigma indiciário permitiu o encaminhamento metodológico de nossa ação, buscamos assim pistas que possibilitassem a construção e a compreensão do —todo!, mesmo que seja um —todo! hipotético, fruto do efêmero momento de apreensão e compreensão. (Azevedo, 2011, p. 107).

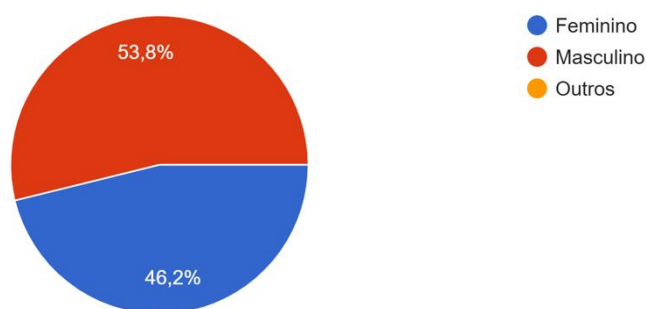
A proposta dessa pesquisa qualitativa é estudar os impactos que o ProfHistória da UFRRJ causou na prática pedagógica e na vida das mulheres/mestras que ingressaram na formação continuada, mestrado profissional em ensino de história desde sua implementação no ano de 2014 até o ano de 2022.

Como instrumento de pesquisa, usamos as respostas a um questionário que fizemos no *Google Forms* intitulado “ProfHistória-UFRRJ.” Nós o enviamos através de uma lista de *e-mails*, para quarenta e dois egressos e egressas. Desses quarenta e dois egressos, nos responderam treze, dos quais, de acordo com o gráfico produzido pelo *Google Forms*, são do sexo:

Gráfico 1: Qual é o seu sexo?

Qual o seu sexo?

13 respostas



Dos treze participantes da pesquisa que responderam à pergunta, 53,8% correspondem a sete (7) homens e os 46,2% são seis (6) mulheres. Embora tenhamos enviado o questionário para homens e mulheres, o objetivo da nossa pesquisa é saber as mudanças que o ProfHistória da UFRRJ causou na vida das mulheres, tanto em suas práticas de ensino quanto em suas vidas.

No entanto, para fazermos um comparativo, nos foi preciso levantar dados relacionados aos homens, pois fazem parte da nossa discussão de sexo na pesquisa.

Segundo uma pesquisa publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021, as mulheres têm maior grau de instrução que os homens. Todavia, as carreiras escolhidas por elas não se diferenciam muito. A maioria delas encontra-se em carreiras relacionadas às áreas da educação e da saúde, conforme dados divulgados pela pesquisa a seguir:

A maior parcela de mulheres com ensino superior, no entanto, ainda não mudou a realidade do perfil das profissões escolhidas, reforçando a existência de barreiras em determinadas áreas de conhecimento. Em cursos de graduação, elas são minoria entre os alunos nas áreas ligadas às ciências exatas e maioria entre as funções ligadas a cuidados e educação. As mulheres são mais da metade das matrículas em áreas como bem-estar — que inclui o curso de serviço social (88,3%) —, saúde, excluindo medicina, (77,3%), ciências sociais e comportamentais (70,4%) e educação (65,6%), por exemplo. (ABRAFI 2021)

Embora elas tenham maior escolaridade, outros dados levantados por pesquisas demonstram que as mulheres ainda ganham menos que homens em cargos exercidos por ambos os sexos. Essa realidade foi constatada pela professora Hildete Pereira de Melo, uma das coordenadoras do Núcleo de Pesquisa em Gênero e Economia (NPGE) da Faculdade de Economia da Universidade Federal Fluminense (UFF), a qual nos relata que:

O aumento da escolaridade, no entanto, não representou o fim do desequilíbrio salarial entre homens e mulheres. As pessoas com mais escolaridade no Brasil ganham mais, mas Hildete citou o próprio exemplo para comentar a diferença de gênero na questão salarial. “A distância entre o que eu ganho como doutora em economia e o meu colega que é doutor em economia é muito grande. É muito maior do que quando pega uma escolaridade mais baixa, então, educação é um prêmio para todos, mas o prêmio para os homens é bem superior ao que ela permite às mulheres”. (Agência Brasil, 2019)

Entretanto, não nos deparamos somente com essas questões de desigualdades quando o assunto é gênero. Ainda que as produções de artigos acadêmicos estejam crescendo entre as mulheres, algumas pesquisas revelam os obstáculos que elas enfrentam na produção científica quando têm filhos.

Um dos estudos divulgados pelo Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi feito pela *Parent in Science*, que trabalha desde 2016 com parentalidade ligada a questões de desigualdade de gênero na produção científica, principalmente, no que se relaciona às mulheres. Esse estudo, feito em 2019 em parceria com a UFRGS e outras universidades, nos demonstrou que, quando as mulheres tiram licença maternidade, a sua produção cai, por causa

do período que ela está vivendo, o qual necessita de dedicação ao seu filho. Evidentemente, isso faz parte do ser mulher e é até óbvio que a mulher irá dedicar a maior parte de seu tempo ao filho. Contudo, isso não é levado em consideração quando essa pesquisadora vai se candidatar a uma vaga de bolsa ou a um financiamento de projeto, porque o que está em jogo, nesse momento, é a sua produção acadêmica.

O Jornal da Universidade de São Paulo (USP) publicou uma matéria, no dia 10 de fevereiro de 2021, com o título: “Pesquisadoras revelam os desafios das mulheres para fazer ciência”. Nela, temos o relato da Maria Arminda do Nascimento Arruda, socióloga e coordenadora do escritório de mulheres da USP:

“Ser mulher implicou que eu tivesse uma profissionalização mais tardia. E como mulher e mãe, minhas experiências internacionais foram limitadas, tornando minha carreira uspiana e brasileira. Fui a segunda titular da história da Sociologia, muitos anos depois da primeira, que era a professora Eva Blay, uma militante feminista. E a pergunta que fica é: por que as mulheres não chegaram lá? Isso tem uma profunda relação com o gênero.” (Jornal da USP, 2021)

O ser mulher nos demanda funções que, na maioria das vezes, não são consideradas nem entendidas pela sociedade. Embora já tenhamos conquistado muitos direitos civis, ainda precisamos abrir espaços. Existem leis que necessitam ser revistas e novas leis precisam ser criadas e colocadas em prática, para que as mulheres exerçam seu papel em todas as esferas da sociedade.

Escolher uma profissão é muito importante e precisamos levar em consideração alguns fatores como as nossas habilidades, gostos e talentos. Confesso que escolher desempenhar o papel de professora historiadora está relacionado ao meu lado investigativo e de busca constante por conhecimento para, assim, poder compartilhar com outras pessoas. Além de ser uma função flexível em relação ao horário, pois tenho planos de ter uma família.

Após a investigação de alguns artigos e reportagens, conseguimos perceber a necessidade de nos aprofundarmos no debate sobre o espaço da mulher na academia. Essa busca é importante, pois proporciona uma grande contribuição para as gerações futuras, assim como nos foi deixada por mulheres do passado.

Saber quem são as professoras mestras vindas de territórios periféricos nos ajudou a mapear os seus perfis sociais e as influências que causaram na sociedade através das práticas de ensino que contribuíram para a melhoria da qualidade da educação básica no contexto em que estão inseridas.

Pudemos constatar os indícios dessas influências na narrativa da professora/mestra Amanda, que nos relatou como a sua percepção mudou nos trabalhos de análise que ela faz em sala de aula com assuntos dos livros de didáticos, permeados por visão eurocêntrica¹¹, e como ela tem desconstruído essa visão, e trabalha com uma proposta decolonial¹² nos assuntos relacionados a História da América Latina, pois ela pesquisou esse tema em sua dissertação do ProfHistória, e o tem mantido e consolidado em sua prática de ensino.

A concepção da pesquisa se deu a partir da aplicação do questionário¹³ que nos ajudou a selecionar quais mulheres gostariam de participar de uma entrevista dirigida para a elaboração das narrativas, possibilitando a construção da análise do perfil dessas mulheres/mestras que estão nas salas de aula e que acreditamos que sofreram influências da formação continuada. As respostas foram de cinco mulheres que disseram sim à última pergunta e quatro homens também se disponibilizaram a serem entrevistados. O percentual pode ser visto no gráfico abaixo:

Você gostaria de participar de uma entrevista, na qual você irá relatar através de algumas perguntas direcionadas sobre os impactos da form...o e na sua vida hoje, como uma mulher/mestre?
13 respostas

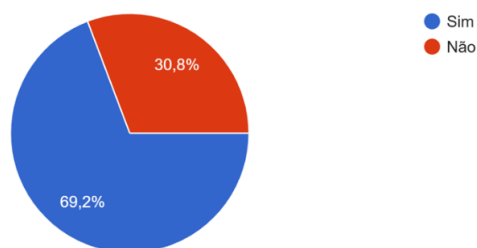


Gráfico 2: Você gostaria de participar de uma entrevista?

As entrevistas construídas geraram narrativas que nos deixaram indícios, que foram analisados de acordo com o paradigma indiciário, em diálogo com teóricos da formação de professores.

¹¹ Visão eurocêntrica: o eurocentrismo se configurou como sendo uma perspectiva de conhecimento que tem a Europa, os valores e modos de formação de conhecimento europeus como centro da elaboração sistemática epistemológica. Sua constituição é anterior à América, porém foi por meio do continente americano que esse elemento se transformou em um padrão de poder mundial. (Maia e Farias, 2020, p. 586)

¹² Decolonial: O pensamento decolonial se coloca como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. (Avila, 2021).

¹³ Questionário *Google Forms* intitulado “ProfHistória-UFRRJ”, já mencionado anteriormente, na página 25.

2.1 Paradigma Indiciário: um instrumento de investigação

O paradigma indiciário é o referencial teórico que nos ajudará a interpretar as narrativas das mulheres/mestras na observação dos indícios às vezes imperceptíveis em sintomas, em sigpictóricos, em pormenores, em dados marginais e em pistas (Ginzburg, 1989).

Ginzburg, ao escrever o livro “O queijo e os vermes”, narra sobre a vida de um moleiro, trabalhador de um moinho, para entender a difusão cultural do conhecimento erudito e do conhecimento das classes populares, na região de Fruit, localizada no noroeste da Itália, no século XVI. Para Aguiar e Ferreira (2021), essa obra, metodologicamente, se propõe a analisar um fenômeno histórico a partir de uma única história de vida, partindo de uma documentação que permite acessá-la apenas indiretamente.

A nossa inspiração teórico-metodológico é orientado pelo texto “Sinais, raízes de um paradigma indiciário”, que é encontrado na coletânea de ensaios “Mitos, emblemas e sinais” (Ginzburg, 1989), lançada em 1976, mas só traduzida para o português em 1989. Os sinais, o paradigma indiciário, citados no texto, partem da prática dos caçadores antes mesmo do surgimento da escrita e está relacionado ao próprio desenvolvimento da narração: “o caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (Leandro e Passos, 2021, p. 4 apud Ginzburg, 1989, p. 152).

Ginzburg (1989) percebe a utilização do paradigma indiciário, através das investigações feitas nas obras de Freud, como Sherlock Holmes procedia nas averiguações dos crimes. Por causa dessas observações, ele se inspirou e construiu as narrativas das suas pesquisas historiográficas e foi grandemente influenciado por autores marxistas. Foi influenciado, por exemplo, pela filosofia da linguagem de Bakhtin, pelos historiadores Eric Hobsbawm, Marc Bloch, Benedetto Croce, Federico Chabod e Delio Cantimori e pelo filósofo italiano Antonio Gramsci (Leandro e Passos, 2021).

2.2 Percurso da análise das narrativas através da lente do paradigma indiciário

Os indícios não foram somente procurados por Carlos Ginzburg, mas também deixados por ele quando se trata da maneira como podemos examinar os documentos (no nosso caso, as narrativa), como encontrar os vestígios específicos que estão ligados ao enredo da narração, que faz parte da história das mulheres investigadas. Existem os indícios que não são verbalizados, mas demonstrados em atos e atitudes durante a resposta a uma pergunta na entrevista. Tanto a narração quanto os indícios comportamentais fazem parte do processo de análise da narrativa.

Para Ginzburg, ao analisarmos uma narrativa, sempre precisamos questionar o que é dito e o que está escrito. O autor nos propõe deixarmos de lado as nossas concepções já formuladas e, a partir dos indícios deixados, interpretarmos os fatos. Precisamos levar em consideração as vivências das narradoras e da pesquisadora que podem influenciar a interpretação das narrativas, alterando a forma como elas são faladas, mudando o sentido e o que se pretendia falar. Existem as contradições que podem aparecer nas narrativas e Ginzburg nos destaca que essas contradições, ao serem identificadas, nos levam à compreensão do tema da pesquisa.

O estudo dos indícios encontrados nas narrativas, ancorados em conceitos como a construção do saber docente, definido por Maurice Tardif (2002) como sendo totalmente social, é adquirido no contexto do meio social em que o professor está inserido. Para Bourdieu essa construção social é chamada de arbitrário cultural, pois construímos socialmente como ensinamos, o que aprendemos, de acordo com a história da cultura de uma determinada sociedade. Corroborando, Antônio Nóvoa diz: “O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”, para ele não existe uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional do professor, mas o que temos é um processo de construção identitária que compõe a forma de ser professor, estruturando a sua identidade profissional.

O objetivo da nossa pesquisa foi identificar, através das narrativas das professoras egressas do ProfHistória, o contexto social do qual vieram, o tipo de formação que tiveram na vida e como chegaram ao ProfHistória da UFRR: o que ele influenciou na prática pedagógica ou o que acrescentou? A vida dessas mulheres foi influenciada por esse curso? Houve um acréscimo financeiro? São perguntas que buscamos responder através da investigação das narrativas.

Como já citado acima, cinco mulheres se disponibilizaram a participar da entrevista conosco, contudo conseguimos contato somente com três delas. Dessas três, uma reside no bairro da Taquara, na cidade do Rio de Janeiro, outra na cidade de Volta Redonda e a terceira na cidade de Barra Mansa.

2.3 Contos da Pesquisa

Como já citamos anteriormente, fizemos um questionário na plataforma do *Google Forms* e treze egressos do ProfHistória o responderam, dentre eles, cinco mulheres haviam aceitado participar de entrevistas dirigidas. No entanto, ao entrar em contato com elas, somente obtivemos resposta de três.

Vivemos em um mundo em que a tecnologia tem facilitado muito a nossa vida, principalmente depois da pandemia do COVID-19. Passamos a ter contato com pessoas que amamos por chamadas de vídeo ou mesmo fazemos reuniões com pessoas de longa distância por videoconferência.

A tecnologia poderia ter sido umas das ferramentas utilizadas para que as entrevistas fossem feitas com as mulheres/mestras, pois as egressas residem em outros municípios, são eles: Volta Redonda e Barra Mansa. A terceira egressa é do município do Rio de Janeiro, mas reside no bairro da Taquara.

Contudo, eu e a minha orientadora achamos melhor fazermos o convite às egressas, para que essas entrevistas acontecessem pessoalmente, pois acreditamos que mesmo com o avanço tecnológico, nada substituí a interação humana direta. Embora as ferramentas virtuais de vídeo tenham evoluído muito, ainda contamos com instabilidades na internet, que muitas vezes não chega em tempo real e assim, podemos perder gestos ou falas das pessoas que estamos entrevistando ou conversando.

Por conta desses obstáculos a que ainda estamos sujeitos, optamos por realizar as entrevistas presencialmente com a concordância das egressas. Assim, as entrevistas presencialmente nos permitiram uma experiência sensorial completa, envolvendo a visão, a audição e o tato.

Para que tudo corresse bem durante as entrevistas e para verificarmos as perguntas que previamente construímos, na Qualificação da Dissertação, a Professora Doutora Fabiana Rodrigues nos sugeriu que fizéssemos uma entrevista teste.

Em uma das minhas orientações, conversamos eu e a Patrícia Azevedo, minha orientadora, e ela mediou o contato com um professor mestre egresso do ProfHistória, que aceitou fazer a entrevista conosco. A entrevista teste foi realizada no dia 10 de fevereiro de 2025, no bairro do Recreio dos Bandeirantes no restaurante de uma rede de lojas, com o Arnaldo¹⁴. Foi uma entrevista rápida e objetiva, diferente das outras com as mulheres mestras, mas que contribuiu para o meu amadurecimento no decorrer dos outros encontros com elas.

A primeira entrevista que realizamos aconteceu na terça-feira, dia 08 de abril de 2025, às 18 horas, com a moradora da cidade do Rio de Janeiro, no bairro da Taquara, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Eu resido na cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Anchieta, Zona Norte. Acordamos em nos encontrar no shopping Taquara Plaza, para isso precisei embarcar em dois ônibus, o primeiro foi o 793 que faz a linha Pavuna – Sulacap. Fui até ao bairro de Sulacap,

¹⁴ Arnaldo nome fictício, pois respeitamos o termo de consentimento livre esclarecimento.

desci e embarquei no segundo ônibus, o 801, que faz a linha Bangu – Taquara. Foi uma aventura para mim, pois não conhecia esse shopping ainda. Pedi informações ao motorista que conduzia o carro, mas um passageiro gentilmente disse que desceria no Taquara Plaza e me mostraria a localização dele. E assim, eu cheguei à primeira egressa a ser entrevistada, que me aguardava na praça de alimentação desse shopping.

A ela, por causa da garantia à ética da pesquisa e o respeito pela dignidade humana dos participantes, redigido no termo de consentimento livre esclarecimento, denominamos Carol. Realizamos a entrevista na praça de alimentação do shopping. Foi desafiador, pois à nossa volta havia muito barulho e por ser a primeira das três entrevistas, senti que poderia ter sido mais aprofundada. Apesar disso, foi também gratificante, pois pude perceber em alguns momentos ao longo da entrevista a sua emoção em compartilhar as suas memórias, respondendo algumas perguntas, o que só me foi possível graças à interação pessoal.

Embora fosse muito mais cômodo fazermos a entrevista através de uma plataforma de videoconferência ou reuniões online, o meu deslocamento até a professora mestra me fez experienciar um pouco do contexto social que ela está inserida, o que me levou a ter um outro olhar ao analisar a narrativa dela.

As outras duas entrevistas aconteceram na terça-feira do dia 15 de abril de 2025. À professora mestra que reside no município de Volta Redonda daremos o pseudônimo de Janaína e a de Barra Mansa chamaremos Amanda, cumprindo assim os termos de consentimento livre e esclarecimento.

Agendei com a Janaína, que reside em Volta Redonda, a entrevista às 15 horas deste mesmo dia. Para que eu pudesse chegar até lá, pesquisei linhas de ônibus que fizessem o trajeto Nova Iguaçu - Volta Redonda, mas ele não atendia as minhas necessidades, por isso decidi ir de BlaBlaCar, uma espécie de carona agendada no aplicativo com esse nome. O meu embarque aconteceu em Nova Iguaçu, no viaduto localizado no bairro da Posse e para chegar até esse ponto eu peguei o ônibus 716L, da linha Pavuna - Santa Rita.

Embarquei no carro que me levou até o trevo de Volta Redonda pela Rodovia Presidente Dutra e BR 116. Levamos em média uma hora e trinta minutos para chegar ao meu destino. Durante o trajeto, passamos pelo pedágio de Seropédica, e assim comecei a experienciar um pouco do percurso que as egressas faziam, a serra que subiam, e percebi como o fluxo de carros e caminhões é intenso.

Para dimensionarmos o trajeto que elas faziam para chegar ao Campus de Seropédica, temos abaixo, um mapa do estado do Rio de Janeiro que demonstra os percursos, em

quilometragem, que as três professoras egressas faziam para chegar até a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Seropédica.

FIGURA 2: MAPA DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

15



Após desembarcar do carro, pedi informações a um senhor que me disse para aguardar o ônibus que me levaria até o bairro de Vila Americana, onde reside Janaína. Como a cidade é pequena, a maioria das pessoas acabam se conhecendo, por isso esse senhor pediu ao motorista que me deixasse no ponto final da linha do ônibus que havia embarcado. Conversei com o motorista que foi me contando sobre os pontos da cidade, que vive economicamente das

¹⁵ **Descrição da imagem:** O mapa do Estado do Rio de Janeiro com foco nos municípios da cidade do Rio de Janeiro, Seropédica, Volta Redonda e Barra Mansa destacados em cores diferentes, representando os deslocamentos das egressas até a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro de suas respectivas residências até o Campus de Seropédica.

atividades da siderúrgica Companhia Siderúrgica Nacional (CSN).

Após embarcar no ônibus e dar início ao trajeto, pude constatar que as ruas dos bairros mais afastados do centro da cidade eram bem estreitas, vias simples, onde mal trafegava um carro, e, à medida que fomos nos aproximando do centro da cidade, as ruas foram ficando mais espaçosas.

O motorista foi o meu guia, me mostrou um prédio desativado que foi o escritório da CSN, o maior conjunto empresarial do interior do estado do Rio de Janeiro, que chegou a empregar três mil funcionários. Ele ainda disse que houve uma proposta para o prédio abrigar uma universidade de medicina, mas foi negada. Ali, bem pertinho, no entorno da indústria, encontra-se o condomínio dos aposentados da Companhia Siderúrgica. Passamos pelo clube de lazer da CSN também desativado. Um dó! Pois ele era um espaço de lazer e esporte frequentado por funcionários e seus familiares. Percorremos o centro da cidade, onde encontra-se o comércio e passamos a beirar a linha férrea, a chamada Ferrovia do Aço, por onde é feito o transporte das minas de Minas Gerais até a usina de Volta Redonda e o escoamento da produção até aos portos.

Cheguei ao meu destino, o bairro de Vila Americana, desci do ônibus e precisei atravessar uma passarela. E assim, comecei a minha busca pela Rua Venezuela. Como já mencionei, o nome do bairro é Vila Americana, logo as ruas têm nomes dos países que compõem o nosso continente americano.

Para chegar ao meu destino, passei pelas ruas Colômbia, Paraguai, Canadá, Uruguai e tantas outras. Pedi informações e encontrei uma senhora que pediu a uma conhecida que estava indo para próximo à rua Venezuela que me acompanhasse e ela cordialmente o fez. Ficamos procurando o endereço e pude perceber que a Rua Estados Unidos ficava ao lado da Rua Venezuela, onde existe uma escola em um dos seus lados e, do outro lado, segundo a moradora, fica a parte da rua em que os professores moram, e assim eu pude encontrar o meu destino.

Cheguei até a Janaína, a egressa que entrevistei e atenciosamente me recebeu em sua residência. Uma experiência diferente da primeira entrevista que realizei, pois ali não havia tanto barulho, eu estava bem acomodada e a entrevistada também. Algo que nos deixou mais à vontade e a entrevista fluiu melhor, acredito eu, por ter sido a segunda conversa.

Terminei e parti em direção à cidade de Barra Mansa, que é vizinha à cidade de Volta Redonda, tendo sido antigamente um distrito de Barra Mansa, emancipada em 1954 tornando-se um município independente. Ali, entrevistaria a nossa terceira professora mestra, denominada por nós como Amanda.

Para isso, caminhei e atravessei uma outra passarela que ficava mais próxima. Chegando no ponto de ônibus, tinha um funcionário da prefeitura que também estava indo para a cidade de Barra Mansa, pois residia lá. Embarquei no mesmo ônibus que ele e o motorista do carro me indicou onde deveria desembarcar. Ao longo do trajeto até chegar ao meu destino, pude perceber quantas pessoas embarcaram no ônibus, vindo da siderúrgica e tantas outras que aguardavam nos pontos de ônibus com o uniforme da Companhia Siderúrgica Nacional. percebi uma população imersa nesse contexto industrial.

O ônibus me deixou no centro da cidade de Barra Mansa. Desembarquei próximo à rodoviária do município e atravessei a Ponte dos Arcos para chegar até o bairro Ano Bom, onde aguardei a egressa na cafeteria de um supermercado próximo. Amanda estava vindo de uma das escolas que lecionava. A entrevista aconteceu de forma bem tranquila, considero que por ter sido a terceira, eu consegui ser mais eficaz e acrescentar mais perguntas.

Retornei com o mesmo motorista do aplicativo Blablacar, mas precisei me deslocar para um posto que ficava à beira da via Dutra. Para isso, caminhei até a Matriz, embarquei em um Uber e aguardei a minha carona de volta para o Rio de Janeiro. Nesse posto de gasolina encontrei funcionários e seguranças que me deixaram carregar o meu celular.

Durante a construção da análise das entrevistas, senti a necessidade de entrar novamente em contato com a Carol, a nossa primeira entrevistada, pois encontrei algumas falhas, talvez por ter sido a primeira egressa entrevistada. Contudo, esse contato precisou ser feito pelo *WhatsApp*, onde ela me respondeu perguntas relacionadas a sua formação no ensino médio e inicial.

Aplicar a metodologia da netnografia nos foi necessário nesta parte da pesquisa, pois o *WhatsApp*, aplicativo virtual, foi o meio usado para fazermos novas perguntas à Carol, por causa da viabilidade e dos prazos a serem cumpridos. Apesar de termos fugido um pouco da proposta das entrevistas serem feitas pessoalmente, segundo Suelen Silva (2015), o meio virtual se tornou um meio comum para a construção de novos tipos de relacionamentos, pois para ela “é importante frisar que não só se tornou socialmente aceitável que as pessoas busquem e se conectem por meio da comunicação mediada por computador como também esses lugares e atividades relacionadas tornaram-se lugar-comum” (Silva, 2015, p. 38).

As entrevistas foram organizadas em três blocos temáticos, são eles: profissional, educacional e impactos da formação continuada na vida dessas professoras/mestras. Ao longo das entrevistas, vimos a necessidade de acrescentarmos perguntas específicas ao contexto das mulheres/mestras.

As entrevistas foram gravadas pelo gravador de voz do meu celular e para a transcrição delas, realizei uma pesquisa para encontrar aplicativos que me ajudassem no processo. Após alguns testes, escolhi utilizar o aplicativo *SpeakApp AI*, disponível na *Apple Store*, para as transcrições. Foram produzidas dezoito laudas transcritas em português. Conseguimos utilizar a versão gratuita de sete dias, o que nos ajudou na maior parte do processo, pois ele apresenta categorias de acordo com o tema. Por ser um aplicativo, foi necessária uma revisão dos diálogos, uma vez que muitas palavras foram transcritas de maneira diferente.

As transcrições das entrevistas não são literais, pois quando falamos, às vezes cometemos erros de oralidade e para que ocorra uma fluidez na leitura, foi necessário fazer alguns ajustes nas transcrições dessas falas para o português padrão.

Abordaremos no próximo capítulo quais são as funções desempenhadas pelas professoras, as características sociais que acompanham a escolha da profissão docente que está diretamente relacionada ao sexo, quem são os professores de história e como as professoras enfrentam as barreiras invisíveis na academia.

3. Professoras: quem são?

O dicionário Aurélio define a palavra professor como: indivíduo que ensina, transmite conhecimentos e habilidades aos seus alunos. A função de ensinar existe desde as civilizações antigas, o que cooperou para a sobrevivência da humanidade. E o ensino era difundido de uma maneira informal e prática nas habilidades para a vida diária, como na pesca, na caça e na agricultura. A transmissão desse conhecimento contribuiu para o desenvolvimento das sociedades. Como corrobora Fortunato, Araújo e Medeiros (2022), jamais podemos negar o papel dos professores no processo de humanização das sociedades.

Na Grécia Antiga, os sofistas, um grupo de itinerantes que ofereciam educação em retórica e argumentação em troca de pagamento, foram os primeiros trabalhadores do ensino. De acordo com José Silvio de Oliveira (2018), os sofistas não eram filósofos e por isso exerciam a atividade do ensinamento. Para ele, a educação que começou a ser propagada foi uma resposta às urgências da época, pois as leis, os costumes e os valores estavam ultrapassados. Os ensinamentos filosóficos não atendiam à necessidade dos jovens atenienses que precisavam dominar o discurso nas assembleias para conduzir a vida política de Atenas, que caminhava a passos largos para a democracia e era referência para as demais polis.

Contudo, os professores desse período não eram vistos com bons olhos. Mario Manacorda (2010) nos descreve que essa função era exercida por homens que um dia tinham

pertencido à classe culta, mas tiveram que descer na escala social e, por isso eram considerados como pessoa mendiga e para sobreviver, precisavam desempenhar o papel de professor. César Nunes também corrobora para a definição dessa condição:

O ofício de professor era considerado atividade sem nobreza, exercida por nobres decaídos, alguns charlatães, por fugitivos de outras cidades, senhores que se tornaram escravos por dívidas e outros tantos nobres decadentes desertores, quer aqueles afastados por ferimentos militares, quer aqueles que se exilavam de seus núcleos em função de crises e derrotas políticas. Ser professor significava pertencer aos quadros de profissionais marginais mantidos no ostracismo e que eram facilmente controlados pela necessidade de sobrevivência e provisoriedade de sua atividade ou função. (Nunes, 2009, p. 158 apud Oliveira, 2018).

O Brasil se assemelha a algumas características da Grécia Antiga, quando o assunto é a valorização do profissional docente, em aspectos do reconhecimento, a profissão tem um baixo prestígio e pouco retorno financeiro. Por ser um “ofício tradicionalmente feminino, ao menos para o primário, o ensino carrega, por isso, diversos atributos ocupacionais derivados da posição das mulheres nas organizações da sociedade, da cultura e do conhecimento.” (Tardif e Lessard, 2007, p. 284).

A docência, embora tenha surgido como uma profissão masculina, é historicamente considerada uma profissão feminina. De acordo com Stadler e Pereira (2024), as características que as mulheres carregam fazem delas um diferencial no trabalho docente, principalmente na educação infantil, pois está ligado a uma concepção de maternidade e cuidado. E foi uma das primeiras profissões a serem aceitas para o exercício das mulheres, pois “o magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher.” (Novaes, 1991, p. 22 apud Stadler e Pereira, 2024, p. 123).

Culturalmente as mulheres são ensinadas a cuidar, a ajudar e a educar, o que de acordo com Tardif e Lessard (2007), adicionado às necessidades das relações humanas construídas no trabalho do ensino, faz parte das atividades femininas.

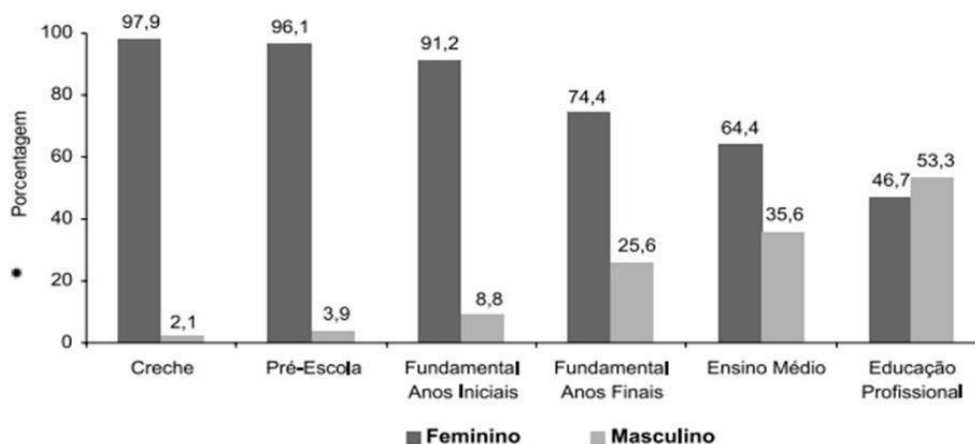
(...) ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério (Almeida, 1996, p. 74 apud Stadler e Pereira, 2024, p. 123).

Embora saibamos da importância do papel desempenhado pelas mulheres na educação infantil, elas encontram obstáculos na valorização do seu trabalho, com os salários mais baixos do que em outras áreas da educação.

Um estudo exploratório sobre o professor brasileiro pautado nos resultados divulgados pelo censo escolar da educação básica de 2007 foi feito com 1.882.961 docentes, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia que coordena os processos censitários e avaliativos da educação brasileira. O gráfico abaixo, divulgado neste documento, aponta o sexo predominante nas etapas da educação básica, comprovando que majoritariamente o perfil feminino é dominante durante toda a educação básica, modificando-se somente na educação profissional, na qual os homens passam a ser maioria.

Gráfico retirado do Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, p. 21:

Gráfico 3: Professoras das etapas da Educação Básica segundo o sexo – Brasil 2007



Fonte: Mec/Inep/Deed

Este estudo foi feito em 2007 e divulgado em 2009. Mas, um estudo mais recente, realizado em 2023 pelo Inep, ainda aponta que as mulheres continuam a ser a maioria a compor o corpo docente, formado por 2,3 milhões de profissionais, dos quais 1,8 milhões (79,2%) são professoras.

Na educação infantil, onde se inicia a trajetória escolar regular, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. Os dados são do Censo Escolar 2022, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em fevereiro. A mais importante pesquisa estatística sobre o ensino básico brasileiro revela, ainda, que a atuação feminina é uma tônica, também, nas demais etapas. No ensino fundamental (1º ao 9º ano), as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes e, no médio, elas representam 57,5% do total de 545.974. A maior parte delas tem entre 40 e 49 anos (35,2%) – o censo também indica um padrão na predominância dessa faixa etária em todas as etapas de ensino. (Inep, 2023)

Vemos o reflexo desses dados quando analisamos o Censo da Educação Superior que atesta que 72,5% das matrículas feitas em licenciaturas são de mulheres. Para Pina e Silva (2019), isso acontece porque os homens são maioria nos campos de engenharia e tecnologia, perpetuando a tradição da divisão sexual do trabalho.

O que repercute nos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de acordo com a reportagem divulgada pela Forbes Brasil, em 06 de maio de 2025, intitulada: “Mais Diplomas, Menos Poder: Mulheres são maioria nas universidades, mas minoria no topo”, é que somente 39,3% dos cargos gerenciais no Brasil são ocupados por mulheres. Porém, elas são maioria nas gerências e coordenações das áreas de educação (69,4%). Segundo a pesquisadora Bárbara Cobo, isso acontece porque essa área está relacionada ao cuidado.

Uma reportagem divulgada pelo Ministério da Educação em homenagem ao Dia da Mulher, no dia 07 de março de 2023, intitulada: “Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica, na educação superior, elas predominam entre os matriculados e concluintes, mas são minoria entre os docentes nessa etapa. Na pós-graduação, elas conquistam mais bolsas.” nos revela dados que os homens na docência da educação superior são a maioria, pois do total de 315.928 professores dessa etapa 167.384 (52,98%), são homens.

Um estudo realizado pelo grupo de pesquisa Universidade e Ciência, em sua rede social, denominada “Centro Sou Ciência”, com o título: “Quem faz pesquisa no Brasil?” fez um levantamento de dados a partir da Plataforma Lattes, do governo federal, e constatou que quanto maior o nível educacional, menor a diversidade, pois embora as mulheres sejam a maioria entre os mestres (53,4%), essa representação cai consideravelmente à medida que o nível de formação aumenta. Entre os doutores, elas são somente 38,4%.

A identidade dos professores brasileiros vem sendo concebida ao longo da história, a partir da construção social em torno da divisão sexual do trabalho e da classe social que o indivíduo está inserido. É o que abordaremos no próximo capítulo: quem são os professores brasileiros, qual a classe social a maioria deles está inserida e porque escolheram ser professores.

3.1 Perfil dos professores brasileiros

O ofício de professor também não é aderido por pessoas das classes sociais mais altas, como nos mostra a pesquisa realizada por Daniel de Freitas Nunes, na Universidade de Brasília,

que tinha como objetivo examinar o perfil dos estudantes de licenciatura do país. E para esse estudo, o autor analisou dados socioeconômicos relacionados a gênero, cor e raça de 197.625 dos alunos de instituições públicas e privadas de ensino superior brasileiras, divulgados pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Daniel de Freitas Nunes concluiu, após a sua investigação, que:

Conclusivamente, discute-se que o Brasil apresenta um perfil de estudantes de licenciatura oriundos de famílias com baixa renda e pouca tradição escolar, o que permite inferir que tratam-se de estudantes mais identificados com a classe trabalhadora e que esse perfil implica diretamente nos motivos e escolha pelo curso de licenciatura bem como no processo de formação do futuro professor. (Nexo Jornal, 2023)

As características dos estudantes de licenciatura no Brasil estão relacionadas às suas classes sociais. Muitos têm baixo poder aquisitivo, vêm de escolas públicas e são trabalhadores/estudantes. De acordo com Picanço (2016), a dedicação exclusiva aos estudos é para uma minoria. Gatti (2019, p. 141) “reconhece que não é fácil conciliar trabalho e estudo, uma vez que a juventude brasileira trabalha, e muito.” Os estudantes enfrentam o desafio de conciliar as atividades educacionais com o trabalho para sustentar suas famílias e financiar a educação.

Segundo dados divulgados pelo Inep do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), existe um envelhecimento dos estudantes de licenciaturas. Um dos fatores que pode ter elevado a faixa etária dos egressos em licenciatura entre 2005 e 2014 pode estar no fato das pessoas precisarem trabalhar antes do ingresso no ensino superior, mas a possibilidade de entrarem em programas que oferecem cursos à distância e noturnos os oportunizam a ter uma ascensão social.

Os anos 2000 foram marcados pela adoção de políticas voltadas à ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil. De acordo com a Secretaria de Educação Superior (SESu), diversos programas implementados pelo governo federal contribuíram para esse processo de democratização. Entre eles, destaca-se o Fundo de Financiamento ao Estudante (FIES), criado em 1999 e regulamentado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com o objetivo de oferecer financiamento a estudantes de baixa renda para o custeio das mensalidades em instituições privadas. Houve, ainda, a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), em 2005, que concede bolsas integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior. Outro marco

importante foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, que expandiu a oferta de cursos na modalidade de educação à distância por meio das universidades públicas. Por fim, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado em 2007, buscou reestruturar e expandir as universidades federais, ampliando o número de cursos e vagas disponíveis.

Historicamente, o ensino superior não era acessível a todos, mas um privilégio de uma pequena parte da elite. Embora isso tenha mudado ao longo dos anos através de políticas públicas de cotas e programas que ampliam o ingresso da população na universidade, o estudo feito por Carvalho, Bento, Anastácio e Martins (2000) nos aponta que o curso escolhido pelo discente, na maioria das vezes, não é o que ele gostaria de fazer, mas a escolha dele está pautada no curso que terá mais chance de ingressar e permanecer. Por isso a escolha da profissão docente é feita na maioria das vezes por indivíduos vindos das camadas populares.

Contudo, a maioria dos professores brasileiros são mulheres que veem na profissão docente uma possibilidade de transformação do cenário social que estão. E apesar de elas ingressarem nos cursos de formação inicial, muitas vezes elas se deparam com barreiras invisíveis dentro da academia por serem mulheres.

3.2 Professoras e as barreiras invisíveis na academia

Apesar das mulheres terem mais anos de estudos do que os homens e estarem presentes em maior número nas universidades e nos cursos de pós-graduação, elas ainda ocupam cargos com baixa remuneração. Isso se deve aos processos históricos e as relações de poder nas dinâmicas de trabalho, embora com as lutas dos movimentos feministas tenhamos galgado alguns espaços, como os da academia, ainda nos deparamos com barreiras visíveis e invisíveis na ocupação de cargos de poder e tradicionalmente de maior relevância econômica e social. O que, de acordo com Fernanda Paulini (2021), menos de 35% dos pesquisadores do mundo são mulheres e, ainda que estudos indiquem redução na desigualdade na ciência no Brasil, há poucas mulheres nos cargos de chefia.

As barreiras invisíveis enfrentadas pelas cientistas nas universidades estão ligadas a questões estruturais e culturais que envolvem as relações de poder ligadas aos sistemas sociais que estruturam a sociedade. Pois eles se manifestam nos valores, crenças e práticas que são passados culturalmente, para os quais, por ser mulher, muitas vezes nos discriminam e nos privam de oportunidades de ascensão ao poder. De acordo com Johan Galtung, sociólogo norueguês, vincula-se a um tipo de violência estrutural, discriminando as mulheres e as

impedindo de alcançar o seu máximo potencial e acessar oportunidades e recursos. Para ele, a violência estrutural está ligada a condicionante social e não apenas a uma pessoa ou grupo. Já a violência cultural, para Galtung, acontece através dos preconceitos seguidos das atitudes. O que muitas vezes se materializa de forma velada na academia, como bem nos narra Ana Silvia Sartori Barraviera Seabra Ferreira (UNESP):

O ser mulher não parece ser tão simples assim, em pleno século XXI, ser “mulher, doutora, profissional de área técnica, mãe de menina e ter mais de 40 anos”. Ela nos apresenta relatos dos quantos ‘não podem das mulheres’ nas relações pessoais e profissionais são ditos e destaca que: “E quando você resolve seguir vida acadêmica sendo da área técnica? São tantos “você não pode isso”, “você não pode aquilo”, que desisti de perguntar “se podia”. Essa é uma excelente estratégia que às vezes te leva bem longe, afinal, o “não” com certeza você já tem...”

Betina Stefanello Lima, em seu artigo ‘O labirinto de Cristal: as trajetórias das cientistas na física’, nos descreve que as mulheres enfrentam dois tipos de exclusões na carreira acadêmica: a vertical e a horizontal. A vertical está ligada à permanência e à ascensão na profissão, ligada à horizontal, que é definida pela escolha da área de atuação. O que, para a autora, a exclusão vertical é denominada de inclusão subalterna: embora as mulheres estejam presentes na comunidade acadêmica, elas não alcançam um reconhecimento como cientistas semelhante aos homens.

Na maioria das vezes, essas mulheres são bem mais qualificadas do que seus pares. Contudo, elas não são reconhecidas pelos entraves invisíveis que as impedem de alcançarem algumas posições de prestígio nas profissões, o que Lima (2013) usa metaforicamente como Teto de Vidro, ela o usa para fazer alusão a transparência do vidro que constitui as barreiras não legais ou explícitas. Além da posição do teto, que mostra que mulheres não alcançam as posições mais altas de uma determinada carreira por causa das múltiplas barreiras de diferentes ordens sociais e econômicas que elas encontram em sua trajetória como cientistas.

Embora tenhamos obtido alguns avanços com legislações em tramitação, e outras aprovadas, que garantem o acesso da mulher à universidade e zelam pela prevenção e o combate ao assédio moral e sexual dentro das academias, além implementar acolhimento de gestantes, puérperas e mães de crianças e adolescentes em ambiente universitário. Este Projeto de Lei é o nº 2825/2022, proposto pela deputada Sâmia Bomfim, foi aprovado pela Câmara dos Deputados em dezembro de 2024, mas ainda aguarda a análise do senado federal. Além da lei nº 15.124/2025, que proíbe a discriminação de estudantes que estão no período gestacional ou parto em processos seletivos para bolsas. Ainda perduram entraves invisíveis para a trajetória e

ascensão das mulheres na academia como citamos acima.

Segundo Lima (2013), o labirinto de cristal não está relacionado somente às barreiras impostas para uma trajetória acadêmica de ascensão, mas está ligado intrinsecamente ao ser mulher, que, como discurremos acima, culturalmente nos coloca em uma posição de desigualdade.

Podemos constatar esses dados ao analisarmos o número de egressos e egressas no ProfHistória UFRRJ no período de 2016 a 2022: do total de 42 egressos, 34 concluintes da pós-graduação são homens, e somente oito são mulheres, como nos demonstra a tabela abaixo:

Quadro 1: Número de concluintes por sexo do ProfHistória UFRRJ no período de 2016 -2022

Ano	Mulheres	Homens
2016	3	5
2018	1	10
2019	1	9
2020	2	8
2022	1	2
Total	8	34

O que nos denota uma marca da regionalidade, uma vez que a Baixada, Zona Norte, Oeste e o Sul Fluminense, são territórios de pessoas com menor poder econômico. Nesse sentido, a diferença entre homens e mulheres pode ser percebida no número.

Ainda assim, o acesso à formação continuada é muito importante para que nós, como professoras, repensemos as nossas práticas de ensino e estejamos em constante renovação com as demandas que vêm surgindo, acompanhadas dos avanços tecnológicos e das constantes transformações.

Após 1964, os programas de pós-graduação foram se consolidando. Como aponta Ferreira (2016), passou-se a valorizar a pesquisa em detrimento da docência. Por essa razão, os mestrados profissionais, de acordo com Tânia Fischer, (...) “pode contribuir para flexibilizar e inovar a pós-graduação, conferindo maior ressonância social à pesquisa, e trazendo uma reflexão sistemática sobre as práticas além das possibilidades oferecidas ao ensino ancorado na experiência.” (Ferreira, 2016, p. 37)

4. O ProfHistória e a sua própria história

A história do ProfHistória se entrelaça com a própria história da formação de professores de história. Para a nossa melhor compreensão desse entretecer, acreditamos ser necessário trazer

um breve relato da história da formação de professores de história que abarca o mestrado profissional em ensino de história.

Foi após a transferência da corte portuguesa para a colônia, em 1808, que se constatou a necessidade de implementação de cursos superiores no Brasil. Contudo, eles tinham foco nas áreas de engenharia, agricultura e medicina. Mas o número de docentes era limitado para a ministração desses cursos. E foi somente após a Proclamação da República em 1889 que a ideia de formar professores ganhou força, quando em 1900, o país contava somente com vinte quatro instituições de ensino superior (Martins e Vieira, 2014).

Em 1920, Epitácio Pessoa, o presidente da nação, resolveu reunir as faculdades de medicina e direito somadas às escolas politécnicas e fundou a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), considerada a primeira instituição de ensino superior da nação.

A idealização do projeto universitário aconteceu em conjunto com a elaboração do decreto (Decreto-Lei nº 19.850/31) para criação do Conselho Nacional de Educação, acrescentados à promulgação do estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-Lei nº 19.851/31). Esse decreto organizou a Universidade do Rio de Janeiro. (Fávero, 2006 apud Santos e Mororó, 2019)

Ainda de acordo com Mendes e Vieira, as primeiras instituições que surgiram no país foram: em 1930, a Universidade de São Paulo (USP); em 1934, a Universidade do Distrito Federal, que durou pouco tempo, pois o governo resolveu dissolvê-la e ligá-la a então Universidade do Rio de Janeiro. Isso demonstrou o estabelecimento das bases para a organização das universidades, o que contribuiu para os cursos de licenciatura.

Francisco Campos, um dos principais reformadores no governo de Getúlio Vargas em 1930, foi quem colocou em prática a organização das universidades para que houvesse um curso que atendesse a formação de professores. No entanto, de acordo com Santos e Mororó (2019), essa política só foi concretizada com a criação da Primeira Faculdade de Ciências e Letras vinculada ao Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, em 1934. Neste período, os cursos de formação de professores para a educação básica de história eram junto com o curso de geografia. Contudo, de acordo com Marieta Ferreira, algumas mudanças ocorreram a partir de 1945, com o término do Estado Novo, e foram aprofundadas nos anos de 1950, com:

(...) mudanças trazendo algumas transformações importantes para as universidades brasileiras. A criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) passou a estimular o desenvolvimento de pesquisas e começaram a

proliferar os programas de pós-graduação. (Falcon, 2012, apud Ferreira, 2016, p. 23).

Essas mudanças foram estendidas, em 1955, para a separação dos cursos de licenciatura em história e geografia, o que possibilitou a incorporação de novas disciplinas na formação dos professores, modificando e ampliando a grade curricular do curso. Isso transformou a identidade do professor de história, de acordo com Ferreira (2016).

O processo de industrialização acelerado na década de 1960, levou o governo federal a investir na construção de uma rede de universidades federais, públicas e gratuitas que contemplava aproximadamente todos os estados brasileiros, para a qualificação dos profissionais para a nova demanda econômica do período.

Nesse contexto, no campo da história, Ferreira (2016) aborda a criação da Associação Nacional de História (ANPUH), em 1961, onde debatiam-se as necessidades de transformações no ensino de história no âmbito do ensino universitário, preparando os professores para a educação básica e para a conscientização da população através dos conteúdos ministrados. “Segundo Ferreira (2015, p. 154-155), o argumento central era que [...] os fatos históricos precisam ser estudados pelo que representam para o mundo atual, pois se trata de ajustar o educando à vida [...] para formar seres atuantes, de espírito democrático”. (Ferreira, 2016, p. 27)

Com o golpe de 1964, a discussão sobre a Reforma Universitária ganhou uma nova influência: a de um governo autoritário. E a criação da rede de universidade federais não foi suficiente para atender o alto número de matrículas no pré-64. Esse fato desencadeou alguns protestos por parte dos estudantes que queriam a ampliação do sistema da educação superior somadas às críticas sobre a escassez de pesquisas no interior das universidades, o que conduziu os governos militares à Reforma Universitária de 1968. O foco dessa reforma era a profissionalização da academia, institucionalização da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e incrementação de uma política de formação de recursos humanos com vistas à criação do potencial científico tecnológico nacional (Mendes e Vieira, 2014).

Na prática, as universidades que antes eram divididas por disciplinas ou matérias, sem pesquisas, isoladas e profissionalizantes, passaram a ter a atribuição de ensino, pesquisa e extensão. Elas foram divididas em departamentos, foram instituídos o sistema semestral e o de créditos, além da contratação dos docentes com a opção de tempo integral para atuarem nessas instituições. Lhes era necessário, porém, ter mestrado ou doutorado como um condicionamento para a progressão na carreira acadêmica (Fávero, 2006; Neves, 2002 apud Mendes e Vieira,

2014, p. 98).

Nos anos de 1970, foram criados os primeiros cursos de mestrado na área de história e, de acordo com Ferreira (2016, p. 28), embora eles tivessem “inovações articulando o ensino e a pesquisa, estavam fortemente marcados por um caráter autoritário, imposto pela Reforma Universitária e pelo processo da ‘institucionalização da pós-graduação.’”

Mas foi neste cenário que os cursos de graduação em história ganharam um novo aspecto, pois a pós-graduação passou a receber fomentos que ajudaram a estruturar a pós-graduação em detrimento da graduação. Para Ferreira (2012), as pesquisas científicas tomaram o lugar da docência, pois os professores passaram a se dedicar mais às pesquisas e resistiam em trabalhar com a graduação. Assim, as monografias na graduação, como trabalho de conclusão de curso, e os projetos de iniciação científica que são contemplados com bolsas, acabam preparando o aluno para o campo das pesquisas e para o ingresso na pós-graduação e não capacitam os professores nos cursos de licenciaturas com ferramentas necessárias para o cotidiano da sala de aula, deixando a formação docente em segundo plano.

A década de 1980 foi marcada pela redemocratização brasileira, que de 1964 a 1985 passou por um governo militar, e foi transicionado para um governo democrático. Como aponta Arcenio (2022):

Com o fim do Regime, o processo de redemocratização política alavancada pelas tensões internacionais, encarnou-se na figura de Tancredo Neves que, por meio de eleição indireta no Congresso Nacional, seria, após 21 anos de governo militarista, o primeiro presidente civil do país. Neves não chegou a assumir a presidência e em virtude de seu fatídico falecimento em abril de 1985, o governo foi administrado pelo vice José Sarney que dirigiu o país até 1989. (Arcenio, 2022, p. 33)

As discussões sobre a educação básica, acompanhadas das transformações do período, ampliaram-se para “a demanda por uma educação voltada para a formação de cidadãos, o que deveria ser refletido em todos os níveis de ensino e, especialmente, na formação de professores” (Ferreira, 2016, p. 34). A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 ajudaram a consolidar os debates sociais sobre a educação e trouxeram responsabilidades governamentais aos estados, municípios, e na esfera federal, sobre a formação dos professores (Ferreira, 2016).

A partir da década de 1990, com os novos métodos avaliativos advindos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e de outros órgãos reguladores, foi possível identificar como é o sistema de educação brasileiro. Mas ainda, de acordo com Marieta Ferreira, as discussões sobre ensino e pesquisa ainda perduram, uma vez que:

A necessidade de superação do dilema entre ensino e pesquisa e a busca da formação de um professor-pesquisador aparece largamente tanto nos

documentos governamentais quanto nas propostas curriculares dos cursos e das entidades docentes. No caso dos cursos de História, o que se verifica é uma constante preocupação com a integração entre as duas formações: a do pesquisador e a do professor. Essa preocupação, contudo, nem sempre se reflete na organização curricular dos diferentes cursos em que, frequentemente, as disciplinas de bacharelado são somadas às disciplinas pedagógicas, oferecidas e geridas pelas faculdades de Educação para compor o currículo da licenciatura. (Ferreira, 2016, p. 35)

A solução para os debates levantados entre academia e ensino estava na união desses dois mundos, a teoria e a prática, o que acabou se concretizando no início do século XXI, com o surgimento dos cursos de mestrado profissionais em diversos setores da sociedade. Embora esses cursos tenham sofrido críticas, por parte do meio acadêmico, os mestrados profissionais têm se consolidado em algumas áreas do conhecimento, pois o seu objetivo, de acordo com a CAPES é:

[...] é contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações. As propostas de cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso. (CAPES, 2016, apud, Ferreira, 2016, p. 37)

O estabelecimento dos mestrados profissionais na área de tecnologia contribuiu para que eles fossem disseminados na área de ensino. Após algumas discussões, viu-se a necessidade de cursos de mestrado profissionais serem específicos para cada área de ensino, de acordo com Marcos Antônio Moreira (2004, apud Ferreira, 2016), os ensinamentos de ciências, matemática e o ensino de história deveriam estar associados à formação profissional e à área de pesquisa desenvolvida, por exemplo.

A lei N° 010172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, nos demonstra em seu documento a preocupação que o governo tinha com a melhoria da educação e que ela só poderia ser materializada através de programas voltados para a formação de professores e sua valorização. O documento destaca que:

Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. (...) há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige

profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. (Lei N° 010172, de 9 de janeiro de 2001, p. 61)

Por esses motivos, a Capes recebeu, em 2007, novas atribuições e passou a regulamentar a educação básica. Estudos apontavam os problemas dos cursos de formação de professores, as licenciaturas. Nessa conjuntura, surgiram as propostas dos mestrados profissionais em rede como: ProfLetras (2011), ProfMat (2011), ProfArtes (2013), ProfHistória (2014) e os demais cursos de formação continuada voltados para os professores da educação básica.

As discussões foram intensificadas sobre os materiais didáticos produzidos para educação básica, por professores na pós-graduação, em 2007, no Fórum dos Coordenadores de Pós-Graduação em História. Embora inicialmente tenha havido uma resistência por parte daqueles que acreditavam que a educação básica não poderia ser gerida pela pós-graduação, uma vez que a mesma deveria ser restrita somente ao meio científico. A resistência foi superada e um grupo de estudiosos foi organizado para que pudesse, sob a coordenação dos Profs. Drs. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ) e José Rivair Macedo (UFRGS), discutir como as iniciativas e as produções voltadas para a Educação Básica poderiam ser consideradas nas avaliações dos Programas de Pós-graduação pela CAPES. Nesse grupo, integraram-se os Prof. Dra. Surama Conde Sá Pinto (Universidade Severino Sombra), Keila Grinberg (UNIRIO), Regina Maria da Cunha Bustamante (UFRJ), Joana Neves (UFPB) e Cláudia Engler Cury (UFPB)” (ProfHistória- UFG/Histórico do programa)

No ano seguinte, a Professora Dra. Marieta de Moraes Ferreira apresentou um estudo neste mesmo Fórum, que atestava a necessidade do envolvimento da comunidade científica na produção dos livros didáticos para educação básica, o que contribuiria para a aproximação do ensino de história com a pós-graduação e as inovações trazidas por ela. Após este estudo, foram encaminhadas à direção da Anpuh e da Capes sugestões que agregassem a escola e a universidade, como:

- 1) na formação inicial: compromisso da Pós-graduação com o desenvolvimento das Licenciaturas em diferentes modalidades (presencial, semipresencial e educação à distância); 2) na formação continuada: lato sensu/extensão, voltada para a formação de professores; 3) no impacto da produção do Programa na graduação, produção didática, utilização pública e escolas; 4) no envolvimento dos Programas de Pós-graduação nas políticas públicas educacionais em diferentes níveis; 5) na participação dos docentes dos Programas nas políticas de inserção dos alunos de Ensino Médio na

pesquisa universitária (Iniciação Científica Júnior, Jovens Talentos etc.); 6) na elaboração de livros didáticos avaliados pelos Programas do MEC (PNLD, PNLEM); 7) na elaboração, organização e difusão de livros paradidáticos e outros materiais didáticos em diferentes mídias (CD/DVD/websites etc.). (ProfHistória- UFG/Histórico)

Para Marieta Ferreira (2016), discussões relacionadas à criação de um Mestrado Profissional em ensino de história já haviam sido levantadas durante este Fórum de coordenadores de Pós-graduação em História, em 2008. Porém, nem todos os participantes estavam de acordo com essa proposta. Mas, superadas algumas resistências, “em 2012 floresceram as iniciativas pioneiras do Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Rio Grande e o Mestrado Profissional em Ensino de História: Fontes e Linguagens, da Universidade Federal de Caxias do Sul.” (Ferreira, 2016)

Entretanto, ainda era necessário um projeto que atendesse a rede nacional. Incentivados pela Capes e pela coordenação de ensino de história, a ideia do mestrado profissional em ensino de história foi retomada e, um grupo de professores do Instituto de História da UFRJ, segundo Ferreira (2016), começou a discussão sobre o projeto. Foram adicionados representantes de outras universidades do Rio, o que em princípio fez com que o projeto tivesse um caráter regional. Todavia, uma das condições da Capes para a aprovação do mestrado, era que ele fosse em rede nacional e, para isso, era necessário que instituições de outros estados fossem associadas. Veremos isso mais adiante, no tópico 4.3 ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História.

Marieta Ferreira (2016) nos relata que esse grupo responsável pela elaboração desse mestrado tinha uma preocupação: a de não o fazer somente uma transmissão de conteúdos factuais e interpretação dos eventos e temáticas. Essa pós-graduação precisava ser um diferencial, e para isso eles concordavam que o curso deveria conter a teoria da história e a historiografia como foco central. Essa ação continuada tinha como premissa a edificação de temáticas que estariam em conformidade com a prática na sala de aula.

Para que fossem alcançados os objetivos para a capacitação dos professores no Mestrado Profissional foram definidos alguns critérios:

(...) qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente *on-line* e *off-line*; desenvolver com os mestrandos/docentes estratégias para estimular a capacidade de verificação da fidedignidade das informações históricas, levando em consideração sua origem, o momento e o contexto de sua produção; oferecer subsídios para o reconhecimento do potencial patrimonial dos espaços urbanos e rurais para o ensino de História na Educação Básica; fornecer instrumental para que os mestrandos/docentes possam conduzir o

processo de avaliação crítica da realidade em suas múltiplas facetas.
(Ferreira, 2016, p. 41)

Esses critérios contribuíram para a elaboração das três linhas de pesquisa e as áreas de atuação, que são: 1. Saberes Históricos no Espaço Escolar, que foca na investigação detalhada da compreensão do ensino de história na sala de aula, abarcando temas dos currículos e das propostas de ensino, relacionando-os ao dia a dia dos alunos. Assim, as propostas são voltadas para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas com o propósito da melhoria do processo de aprendizagem. 2. Linguagem e Narrativas Históricas, que aborda o aspecto de como a história é produzida, transmitida e contada, através das diferentes mídias, fontes históricas e variadas linguagens que são utilizadas na difusão desse conhecimento e examina as narrativas do passado que são difundidas na sociedade. E por último, 3. Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória, que discute o processo de aprendizagem da história fora do contexto escolar, como ela é constituída e representada através das festas, museus, monumentos e espaços urbanos em geral. Relacionando o patrimônio material e o imaterial com o presente.

Assim, o profissional de ensino de história tem a potencialidade de desenvolver pesquisas na área de história que abarque esse conjunto de diferentes processos históricos com o objetivo de conceber o seu saber na historicidade das experiências e nas múltiplas maneiras de ensinar e escrever história. Essa foi a proposta do projeto de Mestrado Profissional em Ensino de História, apresentada à Capes em 2012, que teve como universidade âncora a UFRJ.

A formação continuada é uma importante ferramenta para a complementação da formação inicial do professor. Pois, como temos percebido ao longo da pesquisa, ela proporciona ao professor uma reflexão sobre a sua prática, o que contribui com a melhoria da educação básica. É a proposta de algumas legislações que garantem e proporcionam ao professor esse direito de uma formação continuada ao longo da sua carreira no magistério.

4.1 Formação continuada como uma ferramenta

A educação pública que vivemos hoje tem muito das propostas implementadas a partir dos anos 1990, pois foi a partir dessa década que começaram as discussões para a elaboração e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96),

A criação dessa lei só foi possível após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. De acordo com Fonseca e Couto (2008), essa conferência foi financiada pelo Banco Mundial, pela United Nations International Children's Emergency Fund – em português, Fundo Internacional de Emergência das Nações

Unidas para a Infância - (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nessa conferência, os números de analfabetos adultos e crianças fora da escola foram alarmantes, revelando o insucesso da educação. Um dos elementos que contribuiu na formulação e escrita da LDB foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, acordo firmado pelos países participantes dessa conferência.

A LDB é a lei que regulamenta a educação brasileira em suas práticas políticas e educacionais, tanto na esfera pública quanto privada. Ela é a principal lei que rege a educação no Brasil, estabelecendo o que deve ser ensinado, quem pode lecionar e como o sistema educacional deve ser organizado, funcionando como um guia para as escolas e sistemas de ensino em todo o país.

A Lei de Diretrizes e Bases institui que a formação continuada, elemento que está previsto no sistema educacional brasileiro que pretende melhorar a qualidade de ensino, no contexto da formação superior, após a formação inicial, passa a fazer parte do processo de construção contínua do aperfeiçoamento profissional da prática docente, contribuindo para melhoria do ensino. Abrangendo os cursos de pós-graduação, entre eles o mestrado e doutorado, e cursos que promovam atualização, aprofundamento, qualificação e aprimoramento profissional. De acordo com Arcenio, para as leis brasileiras, a formação continuada é a complementação da formação inicial:

Para a atual legislação brasileira, formação continuada é toda aquela além da formação mínima exigida para o exercício da profissão. Nessa perspectiva, esse conceito engloba tanto os cursos de pós-graduação em *lato sensu* e *stricto sensu*, quanto os cursos que buscam oferecer qualificação, atualização, aprofundamento e aprimoramento profissional. Segundo o Parecer CNE/CP nº 2/2015, a formação continuada configura-se como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar o cotidiano das instituições educativas, reafirmando o profissional do magistério como agente formador de cultura necessitando, portanto, ter acesso permanente às informações, vivências e atualizações culturais. (Arcenio, 2022, p. 96)

A LDB 9.394/96, em seu artigo 62, nos diz que: a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º 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. (Incluído pela Lei nº 12.056, de

2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Outra legislação que insere a formação continuada como um instrumento de desenvolvimento para a melhoria da educação brasileira é o Plano Nacional da Educação (PNE), um plano decenal que foi elaborado com princípios norteadores para a política de educação brasileira, incluindo a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, a valorização dos profissionais da educação, a universalização do atendimento escolar, a superação de desigualdades, a diversidade e a sustentabilidade socioambiental. Ele contém metas quantitativas para a educação do país e expõe os métodos para o alcance delas.

Embora as discussões para sua elaboração tenham se iniciado na década de 1930, a sua consolidação somente aconteceu na década de 1990, com a sua regulamentação, uma exigência constitucional, de acordo com Santos, Passos e Pinho (2019), pela lei 9.394/96, promulgada pela lei nº 10.172/2001 e definida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que o PNE é o documento que indica aos municípios e estados como eles irão desenvolver os seus planejamentos educacionais durante dez anos.

Existem vinte metas dentro do PNE (2014 – 2024), mas a que destaca a formação continuada é a meta 16, que expõe “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores de 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. Além disso, a estratégia 16.1 nos traz que é necessário realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Além dessas leis já mencionadas, em janeiro de 2024, foi sancionada, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 14.817 de 16 de janeiro de 2024, que tem no artigo terceiro a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública através da “formação continuada que promova a permanente atualização dos profissionais” (Brasil, 2024).

Essas leis corroboram a necessidade de se ter uma formação continuada dos professores, pois ela amplia e aprofunda os conhecimentos dos docentes e dos alunos. O professor que tem a oportunidade de cursar uma pós-graduação estará mais propenso a fazer uma reflexão sobre as suas práticas e, ao refletir sobre os conhecimentos já adquiridos, ele passa a ressignificar,

adquirindo novos métodos e tecnologias, para que o estudante possa se tornar um sujeito ativo nesse processo de ensino e aprendizagem. (Libânio, 2011; Nunes, 2001, apud Santos e Pinho, 2019, p. 6)

Nesse âmbito, a pós-graduação *lato sensu* é uma especialização voltada para o mercado de trabalho e o discente, ao terminar o curso, recebe um certificado e não um diploma. Os estudos são para o aperfeiçoamento dos conhecimentos e das habilidades para a área profissional. A duração mínima dos cursos é de 360 horas. Já os cursos *stricto sensu* são programas de mestrado e doutorado direcionados à formação acadêmica e de pesquisa. Eles têm o objetivo de desenvolver a produção de conhecimento e a pesquisa científica, além de formar professores para o ensino superior. É necessário a produção e defesa de uma dissertação (mestrado) ou tese (doutorado) para a titulação de mestre ou doutor. A carga horária destes varia entre 18 meses e 48 meses e o estudante recebe um diploma.

Em contrapartida, os programas de pós-graduação *stricto sensu*, mestrados e doutorados profissionais são projetos orientados para o mercado de trabalho, dedicados à implementação do conhecimento para a resolução de problemas. Aplicando a formação teórica nos estudos de caso prático. O discente faz a pesquisa, mas o conhecimento adquirido será colocado em prática na área da sua atuação profissional, contribuindo para o aprimoramento de processos e resultados.

Assim sendo, os mestrados e doutorados profissionais, norteados para a formação continuada de professores, têm o objetivo de aplicar o conhecimento em detrimento dos problemas da educação básica. A qualificação do professor é promovida por intermédio da pesquisa aplicada ¹⁶, da vinculação entre a escola e a universidade para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

O vínculo estabelecido entre a escola e a universidade permite que o ensino, a pesquisa e a extensão caminhem juntos na qualificação da prática docente. O que contribui para o desenvolvimento de novas metodologias, experiências curriculares e materiais de ensino.

Cabe ressaltar que os mestrados profissionais foram instituídos no Brasil a partir dos anos de 1995, mas foram consolidados somente em 2009, pela CAPES. Eles geraram muitos debates em torno de sua eficácia e a sua política de implementação. No fim, ficou definido que os mestrados profissionais teriam um espaço que iria abarcar as pesquisas que contribuiriam para a melhoria da qualidade profissional docente no âmbito de suas necessidades sociais.

¹⁶ Pesquisa aplicada: Tem o objetivo de aplicar o conhecimento científico, teórico na resolução de problemas práticos e específicos da vida real.

Assim, o Mestrado Profissional em Ensino de História, o chamado ProfHistória é o tema que destacaremos em nosso próximo tópico, pois foi ele que desencadeou as nossas indagações sobre o papel da formação continuada na vida das mulheres/mestras.

4.2 ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História

O ProfHistória, Mestrado Profissional em Ensino de História, como já citamos, surgiu no ano de 2012, depois que professores do estado do Rio de Janeiro se interessaram pela proposta da CAPES de criar um mestrado profissional que abrangesse o território nacional e contemplasse os professores da educação básica que atuam na rede pública. A professora Marieta de Moraes Ferreira, docente da UFRJ, foi quem apresentou a proposta aos outros professores, que abraçaram o projeto e participaram da sua elaboração. De acordo com o site, são eles:

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).

Foram eles os responsáveis pela elaboração do projeto e pela criação do Regimento do Mestrado Profissional de Ensino de História, que deixa claro, em seu artigo 1º, o propósito para o qual foi criado: o de promover uma formação continuada que contribua para a melhoria do exercício da docência em História na Educação Básica, em todo o país. Além disso, promove a reflexão sobre a prática e sobre como os novos processos podem ajudar na aplicação dos conhecimentos, junto com a tecnologia e os resultados das pesquisas, para que se possa resolver os desafios no lugar, na escola onde o professor trabalha. Embora alguns nomes tradicionais da pesquisa do ensino de história não tenham participado desse primeiro movimento, eles estão presentes na execução desse projeto.

A Comissão Acadêmica Nacional (CAN) se reuniu pela primeira vez em 2014, para começar a seleção das primeiras turmas do ProfHistória, com 12 instituições, até o primeiro momento, vinculadas ao programa. Foi em março de 2014 que o primeiro edital foi publicado, com 152 vagas. Em maio do mesmo ano, foi realizado o exame nacional, e foram aprovados 368 candidatos e destes, somente 144 foram matriculados. Em 2019, a rede já estava ampliada e passaram a fazer parte 39 instituições associadas ao programa de formação continuada, abrangendo todas as regiões do Brasil.

O processo seletivo do ProfHistória é nacional e avalia conhecimentos do ensino de história através de uma prova objetiva e uma dissertativa. As questões são relacionadas ao conteúdo publicado no edital, os candidatos para serem admitidos precisam ter um diploma de licenciatura e atuar como professor de história na Educação Básica. Após a realização da prova com vinte questões objetivas e uma questão discursiva, o candidato precisa ter uma pontuação mínima para que a sua prova discursiva seja corrigida e estar classificado dentro do número de vagas. O diferencial do mestrado profissional é que o projeto de pesquisa é construído depois do ingresso no programa, o que encoraja muitos professores a concorrerem a uma vaga, pois muitos, afastados da vida acadêmica por um período, encontram dificuldades para conciliar tempo para a confecção do projeto.

Por outro lado, a seleção para o mestrado acadêmico na área de humanas, às vezes varia entre as universidades, mas geralmente é composto por uma prova discursiva e, no ato da matrícula, o projeto de pesquisa precisa ser submetido e estar relacionado com a pesquisa do possível orientador. Caso o candidato tenha uma pontuação na prova, esse projeto é analisado e precisa ser defendido pelo aluno para o professor, escolhido como orientador, juntamente com mais dois professores. Além disso, o currículo lattes também é analisado e pontuado, e a soma de todas essas avaliações é que garante uma vaga no mestrado acadêmico.

O ProfHistória, embora seja um curso *stricto sensu*, é direcionado para a formação de professores que já atuam na educação básica, inclusive esse é um dos requisitos que o difere do mestrado acadêmico, pois, para ocupar a vaga, o professor precisa estar lecionando. No site, na parte de dúvidas frequentes, é esclarecido quem pode participar do processo para ingressar no ProfHistória e como é feita a distribuição das vagas entre os professores da rede pública e privada:

O ProfHistória é um mestrado profissional voltado para docentes que atuam na rede pública de ensino. Não havendo candidatos selecionados para todas as vagas disponíveis, as vagas remanescentes, em cada Instituição Associada, poderão ser atribuídas aos demais candidatos aprovados e atuantes como professores de História da Educação Básica em escolas privadas, em um quantitativo não superior a 20% daquele constituído pelos professores da rede pública matriculados no certame na Instituição Associada. (ProfHistória, 2024)

O ProfHistória está vinculado ao Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica, o ProEB. Este, criado em 2011, é o órgão responsável por oferecer os cursos de formação continuada *stricto sensu*, nas modalidades de mestrado e doutorado profissionais, aos professores que trabalham na rede pública de educação básica. Esse programa

apoia as instituições que oferecem e colocam em prática os cursos para a melhoria da educação básica em todo o país.

O ProEB, através da Diretoria de Educação a Distância (DED), é administrado pela CAPES, inovando em sua maneira de fazer os programas de pós-graduação chegarem a lugares, por exemplo, nas regiões de baixo índice de desenvolvimento humano, incluindo-os de forma democrática. São 12 programas que o ProEB abarca, nas mais diferentes áreas como: filosofia, educação inclusiva, matemática, geografia, artes, educação física, biologia, física, letras, química, sociologia e história.

Contudo, o ProfHistória foi o primeiro programa de formação continuada a ser contemplado com o doutorado na área de história, em 2023, coordenado pela UFRJ. Foram abertas 117 vagas para o ingresso no doutorado, divididas entre as 39 instituições participantes do programa. O programa de mestrado é composto por três linhas de pesquisa. A quarta linha, ensino de história e políticas públicas é exclusiva no doutorado. As três linhas que abrangem o mestrado profissional são:

1. Saberes Históricos no Espaço Escolar: as investigações são voltadas para o processo e aprendizagem da história relacionadas às especificidades que é trabalhado na escola. A pesquisa é voltada para entender como professores e os alunos nesse processo de aprendizagem pensam na produção desse conhecimento e como ele é passado no ensino de história abarcados pelos currículos;
2. Linguagem e Narrativas Históricas: Produção e Difusão; essa linha tem como objetivo analisar as linguagens e narrativas históricas, dos programas televisivos, filmes, mapas, fotografias e livros. Parte de problematizações contribuem para a produção de materiais educativos e considera a divulgação científica da história;
3. Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória: as pesquisas são feitas na aprendizagem em ensino de história fora do contexto escolar, a partir de museus, teatros e centros culturais que abrangem o espaço da cidade. Como a história passada é representada no espaço público que é um instrumento sociocultural.

Percebemos que esses temas estão ligados às práticas pedagógicas do professor inserido na sala de aula, são temáticas que fazem parte da vida dos alunos e existe uma preocupação voltada para a construção de sujeitos históricos que sejam capazes de pensar e fazer a diferença criticamente. Abaixo, para contribuir com a prática pedagógica do professor em ensino de história, encontra-se a estrutura do curso, que acreditamos acrescentar na flexibilização para a formação do professor que precisa conciliar o trabalho com o curso.

Quadro 2: Estrutura do curso de Mestrado profissional em Ensino de História

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)

Retirado do site: <http://site.ProfHistória.com.br/estrutura-do-curso>

Observamos, com as linhas de pesquisa e com a estrutura do curso do Mestrado Profissional em Ensino de História, que ele é voltado para a melhoria da prática profissional, como aponta Severino (2006), pois o mestrado profissional foi criado com o intuito de solucionar problemas no contexto em que o profissional está inserido, no nosso caso, o âmbito educacional, diferente do mestrado acadêmico, que é voltado para a formação de pesquisadores para as pesquisas acadêmicas. Vemos que:

Quando se fala de pesquisa em situações de formação pós-graduada está se falando da construção de conhecimento de qualquer natureza, seja fundamental ou aplicado. [...] É preciso ficar bem claro que a formação pós-graduada *stricto sensu* visa aprofundar a formação não apenas científica, no sentido acadêmico, mas também profissional, no sentido de aprofundar os conhecimentos tecnológicos aplicados (Severino, 2006, p. 14, apud Oliveira, 2024, p. 43)

Após a nossa apresentação de como o ProfHistória Nacional funciona, destacaremos, em especial, seu funcionamento na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pois foi ele que nos trouxe inquietações sobre o papel desempenhado pela UFRRJ no contexto social da Baixada Fluminense.

4.3 O ProfHistória na UFRRJ

As instituições participantes do ProfHistória são 39, como já exposto. Sendo a UFRRJ uma das 12 primeiras instituições a compor a rede nacional do ProfHistória. Ela exerce um importante papel social na Baixada Fluminense ao oferecer educação superior nos campi de Seropédica e Nova Iguaçu, atendendo a uma demanda de estudantes do ensino superior que residem em locais mais distantes do centro do Rio de Janeiro. Além disso, ela fomenta o desenvolvimento do território com projetos orientados para a pesquisa histórica, a formação profissional e a atenção à saúde, o que contribui para o crescimento cultural e científico do local.

Sou aluna da UFRRJ e, por conta disso, ela tem desempenhado um importante papel na minha vida acadêmica e profissional. Como sujeito histórico ativo, faço parte da história dela também, esse é o motivo de tê-la escolhido. Assim, como objeto de pesquisa, tenho o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), ofertado na UFRRJ.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro vem construindo, em minha vida e na de outros moradores desse território, uma formação educacional e profissional de muita relevância social. Contudo, até a construção do campus de Nova Iguaçu, o trajeto percorrido foi de grandes transformações. De acordo com site de comunicação da UFRRJ, a universidade teve sua origem a partir do decreto número 8319, que fez surgir a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) estabelecendo as bases fundamentais do ensino agropecuário no Brasil. Esse decreto foi assinado pelo presidente da república Nilo Peçanha e pelo ministro da agricultura Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda, em 20 de outubro de 1910.

Tornou-se Universidade Rural em 30 de dezembro de 1943, através do decreto número 6155, reunindo cursos de aperfeiçoamento e extensão, especialização, serviços escolares e serviços de desporto, além da Escola Nacional de Agronomia (ENA) e da Escola Nacional de Veterinária (ENV). Com a consolidação dos cursos em 1948, a universidade foi transferida para as margens da antiga rodovia Rio São Paulo, hoje BR 455, e, em 1963, a atual sede da UFRRJ, então, passou a se chamar Universidade Federal do Brasil.

Com o decreto número 60737, a universidade foi nomeada Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 1963. Ela passou a ser uma autarquia (entidade, autônoma, auxiliar e descentralizada da administração pública) e consolidou-se em 1968.

A adesão a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) pela UFRRJ trouxe à sua história um novo viés ao regulamentar o plano, pelo decreto 6096/2007, que possibilitou a criação do campus de Nova Iguaçu, em 20 de julho de 2005, pelo Conselho Universitário (Consu)¹⁷ na primeira etapa do Programa de Expansão do Governo Federal. Em 07 de abril de 2006, deu-se a aula inaugural do novo campus, cujo funcionamento, em caráter provisório, aconteceu em locais como o Colégio Monteiro Lobato. O campus definitivo foi inaugurado em 2010.

A UFRRJ é uma universidade multicampi, contendo cinco campi no total. São eles: Seropédica, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Três Rios e Nova Iguaçu. O campus ao

¹⁷ Conselho Universitário (Consu) é o órgão máximo de consulta e deliberação coletiva na Universidade, funcionando como última instância de recursos. Foi instituído na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 1964. Suas reuniões são mensais (sessões ordinárias) e, sempre que necessário, são convocadas reuniões extraordinárias. (<https://institucional.ufrj.br/soc/conselho-universitario-2/>)

norte fluminense, na cidade de Campos do Goytacazes, foi inaugurado em 1991, com a transferência da estação experimental do antigo PLANALSUCAR¹⁸, a universidade passou a ser responsável pelas pesquisas dos canavieiros que tem um importante papel no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão na agropecuária nos territórios norte e noroeste fluminense.

Na cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente na Avenida Presidente Vargas, temos a UFRRJ, especificamente o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA), que atua nos estudos sobre o mundo rural e demais temas. É um programa de ensino, pesquisa e extensão e intercâmbio interdisciplinar nos assuntos relacionados às ciências sociais. Foi criado em 1976, mas anteriormente era vinculado ao Centro de Pós-graduação em Desenvolvimento e Agricultura, da Escola Interamericana de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (EIAP/FGV). Ele passou a integrar a UFRRJ em 1982. Desde então, ele tem desempenhado um importante papel na formação de mestres e doutores nacional e internacionalmente.

O campus de Três Rios nasceu em 1998, com os cursos de Ciências Econômicas e Administração, instalados no Colégio Entre Rios, funcionando com turmas fora da sede e associados ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais, em Seropédica. Em 2007, este campus foi inserido no Programa de Expansão do Governo Federal e em 2008 foi concebida a unidade de Três Rios.

Em 2008, por meio da criação dos campi de Nova Iguaçu e Três Rios, foi possível ver o surgimento de 24 novos cursos de graduação nos três espaços universitários da UFRRJ. Com isso, foram expandidas as áreas de conhecimento e atuação da universidade nas regiões do Centro-Sul Fluminense e Baixada Fluminense. A vinda da UFRRJ para a Baixada Fluminense foi essencial e contribuiu muito para a mudança histórica e social da vida das pessoas desse território.

Embora a UFRRJ tenha cinco campi, nos limitaremos aos campuses de Seropédica, Nova Iguaçu e Três Rios para esta pesquisa, por integrarem os territórios do Sul Fluminense e da Baixada Fluminense, residência das professoras que entrevistamos. O mapa abaixo ilustra a dimensão da abrangência que a UFRRJ alcança ao ofertar o ProfHistória.

¹⁸ PLANALSUCAR o governo federal em 1970, criou este programa com o intuito de melhorar geneticamente e financeiramente o desenvolvimento da cana-de-açúcar. Contudo entre 1990/1991 ele foi modificado e passou ser o RIDESA (Rede Interuniversitária para o Desenvolvimento do Setor Sucroalcooleiro), as universidades passaram a ser responsáveis pelas pesquisas e a continuar a melhoria genética dos cultivos de cana-de-açúcar.

Figura 3: Mapa do Estado do Rio de Janeiro com o Território Sul Fluminense, Baixada Fluminense e Rio de Janeiro destacados¹⁹



Até a chegada da UFRRJ em Nova Iguaçu, e do CEFET/RJ Nova Iguaçu, a cidade contava somente com universidades privadas, o que tornava mais elitizado o ensino superior no município. Segundo Souza (2022), o perfil dos alunos que frequentam a universidade da Baixada Fluminense é, em sua maioria, mulheres com renda de até um salário-mínimo, negros, vindos da classe trabalhadora que, em sua maioria, frequentam os cursos presenciais noturnos ofertados pela instituição. Pode-se constatar, também, que, dentre esse público, a maior parte tem matrícula nos cursos de licenciatura.

¹⁹ **Descrição da imagem:** O mapa do Estado do Rio de Janeiro com foco no território do Sul Fluminense, na cor amarela, na Baixada Fluminense, na cor verde e a cidade do Rio de Janeiro, na cor laranja. Os alfinetes vermelhos representam os campi da UFRJ de Seropédica, Nova Iguaçu e Três Rios. A legenda do lado esquerdo contém em seus retângulos com as respectivas cores das regiões, já mencionadas acima e o alfinete vermelho que representa a UFRRJ.

Podemos perceber que foram alcançadas mudanças na história de vários moradores da região que vieram das classes populares. Eles foram, em sua maior parte, os primeiros a alcançar um diploma universitário em suas famílias. São o orgulho de seus pais, da classe trabalhadora. Esses foram alguns dos relatos do documentário “O custo da oportunidade”, produzido por alunos e professores da UFRRJ/IM, em parceria com alunos e professores da *DUKE University*.

Corroborando com essas informações, constatamos, nas respostas do questionário, essa realidade na maioria dos casos, em que os filhos adquiriram os diplomas e, muitas vezes, os seus pais têm um índice baixo de escolaridade. É o que nos revela o contexto de alguns dos egressos do ProfHistória UFRRJ, como nos mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 4. Nível de escolaridade do pai

Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta)

13 respostas



Gráfico 5: Nível de escolaridade da mãe

Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?

13 respostas



Constatamos que as mulheres, assim como já foi descrito acima, possuem maior grau de instrução em relação aos homens, pois nenhum dos homens, segundo as respostas, possuem ensino superior ou uma especialização. Em contrapartida, embora o percentual seja baixo, as mulheres cursaram o ensino superior e uma especialização.

Após a análise dos textos e de alguns relatos, percebemos o grande impacto social, econômico e político que a UFRRJ tem proporcionado à vida dos moradores da Baixada Fluminense e suas adjacências. Depois de aplicarmos o questionário a 42 egressos, homens e mulheres, que iniciaram a formação continuada no ProfHistória nos anos de 2014 a 2021 e obtermos nove respostas a essa pergunta, constatamos que a maioria dos alunos egressos do mestrado profissional em ensino de história da UFRRJ residem nas cidades que compõem a região metropolitana do Rio de Janeiro, Baixada Fluminense e Sul Fluminense, são elas: Nova Iguaçu, Volta Redonda, Barra Mansa, Resende, Rio de Janeiro.

O ProfHistória da UFRRJ, que tem as suas aulas ministradas no campus Seropédica, proporciona aos professores das demais regiões a possibilidade de uma ótima qualificação e uma flexibilidade no deslocamento, pois eles precisam conciliar o seu trabalho com os estudos.

Contudo, as professoras mestras que têm a oportunidade de ingressar no ProfHistória, como veremos no próximo capítulo, apesar de enfrentarem algumas barreiras durante a sua formação continuada como: conciliar a tarefa de ser mãe, exercer a função docente, ser dona de casa e ainda cursar o mestrado profissional em ensino de história, conseguiram uma ascensão social e contribuíram para a melhoria da qualidade da educação básica. É o que analisaremos no próximo capítulo através das narrativas feitas por elas.

5. Efeito do ProfHistória na vida das mulheres/mestras e na prática pedagógica

Como formação continuada, o ProfHistória tem um papel primordial na vida das mulheres/mestras e na construção de novas práticas pedagógicas, pois conforme temos estudado, a construção da identidade docente é uma ação contínua que se desenvolve ao longo da carreira docente, que influencia e modifica as suas práticas pedagógicas. Para Nóvoa (2019), a formação de professores nunca está pronta e não acaba, mas é um processo contínuo que acontece ao longo da vida.

As professoras/mestras passaram a refletir e pesquisar as suas próprias práticas e potencializaram a formação de alunos mais críticos, levando-os a refletir sobre o contexto social em que estão inseridos, como bem nos relatou uma das professoras.

Desse modo, para Tardif (2002), o saber docente é um processo constituído pela história de vida do profissional, as interações que ele define com os saberes profissionais, curriculares, disciplinares e as experiências que adquire como professor. Esse processo o faz desenvolver a sua própria identidade, o que reflete em sua prática pedagógica.

Foram entrevistadas três professoras/mestras egressas do ProfHistória-UFRRJ, todas elas tiveram a sua formação inicial, licenciatura em história, em faculdades privadas, elas são professoras da rede pública em seus respectivos municípios. Uma das professoras nos relatou que estudou em escola pública, em contrapartida a outra professora disse que estudou em colégio particular onde a mãe trabalhava e a terceira nos disse que o ensino fundamental 1²⁰ ela cursou em escola particular, o ensino fundamental 2²¹ em escola pública e o ensino médio²² ela cursou em escola particular. Das três entrevistadas, somente uma é mãe de dois filhos.

Todas elas, porém, encontram no ProfHistória a oportunidade de potencializar transformações em todos os âmbitos de suas vidas, profissionais e pessoais, seja para realizar um sonho: o de se casar, o de dar uma vida melhor para os filhos ou para traçar uma carreira profissional, como leremos a seguir nos trechos das entrevistas.

Para este estudo, as entrevistas foram organizadas em três blocos temáticos, são eles: educacional, profissional e impactos da formação continuada na vida das professoras/mestras. Contemplando esses três blocos, utilizaremos três seções: primeiro, traremos a análise das narrativas sobre a escolha da profissão docente em história; no segundo, refletimos sobre como elas chegaram ao ProfHistória-UFRRJ, e, por último, debateremos sobre os impactos da formação continuada na prática pedagógica e na vida das mulheres/mestras.

5.1 As mulheres/mestras e a licenciatura em história

Como observamos anteriormente, os cursos de licenciatura em sua maioria são cursados por mulheres. As professoras que nos concederam as entrevistas, empiricamente nos demonstram essa divisão sexual do trabalho em sua formação inicial.

Janaína nos relata que cursar licenciatura em história não foi bem uma escolha, mas uma possibilidade:

²⁰ Ensino fundamental 1: é composto pelas séries do 1º ao 5º ano e tem o objetivo de alfabetizar e desenvolver nas crianças o raciocínio lógico, a escrita e inculcar valores sociais.

²¹ Ensino Fundamental 2: compreende as séries do 6º ao 9º ano, nesse contexto os conhecimentos são aprofundados e os alunos são preparados para o ensino médio.

²² Ensino médio: é a etapa final da educação básica é composto pelos 1º ao 3º anos, e tem a função de preparar os estudantes para o mercado de trabalho ou para o ensino superior.

Janaína - Então, assim, a questão da História sempre foi, para mim, uma questão prática e politizada. Eu sempre fui aluna de escola pública, eu nunca estudei em escola particular. Então, eu sempre convivi com uma diversidade de pessoas muito grande, de todas as periferias de Volta Redonda. Então, assim, para mim, era quase que inevitável. Até porque nem foi bem uma escolha, porque a gente sabe que quem é pobre nesse país, às vezes, só tem essa possibilidade.

Os indícios encontrados nessa fala de Janaína são: 1. aluna de escola pública, 2. vem de um território periférico. Ela, como as demais professoras brasileiras, exemplifica o estudo feito por Carvalho, Bento, Anastácio e Martins (2000), que nos aponta que o curso escolhido pelo discente na maioria das vezes não é o que ele gostaria de fazer, mas a escolha dele está pautada no curso que terá mais chance de ingressar e permanecer. Por isso, a escolha da profissão docente é feita na maioria das vezes por indivíduos vindos das camadas populares.

Além disso, um outro indício em seu relato é do ser mulher, pois fatores históricos do ser mulher e as condições sociológicas a levaram a cursar licenciatura em história.

Janaína - "Ah, vou estudar pra ser professora" ou "eu vou estudar pra ser enfermeira", no sentido de que existe aí também um nível da limitação do seu lugar, enquanto mulher, você está adaptada ao trabalho do cuidado, à reprodução social da vida e você meio que só aparece esse caminho para você. Eu gostava de História na escola, no ensino médio, mas eu queria pesquisar, eu queria ser pesquisadora, eu não queria necessariamente ser professora. Mas foi a porta que se abriu para mim, porque rapidamente eu saí da universidade, já emendei no trabalho, no governo do Estado.

Essa concepção ideológica dela, só pode ser apropriada após ela ter cursado o ProfHistória, pois no curso ela internalizou o conhecimento que lhe fora passado, assim ela tem em seu discurso elementos teóricos adquiridos, que são impactos dessa formação. “Porque a nossa própria ideia seja filosófica, científica, artística nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento.” (Bakhtin, 2003, p. 298 apud Azevedo, 2015, p. 59).

Em contrapartida, Carol e Amanda nos dizem que a licenciatura em história foi algo que aconteceu após desistirem do curso de Direito. A inspiração de Carol em cursar história foi de uma professora que ela teve no ensino fundamental, a tia Claudinha, e ela disse que essa mesma professora, por coincidência da vida, fez mestrado com ela no ProfHistória.

Carol – Em 2006, eu comecei a fazer Direito pela Faculdade Cândido Mendes, mas entre sete ou oito meses de curso eu larguei a faculdade de Direito. Depois, eu passei para história. Depois que entrei na

faculdade para fazer história, não me passou pela cabeça largar e fazer outro curso. (...) só no final da faculdade que eu pensei em desistir, porque eu via meus amigos todos ferrados, conseguiam passar para mestrado, mas não era um objetivo meu. E a galera que ia trabalhar em escola estava ganhando muito mal. Então, aquilo ali me desmotivou e eu pensei em largar a faculdade, mas na época minha mãe não me deixou largar.

Amanda vem de uma família de professoras, as tias-avós dela foram professoras, a tia, irmã da mãe, é professora e a mãe dela foi sua professora. Ela também nos diz que começou a cursar direito, mas trancou a faculdade e a família precisava de uma resposta dela em relação a carreira profissional, foi então que ela começou a licenciatura em história.

Amanda – (...) eu fiz a licenciatura de História sem nenhuma vontade de ser professora. (...) Eu sempre estive dentro da escola. Então, eu sempre neguei que eu queria ser professora. (...) Se eu falo assim, olha: você se arrepende de ter feito licenciatura? Então, cara, eu me arrependo hoje, não de fazer licenciatura, mas de não ter planejado como eu queria que essa licenciatura acontecesse. Como ela aconteceu de uma maneira a dar respostas para questões muito imediatas que eu tinha, eu não tive um planejamento de carreira que hoje eu gostaria de ter. A educação, o meu lugar, de fato. Seja por questões, enfim, que vamos descobrir em terapia. Família. Seja por uma questão de identificação profissional. Seja por uma questão utópica mesmo. De ideal. Assim, é um lugar que eu me identifico muito. E aí, por ter hoje, depois, sei lá, doze anos de sala de aula, essa perspectiva, eu sinto: "Nossa, se eu tivesse entrado no curso com uma vontadezinha de fazer um planejamento de carreira, talvez eu não estivesse hoje com cinquenta tempos semanais de aula." Entendeu? É, eu gostaria de ter escolhido licenciatura com a convicção que eu escolho hoje, antes. Mas foi a minha história. Enfim, não me arrependo. Entendo hoje, olhando em retrospecto, que foi um movimento orgânico que eu fiz. Eu não estava escolhendo ainda, que essa escolha não fosse naquele apelo vocacional de pós-ensino médio, de escolha de carreira. Até porque não é legal escolher ser professor, né? Então ninguém faz isso.

Encontramos dois indícios nessas falas: 1. elas vão cursar direito, por ser um curso de mais prestígio, 2. abandonam o curso de direito e vão cursar licenciatura em história.

As duas professoras/mestras escolheram cursar direito, um curso de prestígio e, de acordo com Nóvoa (2019, p. 12), “a opção pelos cursos de ensino raramente surge como prioridade das políticas universitárias ou como primeira escolha dos estudantes.” Contudo, se descobriram professoras, inspiradas por outras professoras. Para Nóvoa (2014), a trajetória profissional do professor é uma referência para que se possa pensar a formação de professores, pois faz parte da construção dessa identidade docente. Para Tardif (2007), o saber docente é

constituído a partir do saber dos professores com a sua pessoa, sua identidade, com a sua experiência de vida, a sua história profissional, as relações construídas dentro da sala de aula com os alunos e os outros profissionais da escola.

As professoras de Volta Redonda e Barra Mansa cursaram as suas licenciaturas em universidades operárias. De acordo com Almeida e Corrêa (2021), as universidades populares surgiram na França no século XIX, após a Revolução Francesa, e Portugal aderiu a esse modelo de instituição no século XX. O objetivo dessas universidades operárias é promover educação popular em programas específicos para trabalhadores e elas não possuem um currículo acadêmico amplo, pois são direcionadas para os perfis do trabalhador. É o que as mulheres/mestras apontam em suas falas, que obtiveram uma formação com lacunas que só puderam ser preenchidas com o ProfHistória:

Janaína – Então, a formação dos professores na nossa cidade, de ensino superior, ela é uma formação privada. E a gente costuma dizer que é uma universidade operária. As universidades que existem aqui são todas voltadas para os perfis do trabalhador. É aquele que vai trabalhar durante o dia e vai estudar à noite. E muitas vezes com restrições. O curso de História é da UGB (Centro Universitário Geraldo Di Biase), ele é um curso assim, mais ligado à experiência dos cursos da década de setenta, porque a realidade aqui é essa. Então, eu inclusive não tive acesso à teoria da História, por exemplo, dentro da universidade, e eu só fui ter graças ao mestrado.

Corroborando, Amanda nos descreve a sua formação inicial também com lacunas, ela diz:

Amanda - É, a minha universidade, a faculdade que eu fiz meu curso de graduação, era uma faculdade particular, onde eu peguei, a fase da crise das licenciaturas. Então, eu fui uma das últimas turmas que ainda era uma licenciatura em três anos, sem incentivo nenhum à pesquisa. O nosso TCC era uma monografia em grupo, para você ter uma ideia do que era o incentivo à pesquisa, e eu não tinha conhecimento, seja por falta de autonomia minha, de interesse ou de auxílio dos meus professores. E, sobre o que eu podia fazer depois dali, era estar na sala de aula pronta, fazer o que minha mãe já fazia, o que eu já sabia, e que eu não precisava da faculdade para aprender, honestamente. Meus professores são professores muito bons, mas são professores que hoje eu divido espaço dentro da educação básica que eu estou. Então, é uma galera que divide a carga horária entre a educação básica e o ensino superior até hoje. Super precarizados em suas cargas horárias, salários etc. E fizeram ali o que podiam

Nós podemos perceber, na fala das professoras, o indício de uma formação inicial com lacunas. Mas o mestrado profissional é um espaço de superação de lacunas, como elas mesmo reconhecem em suas formações. Deficitária, devido uma realidade regional, impactada por um

centro universitário que existe para atender a demanda de trabalhadores e formá-los, que reflete no perfil desse professor em suas práticas pedagógicas. E elas, ao cursarem o ProfHistória, são desafiadas a sair deste lugar.

Essa formação inicial permeada por lacunas está relacionada à história das universidades do Brasil, pois após a reforma universitária de 1968, houve um aumento na demanda por mais vagas nas universidades e o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Federal de Educação (CFE), contradizendo a reforma universitária, acabaram concedendo a abertura de várias instituições isoladas e integradas pelo setor privado. O que impactou, nas décadas de 1970 e 1980, na oferta de cursos das instituições privadas voltados para as ciências humanas e ciências sociais aplicadas, em sua maioria de baixo custo, e as aulas ministradas no período noturno, somadas às provas de admissão menos competitivas, fizeram as matrículas subirem. Muitos desses cursos ofertados nessas instituições eram de licenciaturas. É nesse contexto que vão se consolidar as instituições de ensino privado, pois os empresários enxergaram nesse segmento um alto retorno lucrativo (Mendes e Vieira, 2014). Porém, o seu crescimento rápido é insuficiente na qualidade oferecida e infraestrutura.

Abordaremos no próximo tópico como as entrevistadas conheceram o ProfHistória-UFRRJ, quais foram os desafios que elas venceram ao longo de suas trajetórias e assim se tornarem mulheres/mestras.

5.2 Como conheceram o ProfHistória-UFRRJ?

Conforme nos diz Nóvoa (2019), a formação continuada é o que completa o desenvolvimento profissional, mas ela nunca está pronta e acabada, pois está em contínuo processo de renovação e reconstrução. Assim como o mundo está em constante transformação, nós precisamos acompanhar essas metamorfoses, através da reflexão das práticas pedagógicas.

Ao pensarmos a formação de professores, é preciso que os estudos estejam voltados para a construção da identidade da profissão docente, mas principalmente como esse percurso acontece dentro dela. E a interação entre profissionais, universidade e escola é fundamental para que ocorram as potencialidades transformadoras dessa formação docente (Nóvoa, 2019).

Para Carol, cursar a pós-graduação foi uma oportunidade que surgiu quando ela tinha o projeto de se casar, mas precisava de dinheiro e como, havia acabado de passar no concurso da Rede de Seropédica, incentivada por seu futuro marido, fez a prova para primeira turma de 2014, na qual todos os professores da rede pública de educação básica foram contemplados com uma bolsa de estudo. Ela nos relata:

Carol - Olha, na época, eu tinha visto alguma coisa, assim, eu não lembro direito, acho que foi pelo Facebook. E o meu namorado, ele também era professor de História, e ele, a gente ia se casar e ele viu que tinha bolsa para todo mundo e aí ele: "Não, você vai! Você vai fazer esse ProfHistória, porque você está na rede pública", e nessa primeira turma, todo mundo que fosse da rede pública automaticamente recebia bolsa.

Cursar o ProfHistória, para Janaína, foi algo que aconteceu despretensiosamente. Uma oportunidade que lhe apareceu através do convite de seus amigos para fazer uma prova. Ela entrou no carro e veio à cidade do Rio de Janeiro fazê-la.

Janaína - Então eu morava dentro de um quarto, na casa do meu pai, com meus dois filhos. E estava trabalhando já com duas matrículas, ali tentando disciplinar minha vida para poder melhorar um pouquinho. E aí eu pensei assim: "cara, tá faltando alguma coisa", mas eu já tinha, alguns anos de magistério. Cumpri toda a minha tarefa de parir filho. Aí eu falei assim: "acho que tá na hora de eu voltar a estudar". Mas eu fiz a prova sem pretensão.

Pesquisadora - Mas você soube como? Foi um dos seus amigos que te falou?

Janaina - Foram, foram os amigos. "Vamos" lá fazer a prova?

Amanda, juntamente com uma amiga em uma de suas férias escolares, queria saber o que as pessoas estavam estudando e foi a um congresso da ANPUH e lá se deparou com apresentações de professores e eram do ProfHistória. Ela ficou encantada e se reconheceu neles, pois eles vinham do mesmo lugar dela, o chão da escola²³:

Pesquisadora - E como você soube do ProfHistória?

Amanda - A primeira vez foi em um congresso da ANPUH (Associação Nacional de História). Foi na UFSC em Florianópolis e eu fui de curiosa. Caiu, como eu disse, em das férias escolares e aí eu fui com uma amiga, porque a gente achou que tinha que passear e ver o que as pessoas estudam. E aí eu assisti apresentações de pessoas que eram como eu. Gente que tinha sala de aula, que não vinha de um histórico de pesquisa, de academia, da universidade pública. Eles falaram: "Eu sou do ProfHistória". E eles foram-- acho que eles eram, talvez, da segunda turma, talvez, do estado do Rio. E muito militantes do ProfHistória. Eu sentei do lado deles, eles me contaram e foi ali. Acho que deve ter sido 2015, por aí.

Carol foi egressa, em 2014 da primeira turma do ProfHistória, Janaína foi egressa no ano de 2016 e Amanda egressa do ano de 2018. Nesse bloco de entrevistas encontramos esses

²³ Chão da escola enquanto espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores em educação (Melo, 2009, p. 391).

indícios: 1. ProfHistória como uma novidade, 2. Oportunidade. Pois nas três falas existe uma convergência em relação a como o ProfHistória se apresenta na vida delas como algo novo, pois a princípio elas não tinham dimensão do que seria o mestrado profissional em ensino de história e uma oportunidade que elas tiveram e escolheram seguir.

O ProfHistória é uma novidade porque a Capes foi outorgada como responsável pela formação de professores em 2007, pois existe uma grande preocupação com a qualificação dos profissionais de educação básica. Por conta disso, em 21 de outubro de 2011, foi criada a Portaria nº 209 que aprovou em seu Art 1º “o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), constante do Anexo a esta Portaria”. O ProfHistória surge em meio a essas discussões e indiferença à formação de professores por parte das universidades, historicamente, como uma resposta às necessidades da formação docente inserida no contexto da prática e da teoria, escola e universidade, uma junção que garante o ensino, a pesquisa e a extensão, o que traz benefícios para a sociedade, pois existe “a necessidade de repensar a profissão de professor à luz dos desafios atuais.” (Nóvoa, 2019, p. 8)

A oportunidade surgiu para elas a partir do momento que elas se colocaram para fazer a prova de avaliação para que pudessem concorrer a uma vaga para cursar a pós-graduação. Assim, elas amplificaram a sua qualificação profissional, fazendo do ensino de história e do seu ensinar uma ação de transformação através do ProfHistória. Como nos diz Azevedo (2022), a dimensão social, política, cultural e pedagógica gera na educação básica uma mudança na pesquisa do ensino de história e desafia o campo da história à prática da educação básica e seus variados desafios.

Sabemos que o ProfHistória é um mestrado em rede nacional e, só no estado do Rio de Janeiro, são seis universidades associadas ao programa. As egressas, porém, escolheram cursar o mestrado profissional na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Carol havia acabado de tomar posse do cargo de professora de história na cidade de Seropédica, onde está localizada a sede da UFRRJ.

Pesquisadora - Por que você escolheu fazer o ProfHistória na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro?

Carol - Eu escolhi porque na época eu ainda não estava atuando na Prefeitura do Rio, ainda não tinha sido convocada. Então, eu estava atuando na rede pública de Seropédica. Aí eu achei que conseguiria, de alguma forma, conciliar melhor.

Pesquisadora - Então, essa questão da localização te ajudou bastante?

Carol - É, por incrível que pareça, sim.

Janaína reside na cidade de Volta Redonda e está a uma distância média de 76,6 Km de Seropédica. Para ela, a UFRRJ foi uma possibilidade de se manter no curso, devido à distância e falta de opção em cursos de formação de professores em universidades públicas.

Janaína - E nesta região não tem outras universidades, aí vai só pra São Paulo. Aqui você vai passar por uma UFF. Mas ela é uma universidade de Direito, e Psicologia, e Química. Quer dizer, bem diferente, porque ela também está voltada para a indústria.

Barra Mansa encontra-se a 76,6 km de distância da cidade de Seropédica. Para Amanda, a proximidade da UFRRJ de seu município a fez escolher essa universidade associada ao ProfHistória.

Pesquisadora - E por que você escolheu fazer o ProfHistória na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro?

Amanda - Proximidade. É mais próxima para mim, de Barra Mansa até Seropédica, que é onde está uma parte das disciplinas, é uma hora. Eu tenho o privilégio de ter um carro, e eu conseguia chegar até lá. Na verdade, aprendi a subir a serra, a descer a serra. Aliás, aprendi a subir e descer a serra só para fazer esse mestrado. E aí é a proximidade. Se fosse em outro lugar, talvez eu não conseguiria.

O indício que encontramos nessas falas apontam para a localização da UFRRJ como um fator benéfico para a população do território da Baixada Fluminense, Sul Fluminense e bairros próximos ao território da Baixada Fluminense da cidade do Rio de Janeiro, como o de Campo Grande desempenhando um papel fundamental oferecendo cursos de formação de professores. O que viabilizou a formação dessas professoras mestras, que reconheceram que se fosse em outra universidade elas não teriam conseguido fazer o mestrado profissional em ensino de história.

Como percebemos nas falas das professoras/mestras, a UFRRJ é um polo de ensino público que disponibiliza cursos de ensino, pesquisa e extensão. Ela é indispensável nestes territórios, pois possibilita uma educação acessível e reflexiva sobre as particularidades destes locais. Como referência científica e cultural, ela tem trazido um novo olhar sobre este lugar periférico, do qual não tem ou não sai nada de bom, porque as pessoas não são capazes.

Todavia, inferimos a importância do ProfHistória na vida dessas mulheres e como ele está associado à UFRRJ, deu a elas a possibilidade de cursá-lo. Mesmo elas sendo oriundas dessas regiões periféricas, as suas falas nos demonstram como foram e são capazes de serem pessoas ativas em suas próprias histórias, demonstrando através de seus trabalhos a capacidade de inovar, mesmo em ambientes com poucos recursos. As professoras/mestras, ao ingressarem

no mestrado, ocupam uma dupla posição, como nos diz Azevedo (2019), de aluna e pesquisadora do Ensino de História, gerando nelas questionamentos sobre as realidades que vivenciam em suas salas de aula, e passam a refletir sobre as suas práticas pedagógicas, levando-as a conceber trabalhos que potencializam o ensino com maior engajamento e com um potencial revolucionário, como poderemos constatar no próximo tópico.

5.3 Quais os impactos do ProfHistória em suas vidas e em suas práticas pedagógicas?

O ProfHistória tem um importante papel ao ligar ‘escola-universidade’, assim “acaba por tecer potentes diálogos formativos.” (Azevedo, 2019, p. 15). Acontece uma transformação nas práticas antes estabelecidas, pois as pesquisas que são produzidas potencializam uma prática consciente, trazendo a existência um diálogo entre a educação básica e o ensino superior no Brasil.

Esses impactos nas práticas pedagógicas e na vida das mulheres/mestras são percebidos em suas entrevistas, quando elas nos narram como foram transformadas a partir de seus ingressos no ProfHistória, porque enfrentaram profundos desafios ao tornarem-se professoras/alunas e como esse movimento também se estendeu para as suas vidas pessoais.

Carol participou da primeira turma do ProfHistória na UFRRJ, e para ela foi um divisor de águas, pois tinha poucas experiências, uma vez que lecionava em uma escola de bairro. Quando ela entrou na rede, porém, se deparou com uma escola grande, o que a desafiou muito. O ProfHistória a levou a ver a profissão docente com outros olhos e a se encontrar como professora.

Carol - Até então minha experiência com a docência eram escolas, pequeninhas, de bairro, recebendo abaixo do piso, e não tinha convívio nenhum entre os professores. Eu realmente entrava, dava minha aula e saía. E quando eu entrei na Prefeitura de Seropédica, foi assim um choque de realidade para mim gigantesco.

Era uma escola grande, um monte de professor dentro de uma sala, a sala dos professores, coisa que eu nunca tinha vivenciado. E, ver aquela sala dos professores, todo mundo falando das suas experiências, fez eu me sentir assim tão inexperiente. Eu fiquei me sentindo péssima, e aí eu tentava também com as minhas turmas ser mais rigorosa, achando que era isso que eu precisava ser, e eu tinha muito atrito com essas turmas, então eu estava desgastada ali, e estava começando a me questionar até que ponto eu realmente não deveria ser professora e tudo.

E quando eu entrei no ProfHistória, ele teve essa delicadeza, assim, de realmente tornar visível as nossas histórias e contribuições para aquilo que é o ensino, de verdade. Então eu consegui, ali, me ver professora. Eu consegui perceber que tudo aquilo que eu estava vivendo fazia parte do ser professor. Percebi o porquê que eu não me sentia professora até

então, porque eu estava ali naquele período inicial. Embora eu já estivesse em sala de aula, eu não estava vivendo a docência completa. Eu não tinha essa troca com os colegas e tudo. Então, assim, o ProfHistória, ele me fez ver a sala de aula de outra maneira, ver a minha história dentro da sala de aula de outra maneira. Foi muito bom, assim, para mim.

O indício encontrado nessa narrativa está relacionado à construção da identidade docente da professora Carol. Como nos relata Maurice Tardif (2007), essa identidade docente é forjada a partir dos múltiplos saberes do professor que ele vai adquirindo ao longo da profissão, ele é uma construção coletiva e individual, pois ele perpassa as interações entre professor e aluno e está relacionado à construção coletiva com os demais professores e funcionários escolares.

Estar no ProfHistória possibilitou à Carol entender esse processo de construção da sua identidade, levando-a a não desistir de ser professora, mas sim refletir sobre as suas práticas pedagógicas e implementá-las de forma adequada à necessidade de suas turmas.

Para Janaína, também existiu um processo de construção longo e doloroso em sua identidade profissional docente. Como ela descreve:

Janaína - É, ninguém nasce e sai da universidade sabendo dar aula. Existe um longo e doloroso processo de adaptação. Você vai se transformando e se legitimando como professora. O diploma não te garante nada disso. Então, para mim foi difícil do mesmo jeito que é para todo mundo. Porque a gente sempre que muda de escola, há uma readaptação. É porque você está lidando com uma outra comunidade escolar. É por isso que, a gente precisa centrar politicamente, pensar na dedicação exclusiva que é um fator importante para a qualidade da educação. Então assim, você vai se adaptando àquela comunidade para tentar oferecer o melhor que você pode. Não de forma a transmitir, mas de forma a trocar e dialogar.

Janaína nos dá o indício de que a formação inicial somente não garante que o professor saiba lidar com a sala de aula, pois para ela o diploma, a sua formação teórica, não garante que o discente saiba lidar com as demandas da realidade da sala de aula. Como nos afirma Santos (2021), Cabral (2021), Costa (2021) e Azevedo (2021), os noticiários destacam com recorrência o despreparo dos professores em lidar com a realidade educacional, por causa da formação que recebem na universidade, que não os prepara para os desafios diários da escola atual.

Para Amanda, sua formação inicial foi somente uma legitimação do seu lugar como professora, uma vez que ela nos diz que cresceu rodeada por professoras. Logo, suas

brincadeiras também estavam relacionadas ao ser professora, ela era a filha da professora. Por isso, o magistério para ela foi mais confortável.

Amanda - Foi sempre um lugar assim, muito confortável, porque a minha primeira sala de aula foi justamente a escola que eu cresci. Foi uma escola privada, que eu fui bolsista a minha vida inteira, como filha da professora. E ali eu comecei, minha mãe continua professora lá até hoje.

Sobre essa questão de ficar nervosa, não, eu me sentia em casa. Porque quando eu fui para uma sala de aula, eu fui para uma sala de aula que eu cresci, que eu convivi e que eu chego muito bem recebida. E eu atribuo isso, no primeiro momento, muito à presença da minha mãe, que era uma professora, e uma professora muito boa, muito séria.

Pesquisadora - A sua mãe é professora de?

Amanda - História e Geografia. Ainda que ela não tenha feito faculdade de História, ela veio do curso de jornalismo, magistério, e de repente ela ocupou a escola, aí foi fazendo. Da época antes da lei que exigia. Lá no final dos anos noventa, a especialização dos profissionais da Educação Fundamental... depois, ela foi fazendo as complementações necessárias até cumprir a lei.

Que é uma escola que na minha dissertação eu coloquei que a minha mãe estava grávida dentro dessa escola, entendeu? Então, quando eu chego ali, eu tenho aquele espaço muito como uma área minha. Então, os desconfortos que são próprios de uma estreia profissional, eles andaram de mãos dadas com o lugar que era meu, não era um lugar estranho, então foi mais fácil passar pelo enfrentamento das turmas e tudo mais.

E as práticas que eu carrego e tudo mais. Muitas coisas... Ainda mais que na infância e adolescência eu passei brincando de professorinha, e sendo como a filha da professora proativa, toda disponível que eu era. Eu era, eu era a monitora também no contraturno.

Eu, na verdade, tive mais dificuldade, por exemplo, em romper com essa questão materna lá dentro. A minha mãe era professora do sexto e do sétimo, e eu do oitavo e do nono. Então até eu ter um nome lá dentro. Porque eu não era a filha da fulana, até os alunos chegarem no oitavo ano e pararem de me chamar de filha da professora, para entenderem que eu sou outra professora. Até eu entender qual era a minha identidade, qual é a minha persona docente, quais eram os meus trejeitos. Eu fui me construindo ali dentro, mas com o privilégio de ser um espaço confortável.

O indício que identificamos nas falas de Amanda é que sua vida, rodeada pelo professorado familiar, fez com que, embora a sua formação inicial tenha ocorrido com algumas lacunas, os saberes experienciais constituídos por ela, de acordo com Tardif (2002), durante a sua vida pessoal, somados aos saberes adquiridos durante a sua vida escolar, a ajudaram a não ter tantas dificuldades com as demandas cotidianas da sala de aula. Além disso, começar a

trabalhar na escola que nasceu também lhe proporcionou conforto, pois ela já conhecia toda a dinâmica da escola, os demais professores e funcionários da instituição. Contudo, para ela o difícil foi se desvincular do título de “filha da professora” e construir sua própria identidade.

As três professoras/mestras demonstraram através de suas narrativas que, apesar dos diferentes tipos de dificuldades que tiveram no começo de suas trajetórias no magistério, como não se reconhecer como professora, por causa da pouca experiência, ou ter uma demanda que lhe fazia se deslocar para diferentes escolas ou mesmo estar em uma escola conhecida, essas experiências fizeram parte do processo da constituição da identidade docente delas.

Carol nos descreve, ao longo de sua narrativa, como foi constituindo a sua identidade profissional docente e como os saberes experienciais dela a tornaram mais segura ao inserir práticas pedagógicas de acordo com as necessidades de seus alunos, no contexto da rede que ela trabalha, após ter ingressado no ProfHistória. Além disso, ela, como observamos no início da sua entrevista, nos descreveu os desafios que ultrapassou para se reconhecer como professora e com a ajuda do mestrado profissional em ensino de história, conseguiu construir, juntamente com a sua classe, um currículo que fosse ao encontro das demandas deles.

Carol - Eu tentei trabalhar mais com letramento com os meus alunos, principalmente ali os alunos de sexto ano, que eu percebi uma defasagem maior neles nessa fase. Então eu fui tentando trabalhar mais o letramento em história com eles. E, partir mais para um trabalho com mais conceitos e menos os fatos históricos.

O conceito de práticas de letramento, de acordo Azevedo (2018), é um diálogo entre Street (2014) e Heath (1982), que trabalham o conceito de eventos de letramento. As práticas de letramento, para Street (2014, p. 18 apud Azevedo, 2018, p. 372) são uma descrição da especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares. O que, para Azevedo (2018), significa dizer que as práticas de letramento estão relacionadas às situações reais de uma sociedade que culturalmente utiliza a língua escrita.

Corroborando com Heath ao definir os eventos de letramento como trechos de um escrito que foi constituído em qualquer ambiente que tivera interações de algum tipo de natureza e interpretações em seu processo, Azevedo (2018) nos diz que os eventos de letramento são materializados quando utilizamos a língua escrita em alguma ocasião social. Neste caso, a docente vai letrar os seus alunos em ensino de história, a partir do desenvolvimento específicos de novas práticas de letramento dentro da sala de aula.

Carol, professora do estado, nos narra como desempenha a função de professora de história no Novo Ensino Médio, ministrando disciplinas que dialogam com o ensino de história.

Pesquisadora – Qual é a função que você desempenha na escola ou no lugar?

Carol - Professora de História. No Estela Matutina. No estado, com esse Novo Ensino Médio, eu não estou pegando nenhuma turma de história. Eu estou só pegando esses desafios da vida aí que eles inventaram.

Pesquisadora - No caso, quais são as disciplinas? Ou as habilidades?

Carol - Vamos lá, é: Construção do cidadão, Ações curriculares, De Olho no Futuro, tem uma de nome Estudo Orientado, tem umas estranhas assim e Sistemas Políticos.

Pesquisadora - Mas essas disciplinas, você acha que têm a ver com o ensino de História em si?

Carol - Esse ano, sim. Esse ano eu peguei disciplinas que conversam com a História. Mesmo assim eu escolhia, junto com as turmas, fazer um outro currículo.

O ProfHistória, como percebemos na própria fala da Carol, lhe proporcionou mais autonomia e confiança: ela se sente segura e consegue ultrapassar os desafios impostos com a implementação do Novo Ensino Médio, que é a reformulação da distribuição das grades horárias e das disciplinas ministradas no nível médio da educação brasileira. São os chamados Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, como vimos citados pela professora/mestra, que são compostos pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da natureza e suas tecnologias por meio de um olhar articulado da Filosofia, Geografia, História e Sociologia (Ministério da Educação, 2024). Ela montou um currículo junto com as suas turmas e acredito que essa autonomia só lhe foi possível por causa de suas experiências docentes acrescidas de seus estudos no ProfHistória.

Janaína é professora de história do estado, ela trabalha no Departamento de Ações Socioeducativas (DEGASE), com o ensino fundamental e médio. O tema que trabalhou em sua dissertação no ProfHistória tem papel fundamental na sala de aula e na sua vida, uma vez que ela passou a incorporar e diversificar as suas práticas a partir de temas estudados na pós-graduação. Para ela, a sua maior conquista foi a de aprender a escrever.

Janaína - Então, ali dentro do curso, quando eu tive contato com as teorias de História, a ideia da temporalidade, o uso das fontes. Hoje em dia, eu diversifico muito. E pensar que esse currículo eurocêntrico, que é imposto pela BNCC, a gente consegue dançar ali. E realmente, de fato, dividiu a minha vida, assim, minha prática docente. A questão, por exemplo, a gente conseguir explicar um conceito tão complexo, quanto o do tempo, isso aí, nossa.

Pesquisadora - E a sua visão de mundo, o que você acha que mudou?

Janaína - Eu acho que assim, a autoestima melhora bastante. E assim, você ter propriedade, legitimidade para estar em algum lugar debatendo o tema da pesquisa, enfim, isso te abre muitas possibilidades.

Pesquisadora – Então, você vê que muitas coisas mudaram?

Janaína - Total. Só o fato de eu ter aprendido a escrever, para mim, já valeu a pena.

O perfil da professora/pesquisadora que vem de uma universidade operária, egressa do ProfHistória, como descrito por Azevedo e Santos (2018, p. 364) “acumulam ao longo de seus percursos no mundo da vida e do trabalho marcas identitárias e saberes sobre práticas de letramento diferenciadas dos alunos que tradicionalmente ingressam na universidade”. Os saberes que elas carregam são distintos, o que reflete em suas práticas relativas à leitura, escrita e oralidade. Como bem observamos em sua fala, a formação continuada possibilitou a ela se reconhecer como pessoa, deu mais clareza e segurança em inovar e utilizar novas práticas pedagógicas para explicar conceitos que outrora ela não faria com tanta clareza, por falta das ferramentas necessárias.

Amanda, embora resida no município de Barra Mansa, também reconhece as lacunas que a sua formação inicial em uma universidade operária deixou e que só foram preenchidas com o ProfHistória. Ela, assim como Janaína, teve dificuldades na escrita, também por causa de sua formação inicial. Outro fator agravante foi a pandemia do Covid-19, de acordo com esta professora/mestra.

Pesquisadora - E foi difícil para você fazer o ProfHistória?

Amanda - Foi, sim. Sem nenhuma história triste, de limitações, mas foi difícil pela lógica própria da sala de aula. Eu tive que diminuir minha carga horária no período. As aulas são exclusivamente em dias de semana, então eu tive que sair dessa escola que eu falei, foi a que eu optei por sair. É, a parte da escrita, a minha culminou com o período de isolamento social.

E depois, esse processo de entender que eu posso escrever. Porque, de novo, eu era uma professora reprodutora. Uma professora que se sentava antes para fazer o resuminho ou então, o que eu achava o máximo, no máximo, criar mapas mentais, mas eu não sabia que eu podia escrever uma dissertação com aquilo que eu achava da minha análise de quatro livros didáticos.

Eu não sabia que eu podia produzir aquele conhecimento. Eu não sabia que eu podia criticar aquele autor que publica todos os livros didáticos de todas as escolas, que todo mundo já está acostumado com ele. Eu posso criticar ele. Então, até eu entender que eu podia fazer isso, tinha uma barreira de escrita muito grande. Por conta da falta, enfim, da minha formação, que não foi voltada para a pesquisa, não foi voltada à produção acadêmica, então eu tive que lidar com isso na hora de escrever dissertação. "Olha, eu não sabia escrever, porque eu aprendi a escrever ali".

O ProfHistória leva a professora/pesquisadora a se tornar autora de sua própria história, amplificando o seu papel como educadora que outrora fora meramente reprodutora de conhecimentos, mas que agora passa a refletir a sua prática pedagógica e inová-la, trazendo uma nova perspectiva. Embora ela tenha encontrado dificuldades em como escrever um texto, uma dissertação, ela ultrapassou esses obstáculos e vem construindo a sua própria história, através das reflexões contínuas de suas práticas pedagógicas.

A formação continuada de professoras é um lugar de aperfeiçoamento no ensino e solidificação de práticas de letramento, as quais potencializam a libertação das professoras/mestras de práticas pedagógicas que não atendem às demandas atuais, e as capacitam para a construção de novas práticas pedagógicas, condizentes com a realidade de seus alunos. Em relação às práticas de letramentos no meio acadêmico, a teoria, em diálogo com prática, a escola e a metodologia que se desenvolve, levam “à escrita histórica como recurso de um letramento empoderado e às considerações entre os elementos e indícios travados nas lutas e glórias desse processo” (Azevedo e Santos, 2018, p. 369). Como afirma Amanda, ao nos dar indícios de seu empoderamento, ao poder se tornar autora de uma pesquisa, ela se vê como alguém que adquiriu voz.

O público-alvo deste trabalho, em sua maioria, serão pesquisadores, as professoras ao nos concederem entrevistas intencionalmente ou não, têm em suas falas um transbordo dessa formação teórica de como elas compreendem o próprio exercício do fazer em seu magistério. O que para Volochinov/Bakhtin é:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui valor semiótico (Bakhtin, 2002, p. 32).

Como uma vara de pescar que, quando bate na água, tem um reflexo que muda a sua trajetória, as professoras/mestras tiveram as suas travessias modificadas ao exercerem as práticas de letramento referentes ao mestrado profissional em ensino de história. Percebemos em suas narrativas, parte do caminho que percorreram e o quanto pessoal e profissionalmente evoluíram após a formação continuada.

Pensamos no ProfHistória como um espaço de luz que muda trajetórias. Assim como na física, de forma empírica, ao colocarmos a vara de pescar dentro da água, temos a sensação de

ela foi distorcida e a sua forma física foi alterada, mas na realidade, o efeito da luz refletido na vara de pescar transforma a forma como a enxergamos, o que altera o formato do que vemos. Assim, o nosso ponto de vista também é alterado à luz do conhecimento que adquirimos.

6. Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo analisar os impactos que o ProfHistória-UFRRJ causou na vida das mulheres/mestras e nas práticas pedagógicas. Consideramos que o mestrado profissional em ensino de história modificou e transformou a vida das mulheres/mestras que participaram da pesquisa, pois através do curso de pós-graduação elas puderam se tornar professoras/mestras, renovando as suas práticas pedagógicas; modificaram suas práticas letradas e se reconheceram como profissionais capacitadas diante dos desafios diários do chão da escola.

Observamos que a professora/mestra Carol aponta como o ProfHistória a ajudou a compreender o momento que vivia no magistério e se reconhecer como professora, mesmo com tantos desafios que a docência a proporciona. Nesse sentido, podemos afirmar, pela voz dela, que existiu um impacto do ProfHistória em sua vida, nas práticas pedagógicas e na sua atuação no chão da escola. Carol nos conta que pensava em desistir do magistério. Contudo, ao entrar no ProfHistória, ela se reconhece na profissão, ressignifica a sua identidade de professora e se torna protagonista de sua prática em sala de aula, compreendendo a realidade que a cerca e dialogando com ela na construção do currículo real.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, nos embasamos em estudos sobre a formação de professoras²⁴, inserida no contexto da formação continuada. No decorrer deste trabalho, discutimos o processo de construção da identidade docente, que perpassa as relações e experiências pessoais e profissionais que constituímos ao longo da vida.

O trabalho em campo nos ajudou a observar o que havíamos apresentado na metodologia. Inicialmente, o ProfHistória tem um papel primordial na continuidade da formação inicial das professoras de história, como nos demonstra claramente a trajetória da formação das professoras/mestras. Compreendemos, ao longo dos estudos, que a formação inicial não prepara as professoras para as demandas do chão da escola, muitas vezes porque ela é cheia de lacunas ou é voltada para pesquisa, mas não direcionada para as necessidades diárias da sala de aula. Isso muda com a implementação do ProfHistória, onde a teoria caminha com a prática.

Percebemos nos relatos de Janaína e Amanda, como o ProfHistória impactou suas formações iniciais ao complementá-las, pois Janaína cursou a disciplina de teoria de história somente na pós-graduação, um conhecimento que só pôde ter contato através da sua formação

²⁴ Usamos o conceito de formação de professoras, pois lecionar é um ato feito principalmente por mulheres, por isso generalizo no feminino.

continuada no ProfHistória. Isso demonstra uma formação inicial deficitária, porque essa disciplina é fundamental no curso de licenciatura de história: ela concede base para a construção do conhecimento histórico através das teorias e metodologias, para entendermos como a história pode ser produzida, interpretada e ensinada. Ela nos relata como ficou mais fácil explicar aos seus alunos a ideia de temporalidade e o manuseio das fontes históricas.

Amanda, por sua vez, não tinha dimensão do que era uma pesquisa e como construí-la, porque a sua monografia fora feita em grupo e os seus professores, de acordo com ela, “fizeram o que podiam.” Entretanto, ela empoderou-se ao ultrapassar a barreira da escrita que lhe fora imposta pela sua formação inicial ao descobrir que não precisava ser somente reprodutora de conteúdos, mas protagonista na criação de novas práticas implementadas em sua sala de aula.

Dessa forma, defendemos através dos relatos delas, como o ProfHistória muda e transforma a trajetória da vida e a trajetória profissional das professoras/mestras, ao preencher as lacunas deixadas por uma formação inicial defasada e as desafiam a novas práticas de letramento, no uso da escrita e da oralidade, potencializando novas práticas pedagógicas e empoderando-as com o novo conhecimento adquirido através da formação continuada.

A associação da UFRRJ ao ProfHistória é de grande relevância na vida dos habitantes dos territórios da Baixada Fluminense, Sul Fluminense e parte do território metropolitano da cidade do Rio de Janeiro, rodeados pelos bairros da Zona Oeste, possibilitando o acesso da população de classe baixa a uma formação de qualidade na universidade pública. Isso fica claro ao observarmos as narrativas das professoras/mestras, que disseram que a localização da UFRRJ as possibilitou ingressar no curso de pós-graduação.

Investigamos uma temática que aferiu as mudanças trazidas na vida e nas práticas pedagógicas das professoras/mestras, demonstrando os benefícios do mestrado profissional em ensino de história. Vislumbramos uma pequena parte das transformações que o ProfHistória trouxe em âmbito político, social, cultural e pedagógico, na educação brasileira, através da vida dessas três professoras/mestras.

Durante as discussões, não contemplamos temas como o currículo do ProfHistória e como as professoras/mestras mobilizaram esses saberes na construção de suas identidades docentes. Acredito ser um tema importante que precisa ser mais estudado para que possamos compreender o campo da história em diálogo com a educação básica e suas várias implicações. Além disso, gostaria de ter me aprofundado no estudo da profissão docente no viés mais tecnicista, que está relacionado às transformações das demandas sociais do mundo capitalista.

Existe uma grande necessidade de ampliarmos discussões sobre a relevância do mestrado profissional em ensino de história, principalmente na vida das professoras egressas e na educação brasileira, pois poucos são os estudos encontrados nessa perspectiva. Temos sim, muitos trabalhos voltados para inovação das práticas pedagógicas em ensino de história, produto, em sua grande maioria, das conclusões de curso do ProfHistória.

Todavia, o professor tem o desafio contínuo de manter-se atualizado e em constante aperfeiçoamento dos seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas, pois diferente das outras profissões que trabalham com o minério de ferro, que é transformado em ferro gusa e aço, matérias-primas essenciais na fabricação de automóveis e demais bens, os professores trabalham com seres humanos que estão em constante desenvolvimento.

Nós, professoras, não dimensionamos o quão imersas estamos no magistério, como ele é uma lida com a vida. Ele extrapola as paredes da escola, pois quando saímos pelo portão, não deixamos de ser professoras. Esse ofício nos acompanha para a vida.

Referências Bibliográficas

ABRAFI - Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades. IBGE: **Mulheres têm mais acesso ao ensino superior, mas ainda são minoria em áreas como engenharia e TI.** Brasília, DF: Abrafi 2021. Disponível em: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/4373/educacao-superior>

Acesso em: 29 de abril de 2023

AGÊNCIA BRASIL – **Mulheres aumentam escolaridade em relação aos homens, mostra pesquisa.** Anos de 1991 marcou perfil feminino no mercado de trabalho. Brasília, DF: 2019 <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-06/mulheres-aumentam-escolaridade-em-relacao-aos-homens-mostra-pesquisa> Acesso em 28 de abril de 2023

AGUDO, Dudu de Morro e REIST Stephanie. **O custo da oportunidade**, 17 de março de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q_60CIxvLHY&t=54s Acesso em: 03 de maio de 2024.

AGUIAR, Thiago. Borges. de.; FERREIRA, Luciana. Haddad. **Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente.** Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e74451, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.74451>

ALVES, Giovanni. Trabalho flexível, vida reduzida e precarização do homem-que-trabalha: perspectivas do capitalismo global no século XXI. **Trabalho e saúde: a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no século XXI.** São Paulo: LTr , p. 39-55, 2011.

ALMEIDA, Paula Josiane e CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Universidades Populares: França XIX e Portugal XX. Revista Brasileira de História da Educação, vol. 22, e200, 2022. Sociedade Brasileira de História da Educação. Dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5761/576170157010/html/> Acesso em: 29 de set.2025.

ARCENIO, Cláudia Rodrigues do Carmo. **Nas trilhas da memória: Os caminhos do letramento na escola através das trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras do PARFOR/UFRRJ.** 2019. p. 168. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2019.

ARCENIO, Cláudia Rodrigues do Carmo. **Travessias Iguaçuanas de Letramento Escolar: Narrativas sobre os Programas Federais de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (1990- 2020)** 276 p. Tese. (Doutorado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

AVILA, Milena Abreu. Colonialidade e decolonialidade: você conhece esses conceitos? Politize!2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/> Acesso em: 09 de set 2025.

AZEVEDO, Nikolas Bigler de. Discurso sobre a Diversidade na Formação do(a) Pedagogo(a) do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, fevereiro de 2024. Tese. (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024).

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **História ensinada: produção de ensino em práticas de letramento**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2011.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. Práticas de Letramento na História ensinada. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

AZEVEDO, Patricia Bastos de; SANTOS, Ana Maria Marques. Autoria e empoderamento: formação de professores e a escrita monográfica de conclusão no PARFOR-HISTÓRIA/UFRRJ. **Rev. Educ. e Cult. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 363-386, out. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-12792018000400363&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 out. 2025. Epub 15-Out-2018. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180081>

AZZOLINI, Marco Antonio Paulino. O CONCEITO DE VIOLÊNCIA CULTURAL NA OBRA DE JOHAN GALTUNG. **ANAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 01–05, 2024. DOI: 10.56579/sedh.v2i1.1252. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisdoseminarioeducacaodiversid/article/view/1252/1075> Acesso em: 26 ago. 2025.

BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética (A teoria do romance). 4ª ed. São Paulo: Unesp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002.

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

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de; BENTO, Elaine Gonçalo; ANASTÁCIO, Paulo Roberto de Souza; MARTINS, Maraísa Inês de Assis. Estudantes de Licenciatura: trajetórias escolares e escolha da profissão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e31790, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312020000100111&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 jul. 2025. Epub 06-Ago-2020. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.31790>

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de lei de 2825/2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2338858> Acesso em: 26 ago. 2025.

CENTRO SOU CIÊNCIA, (@centrosouciencia). Quem faz pesquisa no Brasil? Instagram. 20 Ago. 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DNk_ck2t0mD/?img_index=1 Acesso em: 03 set. 2025.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Teoria e Práxis Feministas na Academia: Os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], p. 387, 1994. DOI: 10.1590/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16171> Acesso em: 15 ago. 2025.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. A história do surgimento do ensino superior brasileiro. 2024. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/surgimento-ensino-superior-brasileiro> Acesso em: 28 de julho de 2025.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza.

DILNMANN, Mauro e NASCIMENTO, Francisco Assis de Souza. Ensino de História e profissionalização do professor/historiador no Brasil. Dossiê História Unisinos, vol. 21, núm. 2, 2017, pp. 157-158, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5798/579862152001/html/> Acesso em: 17 set. 2025.

FERREIRA, Ana Silvia Sartori Barraviera Seabra. UNESP. Disponível em: <https://educadiversidade.unesp.br/ser-mulher-nao-e-tao-simples-como-pode-parecer/> Acesso em: 12 de set. 2025.

FERREIRA, Marieta Moraes. O ensino da História, a formação de professores e a Pós-Graduação Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História, vol. 23, núm. 44, dezembro, 2016, pp. 21-49 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FRIEDMAN, Milton. Papel do Governo na Educação. In: FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e Liberdade. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2023.

FORBES: Mais Diplomas, Menos Poder: Mulheres São Maioria nas Universidades, Mas Minorias no Topo. Menos de 40% dos cargos gerenciais no Brasil são ocupados por mulheres, segundo dados do IBGE. Forbes Brasil. 06 de maio de 2025. Disponível em: <https://forbes.com.br/carreira/2025/05/mais-diplomas-menos-poder-mulheres-sao-maioria-nas-universidades-mas-minoria-no-topo/> Acesso em: 08 ago. 2025.

FONSECA, Selva Guimarães e COUTO, Regina Célia do. A Formação de Professores de História no Brasil Perspectivas Desafiadoras do nosso Tempo. In: ZAMBONI, Ernesta. Espaços de Formação do Professor de História. Porto Alegre, Papyrus, 2008, p. 101 – 130.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES - Aberta a primeira edição de doutorado em ensino de história. <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/aberta-a-primeira-edicao-de-doutorado-profissional-em-historia> Acesso em: 13 de novembro de 2024.

FORTUNATO, Ivan; ARAUJO, Osmar Hélio; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Ser Professor e os sentidos da Didática por meio da lição tríplice: renascimento, conhecimento, compaixão. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 27, n. 59, p. 137-153, jan. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822022000100137&lng=pt&nrm=iso. acessos em 12 ago. 2025. Epub 30-Maio-2022.

<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1677>.

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/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf Acesso em: 10 set. 2025.

GHEDIN, Evandro.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Questões de método na construção da pesquisa em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. Mulheres predominam em todas as etapas. Na educação infantil, elas são praticamente a totalidade de quem educa. Colaboradores: Assessoria de Comunicação Social do Inep. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil> Acesso em: 07 de Ago de 2025.

Jornal da USP – Pesquisadores revelam os desafios das mulheres para fazer ciência. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/pesquisadoras-revelam-os-desafios-das-mulheres-para-fazer-ciencia/> Acesso em: 01 de maio de 2023.

LEI Nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Acesos em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em 25 de set. 2025.

LDB 9394/96 Artigo 62. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> Acesso em 07 de novembro 2024.

LEANDRO, Everaldo Gomes e PASSOS Cármen Lúcia Brancaglioni. O paradigma indiciário para análise de narrativas. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e74611, 2021. Disponível em: [SciELO - Brasil - O paradigma indiciário para análise de narrativas O paradigma indiciário para análise de narrativas](#) Acesso em: 03 de setembro 2024.

LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. QUEM SÃO OS ATUAIS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS NO BRASIL? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, v. 26, n. 3, p. 225–243, 18 Nov 2019. Disponível em: <https://periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12767>. Acesso em: 24 jul 2025.

LIMA, Betina Stefanelli. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na física. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(3): p. 883 – 903, setembro a dezembro de 2013.

MINISTÉRIO DAS MULHERES. Lei irá punir quem discriminar estudantes mães em processos seletivos de bolsa de estudo. 24 de abril de 2025. Disponível em:

<https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2025/abril/lei-ira-punir-quem-discriminar-estudantes-maes-em-processos-seletivos-de-bolsa-deestudo#:~:text=Segundo%20a%20lei%20sancionada%2C%20%C3%A9,al%C3%A9m%20do%20prazo%20estipulado%20inicialmente.&text=Outras%20duas%20leis%20foram%20sancionadas,das%20Mulheres%2C%20Maria%20Helena%20Guarezi>. Acesso em: 25 de ago. 2025.

LIMA, Kátia Regina de Souza e MARTINS, André Silva. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. Xamã, 2010.

MAGALHÃES, Ligia karam Corrêa de e AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 07 de out de 2024.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira e FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 21, n. 3, p. 577-596, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/wbtt55LdndtrwfkvRN5vqb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 de set. de 2025

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação da Antiguidade aos nossos dias*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MARTINS, Carlos Benedito. O Ensino Brasileiro nos anos 90. São Paulo em Perspectiva. 14 (1) 2000 p. 42 – 60. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/9mVz3rLgsChQbW9LNMnrLjD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 jul 2025

MARTINS, Carlos Benedito; VIEIRA, Maria Manuel. Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In: MARTINS, Carlos Benedito; VIEIRA, Maria Manuel. Educação Superior e os Desafios no Novo Século: contextos e diálogos Brasil-Portugal. 1. ed. Editora UNB, 2017 p. 95 – 124. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios_cap_03.pdf Acesso em: 28 de jul de 2025.

MELO, Maria Teresa Leitão de. O chão da escola: Construção e afirmação da identidade. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 10 de out de 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais – Inep. O Enem transforma vidas. Apresentação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem> Acesso em: 30 de agosto de 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais – Inep. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do censo escolar da educação escolar da educação básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf Acesso em: 07 de agosto de 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica. Na educação superior, elas predominam entre os matriculados e concluintes, mas são minoria entre os docentes nessa etapa. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mecanismo-de-queixa1/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica> Acesso em: 12 de ago 2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.GOV.BR. Novo Ensino Médio. Itinerário Formativos do Novo Ensino Médio. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Atualizado em 01 de agosto de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/itinerarios-formativos-do-novo-ensino-medio/ciencias-humanas-e-socias-aplicadas> Acesso em 17 de out. 2025.

MONTE, Lucas Almeida, SOUZA, Sara Raquel Cardoso Teixeira de, ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Território: Um Conceito da geografia na perspectiva de alunos de uma escola pública da cidade de Teresina – PI. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos: A AGB e a geografia brasileira no contexto das lutas sociais frente aos projetos hegemônicos. 2014. Vitória/ES. ANAIS DO VII CBG - ISBN: 978 – 85 – 98539 – 04 – 1. Disponível em: https://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1405533320_ARQUIVO_TerritorioumconceitodageografianaperspectivadealunosdeumapublicadacidadedeTeresinaPI.pdf Acesso em 04/09/2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, 2019.

NUNES, Daniel de Freitas. Qual o perfil socioeconômico dos professores do Brasil. Nexo Jornal. 28 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/qual-o-perfil-socioeconomico-dos-professores-no-brasil> Acesso em 24 de julho de 2025.

OLIVEIRA, José Sílvio de. Movimento Sofístico na Grécia (séculos V e IV a. C.): o trabalho de ensinar. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 513-540, 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122018000400006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jul. 2025. Epub 26-Jul-2019. <https://doi.org/10.18226/21784612.v23.n3.5>.

OLIVEIRA, Thalita Maria Cristina Rosa. Desenvolvimento profissional de professores de História: as contribuições do ProffHistória. 186 p. (Doutorado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, 2024.

PAULINI, Fernanda. Desigualdade de gênero na academia: ainda precisamos falar sobre isso (em pleno 2021). UNB notícias. 24 de março de 2021. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/4847-desigualdade-de-genero-na-academia-precisamos->

[falar-sobre-isso-em-pleno-2021#:~:text=A%20carreira%20cien](#) Acesso em: 21 de ago. 2025.

PINA, Selma Cristina Tomé; SILVA, Juvêncio Borges. A representação feminina nas universidades e a concreção da cidadania. Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania, n. 7, p. 88-104, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/A+REPRESENTA%C3%87%C3%83O+FEMININA+NA+S+UNIVERSIDADES+E+A+CONCRE%C3%87%C3%83O+DA+CIDADANIA.pdf> 08 de Ago de 2025.

PLANO Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 08 de novembro de 2024.

ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História. Dúvidas frequentes. Disponível em: <http://site.ProfHistória.com.br/duvidas-frequentes/> Acesso em 08 de novembro de 2024.

ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Goiás/Histórico do programa. Disponível em: <https://prof.historia.ufg.br/p/29681-historico-do-programa> Acesso em: 25 de set de 2025.

ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História. Histórico. Disponível em: <http://site.ProfHistória.com.br/historico/> Acesso em: 01 de maio de 2023.

ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História. ProEB transformando vidas. Disponível em: <http://site.ProfHistória.com.br/proeb-transformando-vidas/> Acesso em: 13 de novembro de 2024.

SANTOS, Ana Maria Marques; CABRAL, Maria Aparecida da Silva; COSTA, Warley da; AZEVEDO, Patrícia Bastos de. Impasses e desafios das políticas de educação na formação inicial e continuada dos professores de história. *Revista de Políticas Públicas*, v. 26, n. Especial, p. 495–513, 30 Dez 2022 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20298>. Acesso em: 16 set 2025.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SANTOS, Claudio Wilson dos. MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: Dilemas, Perspectivas e Política de formação docente. HISTEDBR on-line. Campinas, SP. V. 19, p. 1-19, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/USER/Downloads/kathleenalana,+18_FC_8652339_Pereira.Moror%C3%B3.p](file:///C:/Users/USER/Downloads/kathleenalana,+18_FC_8652339_Pereira.Moror%C3%B3.pdf) [df](#) Acesso em: 30 de jul de 2025.

SANTOS, Joyce D. L. Barbosa; PASSOS Vânia M de Araújo e PINHO, Maria José. Análise das metas do PNE relacionadas à formação continuada de docentes no município de Palmas. EBR – Educação Básica Revista, vol.5, n.2, 2019.

SILVA, Suelen de Aguiar NETNOGRAFIA APLICADA AOS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO COMUNITÁRIA: Comperj via trombone digital. REVISTA PASSAGENS - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará Volume 6. Número 2. Ano 2015. Páginas 35-55.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6º ed., 7a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUZA, Renan Arjona de. O significado social da expansão do ensino superior para a Baixada Fluminense-RJ. 2022. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

STADLER, Roseli; PEREIRA, Soeli Terezinha. A feminização da profissão docente e a identidade da professora de educação infantil. **Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2024. DOI: 10.51399/reunina.v4i1.183. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/118>. Acesso em: 03 ago. 2025.

STREET, Brian. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007)

TERZI, S. B. PONTE, G. L. A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico. In. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Jornal da Universidade. Pesquisa da UFRGS revela impacto das desigualdades de gênero e raça no mundo acadêmico durante a pandemia. Porto Alegre, RS: 2020. Disponível em: [Pesquisa da UFRGS revela impacto das desigualdades de gênero e raça no mundo acadêmico durante a pandemia – Ciência](#) Acesso em: 25 de abril de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. ProfHistória. Regimento geral do ProfHistória. Rio de Janeiro: Conselho de Ensino para Graduados 2021. Disponível em: [regimento_geral_do_ProfHistória_aprovado_no_cepg_ufrj_1.pdf \(ufu.br\)](#) Acesso em 01 de maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Coordenadoria de Comunicação Social. História da UFRRJ. Rio de Janeiro, RJ: UFRRJ 2019. Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/ccs/historia-da-ufrj/> Acesso em: 29 de abril de 2023.

VAINFAS, Ronaldo. Os protagonistas anônimos da história: micro história. Rio de Janeiro. Campus, 2002.

VANSTREELS, Christine. Ministério da Educação. A democratização e expansão do ensino superior no país 2003 – 2014. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192#:~:text=Entre%20as%20pol%C3%ADticas%20conduzidas%20no,Ingl%C3%AAs%20sem%20Fronteiras%20\(IsF\).](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192#:~:text=Entre%20as%20pol%C3%ADticas%20conduzidas%20no,Ingl%C3%AAs%20sem%20Fronteiras%20(IsF).) Acesso em: 30 de julho de 2025.

ANEXOS

Anexo I

Questionário

Pesquisa sobre o ProfHistória na UFRRJ

Prezada professora, você está sendo convidada a participar da pesquisa “OS IMPACTOS DO ProfHistória – UFRRJ NA PRÁTICA DE ENSINO E NA VIDA DAS MULHERES/MESTRES”, desenvolvida por Jéssica Roberta Lara, discente do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDUC/UFRRJ), sob a orientação da Professora Dr^a Patrícia Bastos de Azevedo (UFRRJ). O objetivo da pesquisa é identificar os impactos, influências e transformações que a educação continuada no ensino de história (ProfHistória) proporcionou na prática de ensino e na vida das mulheres/mestras, baseando-se no ponto de vista da melhoria da qualidade do ensino de história. O fato de você ser uma egressa no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRRJ faz com que a convidemos a participar desse estudo. Sua participação é voluntária, não obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se deseja ou não participar, assim como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizada, de nenhuma maneira, caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma. Entretanto, a sua adesão à pesquisa é indispensável para a elaboração.

1- Nome da participante:

2- E – Mail:

Celular:

3- Endereço

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Se você concorda em participar da pesquisa, respondendo esse questionário, assinale o “SIM, concordo”. Caso contrário, assinale “NÃO concordo”.

- ☐ SIM, concordo
- ☐ NÃO concordo

Identificação professora egressa do ProfHistória- UFRRJ

- 4- Qual a sua idade?
- 5- Qual cidade e estado você nasceu?
- 6- Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma resposta)
 - ☐ Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)
 - ☐ Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)
 - ☐ ensino médio (antigo 2º grau)
 - ☐ ensino superior
 - ☐ especialização
 - ☐ Não estudou
 - ☐ Não sei
- 7- Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?
 - ☐ Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)
 - ☐ Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)
 - ☐ ensino médio (antigo 2º grau)
 - ☐ ensino superior
 - ☐ especialização
 - ☐ Não estudou
 - ☐ Não sei
- 8- É licenciada em história?
- 9- Possui outra formação? Se sim, qual?
- 10- Em qual universidade se formou?
 - ☐ Pública
 - ☐ Privada
- 11- Há quantos anos é professora na educação básica?
- 12- Com quantos anos ingressou na universidade?
- 13- Com quantos anos terminou a sua graduação?
- 14- ☐ Solteira ☐ Casada
- 15- Você é mãe?
- 16- Quantos filhos você tem?
- 17- Quantos anos eles têm?
- 18- Em que ano ingressou no ProfHistória na UFRRJ?
 - ☐ 2014
 - ☐ 2015
 - ☐ 2016
 - ☐ 2017

- ☐ 2018
- ☐ 2019
- ☐ 2020
- ☐ 2021

19- Em qual ano concluiu o ProfHistória?

- ☐ 2016
- ☐ 2018
- ☐ 2019
- ☐ 2020
- ☐ 2021
- ☐ 2022
- ☐ 2023

21 - Qual a linha de pesquisa que você aderiu?

- ☐ Linha 1: Saberes históricos no espaço escolar
- ☐ Linha 2 Linguagens e narrativas históricas produção e difusão
- ☐ Linha 3: Saberes históricos diferentes espaços de memórias

20- Você gostaria de participar de uma entrevista, na qual você irá relatar, através de algumas perguntas direcionadas, sobre os impactos da formação continuada na sua prática de ensino e na sua vida hoje, como uma mulher/mestre?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Anexo II

Perguntas entrevista

1- Nome:

2- Qual é o nome da escola que você atua? Ela é pública ou particular?

3- Em qual cidade está localizada?

4- Em qual série você leciona?

Eu quero saber em qual escola ela trabalha atualmente para mapear as regiões que os professores qualificados pelo ProfHistória abrangem e quais as idades de alunos que eles trabalham, para saber o público que tem sido alcançado na melhoria da educação.

5- Qual é a função que desempenha na escola ou em outro lugar?

A pergunta é porque muitos dos professores acabam assumindo funções de direção, administrativos por causa da sua qualificação.

6- Como você soube do ProfHistória?

Como a educação continuada em ensino de história tem sido divulgada e aceita por meio dos profissionais é importante porque mais profissionais podem se candidatar e contribuir para a melhoria das práticas de ensino.

7- Por que escolheu fazer o ProfHistória e por que o cursou na UFRRJ?

Entender como o Mestrado Profissional em Ensino de História tem sido uma escolha dos professores de educação básica nos ajudará a perceber as transformações proporcionadas por ele, tanto na prática de ensino como vida pessoal e o porquê de o cursarem na UFRRJ nos ajudará a constatar o papel desempenhado pela universidade no sul-fluminense, transformando a prática e a vida das pessoas.

8- Quais as transformações, impactos e contribuições você considera que a formação continuada trouxe para a sua vida profissional, na prática de ensino?

9- Tem alguma coisa que você não sabia e o ProfHistória te auxiliou? Quais foram as mudanças em suas práticas pedagógicas a partir do ProfHistória?

Uma das perguntas que permeiam a pesquisa é: Qual o impacto do mestrado profissional em ensino de história na prática de ensino das mulheres que o cursaram? O que contribuiu profissionalmente, na sala de aula. O que mudou?

10- Foi difícil fazer o ProfHistória? Por quê?

Mapear os desafios enfrentados por essas mulheres nos ajudará a construir o perfil história social de parte da nossa sociedade.

11- Como você se percebeu depois da formação continuada?

Identificar as mudanças ocorridas como sujeitos históricos em constante transformação nos ajudará a desenvolver uma sociedade mais justa.

12- E como você acha que as pessoas te veem como uma mulher/mestre?

Sabemos que o título nos lembra o tamanho da responsabilidade que temos como educadores, influenciadores e líderes, mas também acredito que eles, muitas vezes, nos ajudam a conquistar o respeito dos outros, principalmente as mulheres.

13- Quais os desafios você enfrentou por ser uma mulher dentro da academia?