

Formação, ensino e pesquisa: percepções sobre a docência e a pesquisa no âmbito do ProfHistória


Ana Cristina Castro do Lago

Doutora em Educação e Democracia pela Universidade de Barcelona (UB). Professora do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Salvador, BA – BRASIL

lattes.cnpq.br/3927061193215687

alago@uneb.br

 orcid.org/0000-0002-6042-9904


Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes

Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Santo Antônio de Jesus, BA – BRASIL

lattes.cnpq.br/4592305607326268

cximenes@uneb.br

 orcid.org/0000-0002-8499-6276


Sérgio Armando Diniz Guerra Filho


Doutor em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Cachoeira, BA – BRASIL

lattes.cnpq.br/2841781514640328

sergio.ufrb@gmail.com

 orcid.org/0000-0001-8962-8395

 <http://dx.doi.org/10.5965/2175180314372022e0201>

Recebido: 27/02/2022

Aprovado: 03/08/2022

 /tempoargumento

 @tempoargumento

 @tempoargumento

Para citar este artigo:

LAGO, Ana Cristina Castro do; XIMENES, Cristiana Ferreira Lyrio; GUERRA FILHO, Sérgio Armando Diniz. Formação, ensino e pesquisa: percepções sobre a docência e a pesquisa no âmbito do ProfHistória. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 14, n. 37, e0201, dez. 2022.

Formação, ensino e pesquisa: percepções sobre a docência e a pesquisa no âmbito do ProfHistória

Resumo

O presente artigo discute a relação ensino e pesquisa com professores de História da educação básica em processo de formação continuada pela qualificação da sua docência. Busca-se apontar como a relação formação-ensino-pesquisa pode atravessar os processos e as relações no ensino superior. O texto apresenta o cenário da pesquisa, a saber, o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória (polo Universidade do Estado da Bahia – UNEB), bem como detalha o contexto da investigação que dá lastro a este texto. A partir de diálogo bibliográfico com autores e autoras que discutem a relação entre ensino e pesquisa, metodologias qualitativas e estudos de caso, delimitamos o escopo deste trabalho. A pesquisa iniciou-se no semestre de 2020.1, com a turma que acabara de ingressar no ProfHistória-UNEB. Interessa saber: como o grupo vive a relação formação, ensino e pesquisa? Na interpretação dos achados da pesquisa, os dados apontam para os desafios enfrentados pelos docentes na constituição da sua trajetória profissional, o que levanta a discussão acerca da sua própria formação. As considerações finais retomam a questão posta na introdução deste texto: como o grupo pensa a relação formação, ensino e pesquisa em direção a uma prática docente mais implicada com os atuais desafios da realidade da educação básica.

Palavras-chave: prática de ensino; formação docente; ProfHistória.

Qualification, Teaching and Research: perceptions about teaching and research within the scope of ProfHistória

Abstract

This paper discusses the relation between teaching and research with basic education History teachers in continual teaching education. It aims to point out how the relation between education, teaching and research is transversal to the teaching processes on higher education as well on basic education. The paper presents the research scenery – the Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória course (Universidade do Estado da Bahia – UNEB center) and details the research's context in which this text is based. The scope of this paper is defined based on bibliographical dialogues with authors who discuss the teaching-researching relation, qualitative methodologies, and case studies. The research started in the 2020.1 semester with the newly joined class of ProfHistória – UNEB. It aims to know: how does the class reflect upon the formation, teaching, and research relation? Upon interpreting the research findings, data points to the hurdles teachers face through their professional careers, which raises questions about their own formation. Out concluding remarks take up the question asked at the beginning of the introduction of the text, about how does the class reflect upon the formation, teaching, and research relation, aiming to a teaching practice more involved with the current challenges of basic education.

Keywords: teaching practices; teacher training; ProfHistória.

Introdução

A pesquisa em que se insere este trabalho surgiu no bojo da docência compartilhada pelas autoras e pelo autor em componentes curriculares do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), no polo do campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), durante o semestre 2020.1. Como adiante explicaremos, esse semestre foi atravessado pela pandemia da covid-19, exigindo adaptações, elaborações e reelaborações para a regularização das atividades pedagógicas. Neste artigo, discutimos a relação entre ensino e pesquisa com professores de História da educação básica que estão em seu processo de formação continuada imbricada com a sua própria prática docente no ensino de História. Busca-se apontar, aqui, como a relação formação-ensino-pesquisa é a atravessadora de processos do ensino, seja no ensino superior, seja na educação básica.

Tomando como base o pensamento de Paulo Freire (1996), que aponta não existir ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, a relação formação-ensino-pesquisa ganha perspectiva a partir do olhar dos mestrandos e mestrandas sobre essa relação, desenvolvida no decorrer dos componentes curriculares do ProfHistória-UNEB. Neste artigo, que apresenta os primeiros e parciais resultados dessa investigação, discutimos achados e aportes teóricos nos campos do Ensino de História e da Formação Docente, ademais de sua relação.

Vale destacar que a pesquisa apresentada tem natureza qualitativa, pois queremos ver as nuances e características singulares da questão proposta; além disso, escolhemos a tipologia procedimental do estudo de caso, tendo em vista que os achados não serão necessariamente generalizáveis. É importante explicitar que este texto faz parte de um conjunto de escritas intencionadas pelos autores, referente à construção do perfil dos estudantes de professores, e às suas escolhas de pesquisas, mediante a um questionário semiaberto, realizado todo início de semestre. Na sequência, expomos os dados obtidos e algumas análises decorrentes de tal questionário para, por fim, tecer algumas considerações sobre a relação ensino-pesquisa-formação.

Do contexto do ProfHistória ao contexto da pesquisa

O ProfHistória começou suas atividades em 2014, em âmbito nacional, com a entrada da primeira turma para as 12 Instituições de Ensino Superior (IES) então associadas à rede. Entre 2016 e 2019 a rede passou a contar com 27 instituições associadas. O ProfHistória Nacional chegou, em 2020, com o funcionamento da sua quarta turma, a 39 IES associadas. Vale a pena ressaltar que a Uneb passou a integrar a rede a partir do primeiro edital de expansão em 2015-2016¹.

O processo de construção do ProfHistória-UNEB remonta a 2013, quando, em um evento no Rio de Janeiro, foi divulgada a ideia de um mestrado em rede, que contemplaria várias instituições federais e estaduais em torno de um mestrado de ensino de História em âmbito nacional. A UNEB, enquanto universidade multicampi, possuidora de uma capilaridade em grande parte do território baiano, tinha todos os pré-requisitos para se engajar em tal proposta. Esse empreendimento foi iniciado e levado avante pelos esforços da professora Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes, que fez movimento de busca de adesão, tanto externamente, na medida em que entrou em contato com o grupo que estava escrevendo a proposta e manifestou interesse na participação da UNEB; quanto internamente, com articulação com a reitoria e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG), no sentido de fazer o acolhimento do programa vinculado a uma rede nacional. Ficou acordado que o Mestrado Profissional em Ensino de História estaria vinculado ao Departamento de Educação, funcionando nas dependências do Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CEPEDR) do campus I, situado na cidade de Salvador.

Nas duas instâncias acima citadas, a proposta da implantação de um mestrado em ensino de História foi muito bem recebida e, ato contínuo, foram enviados convites para todos os coordenadores de colegiados dos cursos de licenciatura em História da UNEB para reuniões visando firmar as bases da participação da universidade em tal rede nacional. Como resultado do envolvimento das instâncias da UNEB na discussão da proposta de participação

¹ Outras informações podem ser encontradas no site do ProfHistória da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Disponível em: http://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/. Acesso em: 7 jan. 2022.

da universidade no Mestrado Profissional em Ensino de História, a administração central sensibilizou-se acerca da necessidade de criar cotas para pessoas negras na seleção desse mestrado, seguindo a orientação da política institucional vigente. Como resultado, o ProfHistória-UNEB foi o primeiro polo da rede a ter cotas para pessoas negras na seleção de suas turmas.

Assim, quando aconteceu a expansão do ProfHistória nacional em 2014/2015, a UNEB respondeu ao respectivo edital, tendo sido selecionada como uma das novas IES a integrar a rede. Esse é o período que marca a implantação do ProfHistória-UNEB. Foram vários os desafios vivenciados naquele contexto: instalar o ProfHistória em um Departamento; congregar os professores internos credenciados, considerando que estes se encontravam em vários departamentos da UNEB, entre Salvador e demais campi no interior da Bahia; e, congregar os professores credenciados como professores externos de outras IES; além da busca por firmar parcerias com outras universidades baianas, a fim de viabilizar a integração de docentes de outras universidades. Vencidas essas etapas, restava iniciar o processo de seleção para o ingresso de discentes.

Em 2016, houve a primeira seleção do ProfHistória-UNEB. Registra-se que a busca de candidatos foi acima do esperado, tendo sido considerada a maior concorrência do Brasil naquele ano. Diferentemente do que aconteceu na rede ProfHistória referente à seleção, em 2017 não aconteceu seleção no ProfHistória-UNEB. A partir de 2018, a seleção do referido mestrado tem acontecido anualmente, até a presente data².

A seleção para ingresso no ProfHistória é feita via avaliação unificada nacionalmente, de forma que as questões que a compõem, apresentadas para os professores que desejam se vincular ao mestrado, são aplicadas em todo território nacional. Há, por parte de alguns coordenadores, críticas ao evidente regionalismo e à ausência da história local, que não é contemplada na prova nacional. No entanto, ela tem uma característica ímpar, a saber: questões de natureza teórico-metodológica, com ênfase no campo do Ensino de História que é a área de concentração do curso. Aqueles que participam do processo, em geral,

² Por conta da pandemia, não houve ingresso de nova turma em 2021. Uma seleção foi feita no final do ano em questão, com ingresso programado para o primeiro semestre de 2022.

o consideraram uma avaliação pertinente, e assim se deu nos ingressos do ProfHistória-UNEB.

Em 2020, período no qual se desenvolveu a referida pesquisa, ProfHistória-UNEB encontrava-se finalizando o processo formativo das turmas de 2018 e 2019 e procedendo o acolhimento da turma de ingresso de 2020. Porém, pouco depois do início das aulas, a pandemia de Covid-19 chegou a solo baiano. Após o primeiro encontro realizado com as turmas, a instituição viu-se na contingência de suspender as aulas, já que as recomendações sanitárias foram de isolamento social. Essa situação durou o tempo necessário para as devidas providências, no sentido de fazer o retorno às atividades mediante ensino remoto, acarretando um hiato temporal de dois meses para a readequação das aulas no ProfHistória-UNEB.

É justamente nesse contexto que se insere a investigação que dá lastro a este texto. O bojo da pesquisa se deu no início do semestre de 2020.1, com os participantes da turma recém-ingressa no ProfHistória-UNEB que estavam cumprindo os créditos de componentes obrigatórios e optativos, exigidos pelo programa. Dentre os componentes curriculares optativos, dois serão destacados aqui: Metodologia no Ensino de História: o Pesquisador-Professor e o Professor-Pesquisador; e, Produção de Material Didático e o Universo Virtual. Esses dois componentes foram iniciados de forma presencial, com a participação de 12 e 13 discentes, respectivamente.

Com o início da pandemia de Covid-19 e diante da necessidade de instituir processos solidários de co-docência, os dois componentes curriculares foram fundidos em um planejamento único e agregador, de forma que todos os discentes matriculados naqueles componentes ficaram vinculados a essa proposta de programação no primeiro período de atividades do ensino mediado por tecnologias digitais.

As atividades foram desenvolvidas no ambiente institucional da UNEB, através da plataforma *Microsoft Teams*. Lá, foram realizadas atividades síncronas e assíncronas. As síncronas aconteceram nas sextas-feiras, horário original de ambos os componentes, sob forma de web conferências, relatos de experiência dos discentes, debates com convidados, sessões de orientação e chats; as

Formação, ensino e pesquisa: percepções sobre a docência e a pesquisa no âmbito do ProfHistória
Ana Cristina Castro do Lago, Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes, Sérgio Armando Diniz Guerra Filho

atividades assíncronas foram feitas com fóruns de discussão e tarefas com execuções temporais nos aplicativos da plataforma Teams e outros espaços previamente combinados, além das leituras da bibliografia indicada.

Ao iniciar as atividades de forma conjunta, os docentes dos componentes curriculares aliançados — a fim de conhecer o conjunto de ingressos do ProfHistória-UNEB — propuseram ao grupo de mestrandos uma atividade de investigação sobre sua visão quanto a aspectos do ensino-pesquisa-formação com a autopercepção como pesquisadores da sua própria docência no mestrado ProfHistória.

Interessava analisar o sentido de pesquisar o ensino de História, mas, também, dimensionar o reconhecimento do grupo de mestrandos acerca do papel de sua formação e de sua trajetória profissional na sua constituição como professor-pesquisador.

Ensino de História e formação docente

Este texto está fundamentado nos aportes de autoras e autores que tratam da relação ensino e pesquisa sob várias perspectivas. Acerca do processo da aprendizagem docente e da construção de percursos profissionais, recorreremos a Maurice Tardif (2014), Maria Almeida (2016) e Eliene Silva (2016). Vale ressaltar que a perspectiva do ensino e pesquisa está afinada com a noção de Paulo Freire (1996) e de Pedro Demo (1999) sobre o sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer suas próprias propostas, e se fundamenta na participação ativa dos educandos que, com a mediação docente, baseada em pesquisas sobre o ensino, elabora e concretiza estratégias, dispositivos e procedimentos em sala de aula mais funcionais e significativos.

Pensar a tríade formação, ensino e pesquisa leva-nos à reflexão acerca da potência da articulação entre o ensino de História e a pesquisa da prática docente do professor de História como tecido para a própria formação desse educador. Ensinar implica aprendizado sobre o próprio ensino, uma vez que envolve a observação, avaliação e tomada de decisões sobre o que e como funciona ou não funciona na aprendizagem com determinado grupo de estudantes e a

consequente apropriação de concepções, estratégias e materiais que podem ser acionados no ensino para potencializar esse processo com cada um deles. Ao ter em mente essas questões, o professor mobiliza seus próprios saberes sobre ensinar e aprender, tornando-se, ao mesmo tempo, sujeito e autor da própria formação, como nos aponta Ana Maria Monteiro:

A autoria se expressa nos saberes criados a partir de um amálgama em que a matéria a ser ensinada e os objetivos educacionais estão relacionados numa configuração que é própria da cultura escolar, oriunda de diferentes fontes, entre elas o conhecimento científico, as práticas sociais de referência e o saber da experiência, a partir da ação do professor que, assim, emerge como sujeito e autor, mesmo que com autonomia relativa, nas práticas que desenvolve. (MONTEIRO, 2007, p. 214)

Tais reflexões estão em convergência com as possibilidades contemporâneas para o trabalho docente, seus processos e desenhos que emergem nessa dinâmica. Elas partem do entendimento de que o ensino deve se consolidar desde a perspectiva da pesquisa como atitude de engajamento político-cultural a favor da aprendizagem sobre o pensar, como ação cotidiana do processo de ensinar e aprender (DEMO, 1999).

Dessa forma, o principal desafio é buscar estabelecer referências a partir de um paradigma de interações do fazer docente que tenham “como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (DEMO, 1999, p. 2), em direção a um saber oriundo de suas experiências e vivências em sala de aula e ampliando para outras esferas de aprendizagem, sejam acadêmicas, curriculares ou de fundamentos das ciências que sustentam a constituição da formação docente.

É fundamental que, no entendimento de um processo de ensino e aprendizagem, esteja implicada a perspectiva da unidade entre a teoria e a prática, percebendo-a como algo indissociável, e não apenas como o reconhecimento linear para a reprodução de um saber. Nesse sentido, a relação entre ensino e pesquisa se constitui tônica de uma nova e necessária postura educadora, além disso, a compreensão e transformação da realidade se tornam perceptíveis no processo de formação docente. Quando a formação docente é possibilitadora da

relação orgânica entre ensino e pesquisa, isso permite que o professor desenvolva um processo de reflexão que lhe dá bagagem para entender como se dá cada fase de uma prática pedagógica e, mais ainda, como ele se enxerga no processo e como percebe a aprendizagem de seus estudantes.

Dessa forma, entende-se como sendo uma característica do bom professor e da boa professora que ele/ela investigue o seu ensino para analisar, entender e melhorar constantemente sua prática, no entendimento de que essa é uma perspectiva importante da formação docente. Inclusive, diante dos novos paradigmas emergentes na sociedade contemporânea, como ensino remoto e educação mediada por tecnologias, cabe aos docentes o papel de se transformar em agente de mediação dessas transições. E mais, essas transformações exigem novas posturas desses profissionais e de seus parceiros de trabalho, a saber, os/as discentes. Essas concepções passam por uma formação solidificada pela relação ensino e pesquisa da própria docência.

Acreditamos que a formação consolidada pela relação ensino e pesquisa acerca da própria docência se traduz nas pesquisas escolhidas pelos mestrandos, ao longo de sua formação acadêmica do Mestrado Profissional em Ensino de História. O quadro de produção de pesquisa dos mestrandos em fase pré-qualificação³ apresenta dados bem interessantes que convergem para eleições de temas e objetos de pesquisa totalmente vinculados à prática docente e às formas de ensinar História e suas nuances, revelando envolvimento dos mestrandos na pesquisa do ensino de História. Vale registrar que são temas e objetos de pesquisa riquíssimos e muito potentes, com impressionante inserção social e visível elemento potencializador para a qualificação profissional dos mestrandos, professores que atuam na rede pública e privada de ensino.

Apesar deste trabalho não ter como foco a formação inicial, é importante pontuar brevemente algumas questões, visto que o tema aparecerá nas análises adiante discutidas. Em diversos estudos sobre a formação docente em História nas últimas décadas, podemos localizar alguns dos dilemas do campo. Selva Guimarães Fonseca apontou, no começo da década de 2000, uma formação

³ Ao final do ano de 2021, quase a totalidade da turma 2020.1 já havia realizado o Exame de Qualificação.

inicial em História ainda imprensada entre as concepções aplicacionistas, de um lado, e os bacharelados, de outro, profundamente marcada pela “fórmula ‘três + um’”, gerando uma “ideia preconcebida de que para ser professor de história basta dominar os conteúdos de história” (FONSECA, 2003, p. 62).

Uma década depois, Ângela Ribeiro Ferreira analisou 73 Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em História de 96 cursos de universidades públicas brasileiras, com foco nas formas de acomodar 400 horas de prática nos respectivos currículos, a partir da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002). Para a autora, é possível identificar um consenso na defesa de uma formação que articule ensino e pesquisa nos documentos curriculares. No entanto,

Esses dois elementos (indissociabilidade entre ensino e pesquisa, relação teoria e prática) presente nos projetos são, na verdade, parte de um discurso sobre a formação de professores. O fato de aparecerem tais elementos não significa necessariamente que todos os cursos (entenda-se cursos como docentes) concordam e apoiam a inclusão da Prática de Ensino, até porque não referenciam, nos textos dos PPC, de onde, a partir de quais autores, estão falando em relação teoria e prática, por exemplo. A partir de qual concepção de formação de professores estão defendendo a articulação teoria e prática? Afinal, sabemos que podemos utilizar expressões iguais/parecidas para concepções teóricas distintas. (FERREIRA, 2014, p. 317)

Esses debates têm tomado grandes proporções, especialmente neste transcurso do contexto de pandemia, quando os mestrandos têm buscado desenvolver os seus temas de pesquisa considerando o atual contexto pandêmico em que eles estão inseridos. Se, de um lado, vivem as agruras de retomar a própria formação pela via da pós-graduação num contexto pandêmico – volume de leituras (quase completamente em telas de computador, *tablet* e até celular), reconfiguração de rotina de estudos, construção do objeto e dos referenciais teóricos etc. – alunos e alunas do ProfHistória precisaram, de outro lado, reinventar os próprios fazeres docentes diante da pandemia e do ensino remoto. De fato, a Educação foi especialmente afetada pelo esvaziamento do espaço escolar. Para Luis Flávio Reis Godinho e Diana Costa,

O desenvolvimento de atividades educativas *on line*, em virtude de uma conjunção de fatores históricos no campo das tecnologias de informação e comunicação trouxe dificuldades devido ausência de formação teórica, metodológica e operacional para os(as) docentes e para os(as) alunos(as) lidarem com a educação emergencial remota, criando enormes desafios para as Instituições de Ensino Superior (IES), governos e empresariado educacional. Entre os(as) alunos(as) as dificuldades se agudizam devido à ausência de equipamentos e acesso à internet para dispositivos como desktop, tablet, notebook e celulares, além da falta de estrutura para estudar em casa. Pela experiência docente, vimos que a maioria dos(as) estudantes nem ligam a webcam de seus dispositivos para interação, porque está fora do seu universo e consideram essa modalidade de educação desestimulante.(GODINHO; COSTA, 2021, p. 180)

Itamar Freitas Oliveira e Margarida Dias de Oliveira definiram esse momento com as seguintes palavras:

Havia ainda problemas novos que se explicitaram com a pandemia, isto é, que estavam escondidos ou invisíveis para as instituições escolares. Mais uma vez, nos referimos tanto às instituições da educação básica quanto às faculdades e universidades. O acesso à *internet* como direito de cidadania, as exclusões extremas que inviabilizam necessidades básicas para o exercício do direito ao estudo, como alimentação, transporte, fardamento, livros, levando-nos à sensação de período de guerra, adicionado pelo fato de, efetivamente, estarmos em guerra contra um inimigo invisível e poderoso. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 5)

Concordando com o acima descrito, passamos ao contexto em que se deu esta pesquisa. Como se verá, os dilemas da pandemia foram atravessadores das atividades formativas no âmbito do ProfHistória-UNEB. Diante do entrecruzamento das questões que se apresentavam no âmbito do mestrado e no enfrentamento das condições sanitárias adversas, lançamos nossos olhares para as percepções de mestrandas e mestrandos quanto à formação, à pesquisa e à docência.

Caminhos metodológicos e os primeiros achados da pesquisa

A metodologia que orientou a pesquisa realizada, e que agora orienta este texto, está lastreada na perspectiva qualitativa, nos referenciais de Uwe Flick (2009); Heloísa Helena de Souza Martins (2004) e Maria Cecília de Souza Minayo (2001). Pode-se dizer que teve como abordagem procedimental um estudo de

caso, nos aportes de Robert Yin (1994; 2001), sem fins de generalização, que desse conta de tratar do potencial e do delineamento de novas formas de compreender e operar a prática pedagógica a partir da relação ensino e pesquisa.

Cabe aqui detalhar de forma mais específica a estratégia e o instrumento utilizados na proposta apresentada ao grupo de mestrandos como atividade de investigação, acerca de sua percepção quanto à sua docência e à sua formação como pesquisadores da sua própria docência. Ao longo do semestre, o conjunto dos dados coletados na pesquisa foi sendo trabalhado com os participantes do grupo em questão. Foram 24 as/os respondentes, uma vez que, além dos 18 estudantes regulares, havia ainda seis cursistas com matrícula especial nos dois componentes originais.

Produzimos um questionário em formulário *Google* para que o grupo pudesse fornecer dados sobre a sua trajetória profissional, além de opiniões e percepções sobre a sua própria prática docente. Tal questionário foi estruturado a partir de temáticas, das quais, destacamos as seguintes para este artigo: 1. Perfil da turma (idade, gênero); 2. Atuação profissional (sistemas e/ou redes em que atuam como docentes, tempo de docência); 3. Regime de trabalho/carga horária semanal; 4. Formação inicial (instituição de graduação, tempo de formação); e continuada (pós-graduação lato sensu); 5. Considerações sobre a sua formação inicial para a docência; 6. Condições de trabalho; 7. Vantagens e desafios do exercício da docência⁴.

Abaixo, discutiremos os achados da pesquisa acima descrita e apresentaremos um panorama mais completo sobre o grupo de mestrandos, resultado do questionário semiestruturado através do qual foram fornecidos dados sobre a sua trajetória profissional, sobre a relação entre pesquisa e ensino, além de opiniões e percepções sobre a sua própria prática. A partir das respostas dadas, constatamos o que se segue.

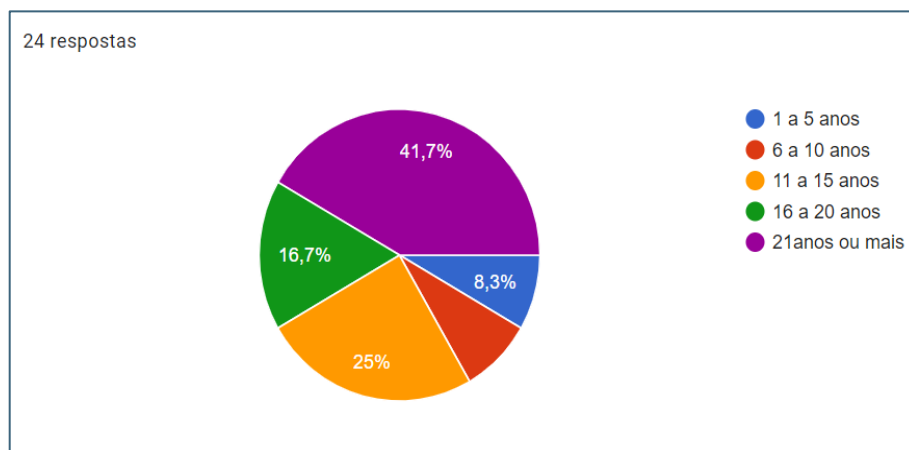
A turma é majoritariamente feminina (58,3 a 41,7%). A maior parte da turma tem mais de 40 anos (54,2%). No entanto, três em cada quatro indicaram ter entre 31 e 50 anos. Apenas 8,3% tinham 30 anos ou menos. Além disso, pode-se

⁴ Uma segunda parte do questionário, com foco na percepção sobre políticas educacionais e currículo, será analisada em outro momento.

Formação, ensino e pesquisa: percepções sobre a docência e a pesquisa no âmbito do ProfHistória
 Ana Cristina Castro do Lago, Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes, Sérgio Armando Diniz Guerra Filho

considerar esse um grupo experiente: 83,3% exercem a docência há mais de 10 anos, sendo que metade desse montante exerce a profissão há mais de duas décadas (Gráfico 1).

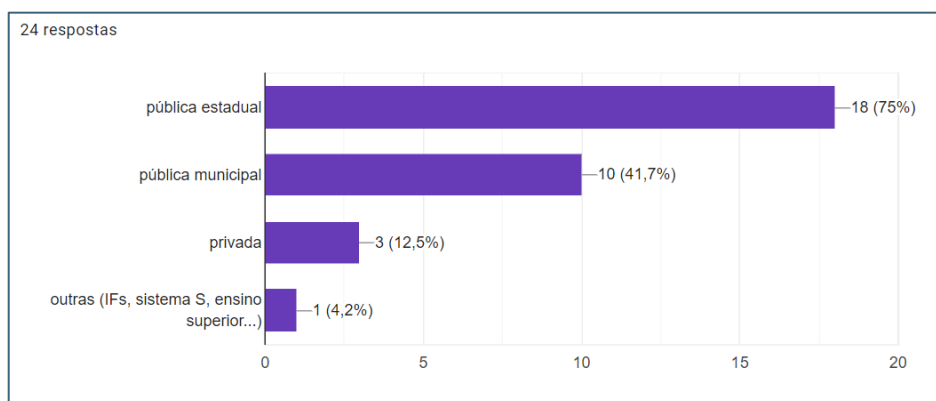
Gráfico 1: Tempo de docência



Fonte: Elaborado pelos autores através do formulário Google, 2020.

Quanto às redes em que atuam como docentes, a rede pública estadual é a grande empregadora desse grupo, pois 3/4 dos respondentes afirmam ter vínculos empregatícios com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). As prefeituras também empregam um razoável contingente (41,7%). Um terço dos docentes trabalha em mais de uma rede de ensino (o que justifica o somatório maior que 100% nesta resposta) (Gráfico 2).

Gráfico 2. Redes de atuação



Fonte: Elaborado pelos autores através do formulário Google, 2020.

Ainda em relação às redes de ensino em que atuam, apenas três mestrandos indicaram ter vínculos com a iniciativa privada. No entanto, 15 deles

(62,5%) indicaram já ter trabalhado em escolas particulares e uma pessoa apontou outra rede de ensino. Cerca de 30% indicaram nunca ter trabalhado em outra rede que não a que atuam hoje – quatro exclusivamente na rede estadual; um simultaneamente nas redes estadual e municipal, um simultaneamente nas redes estadual e privada, outro simultaneamente na rede municipal e privada.

No quesito carga horária semanal de trabalho, uma grande parte do grupo de mestrandos indicou ter um regime de trabalho igual ou maior que 40h (83,8%), sendo que um terço do total indicou uma carga horária de 60h semanais. Esse número reforça o fato de que parte desse grupo tem vínculos empregatícios com mais de uma rede, posto que o regime horário é de, no máximo, 40 horas semanais no Governo do Estado da Bahia e na maioria das prefeituras.

Quanto à formação inicial, a maior parte do grupo (54,2%) indicou ter feito seu curso de Licenciatura em História na capital baiana (seis na UFBA, quatro na UCSal, três na Unijorge). Nove discentes fizeram seu curso em universidades estaduais, no interior do estado: dois na UEFS e sete na UNEB (37,5% do total), sendo cada um de um campus diferente. Dois mestrandos indicaram terem se formado em faculdades particulares atuantes no interior do estado. Somando-se os sete da capital, perfaz-se um total de nove egressos de IES particulares (37,5%), contra 15 de IES públicas (62,5%). Quase todo o grupo de mestrandos (23 entre 24) indicou já ter cursado uma pós-graduação lato sensu, enquanto sete (29,2%) indicaram ter outra graduação além da Licenciatura em História.

Perguntados se consideravam que a sua formação inicial os havia preparado satisfatoriamente para a docência, 37,5% responderam que sim, enquanto a maioria considerou que não (62,5%). Tal questionamento é importante, pois ele dá conta de investigar as possibilidades e limites que a licenciatura oferece no projeto formativo daqueles que buscam a docência como profissão. Nessa questão, demos a opção de que comentassem a sua resposta. Entre as nove pessoas que consideraram sua formação satisfatória, seis resolveram comentar. Três delas fizeram referência a uma formação anterior em Pedagogia como tendo sido importante para essa constatação.

A aluna “G”, (2020)⁵ afirmou acreditar que “todo docente deve[ria] passar pela formação de Pedagogia antes de escolher uma licenciatura”. Ainda segundo ela, “os licenciados criticam extremamente os Pedagogos, não sabem eles que um professor/pedagogo possui uma visão, observação e sensibilidade para compreender as necessidades do aluno, maiores que a de um professor apenas técnico”. O mestrando “R” (2020) considerou que “houve preparação teórico-metodológica suficiente”, e que “outras aprendizagens vieram no ofício da sala de aula”. A aluna “P” (2020) considerou que a formação inicial que teve foi satisfatória “em parte”, posto que havia “muito discurso, teoria distante da prática” no curso em que se formou.

De outro lado, todas as 15 pessoas do grupo de mestrandos que consideraram sua formação inicial insuficiente complementaram suas respostas com algum comentário. Uma parte razoável das respostas aponta para uma dissociação entre teoria e prática nas licenciaturas em História. São significativas as respostas que identificam um desequilíbrio entre a formação historiográfica e a formação pedagógica, em prejuízo da última. Registramos que devemos refletir sobre esses âmbitos da formação na licenciatura em História, ao compreender o papel e o lugar da formação historiográfica enquanto organização dos componentes curriculares voltados para os fundamentos teóricos pertinentes ao núcleo de estudos básicos dos cursos de formação de professores; bem como, entender a função da formação pedagógica da licenciatura em história e a profundidade com que as suas bases teóricas são tratadas. Nas respostas, registraram ter tido “pouquíssimas aulas de didática e estágio insatisfatório” (ALUNA “C”, 2020) e “pouquíssimas discussões sobre o Ensino de história” (ALUNA “B”, 2020); alguém sentiu falta de “uma prática didática com acompanhamento presencial da Universidade” (ALUNA “J”, 2020).

Houve quem considerasse que o curso falhou pela ausência, tanto de “preparação metodológica para lidar com a sala de aula”, como de preparação “emocional para se relacionar com os adolescentes que estão em um período em que tudo é muito especial, com muitas descobertas e mudanças físicas e

⁵ Utilizamos aqui as letras para individualizar as respostas sem, no entanto, revelar a identidade dos respondentes.

emocionais” (ALUNA “D”, 2020). Outro respondente apontou que “o modelo de currículo foi o esquema 3+1, em que havia uma ênfase maior nos conteúdos historiográficos do que nos conteúdos de educação” (ALUNO “X”, 2020). Um dos mestrandos fez menção à atuação de alguns docentes de sua graduação, fazendo referências a técnicas utilizadas por eles em seus componentes curriculares que viabilizaram um maior contato com a Educação Básica e com a prática docente (ALUNO “L”, 2020).

Uma parte significativa dos comentários aponta para o currículo das licenciaturas que cursaram, identificando nele a prevalência de uma concepção disciplinar sem diálogo entre os componentes. Alguém afirmou que “todos os temas relativos à docência e ao ensino foram estudados de forma breve e isolados do conhecimento acadêmico” (ALUNA “M”, 2020). Para um outro aluno, a academia “mantém-se presa a concepções de caráter etnocêntrico e, também, mantém um hiato entre a formação acadêmica e o ensino de História” (ALUNO “I”, 2020). Vale aqui a ressalva de que a própria representação que o grupo faz do campo do Ensino de História o coloca como oposto ao campo historiográfico, identificado como “acadêmico”.

Em outras duas respostas, aponta-se uma IES específica, na qual a ênfase na formação seria voltada para a pesquisa, em oposição a uma formação para a docência. Para um, o curso “forma o pesquisador, não o professor” (ALUNO “H”, 2020); para o outro, “foca na preparação de pesquisadores, mesmo numa licenciatura” (ALUNA “S”, 2020). Apesar da posição crítica desses discentes, ambos acabam, paradoxalmente, por opor a pesquisa ao ensino, o que faz pensar que também, nesses termos, a docência está dissociada da investigação e da pesquisa.

Há, entretanto, uma percepção generalizada de que a formação docente se completa no decorrer da própria prática, ao longo da carreira. Essa noção apareceu tanto em respostas de quem considerou a formação inicial suficiente quanto insuficiente, como pode-se observar nos trechos a seguir: “Acredito que aprendi (e aprendo) no dia a dia da prática docente” (ALUNA “T”, 2020); “Vivo em constante aprendizagem”. (ALUNA “E”, 2020); “Percebo que houve preparação teórico-metodológica suficiente, outras aprendizagens vieram no ofício da sala de

aula. Não com excelência, mas com uma bagagem regular de extrema importância para dar outros passos” (ALUNO “R”, 2020).

Na sequência do questionário, fizemos perguntas quanto às condições de trabalho. Em relação às dificuldades encontradas, a maioria (83,3%) indicou ter a infraestrutura e a falta de recursos didáticos e/ou equipamentos como problemas nas escolas. Dois terços indicaram ter dificuldades com a produção de materiais didáticos. Oito entre os respondentes (33,3%) indicaram a produção de instrumentos de planejamento como uma das dificuldades encontradas. Também foram marcadas como dificuldades: a coordenação das atividades docentes com as tarefas pessoais (25%); a relação com a coordenação e ou direção da escola (20,8%); e transporte e acesso ao prédio escolar (16,7%). Ainda, apenas uma pessoa marcou “relação com discentes” como uma dificuldade enfrentada no exercício da docência, enquanto a relação com o corpo técnico e demais docentes não foi apontada por ninguém. Na opção “outros”, duas respostas foram acrescentadas às alternativas apresentadas: “indisciplina e falta de apoio familiar” e “a avaliação”.

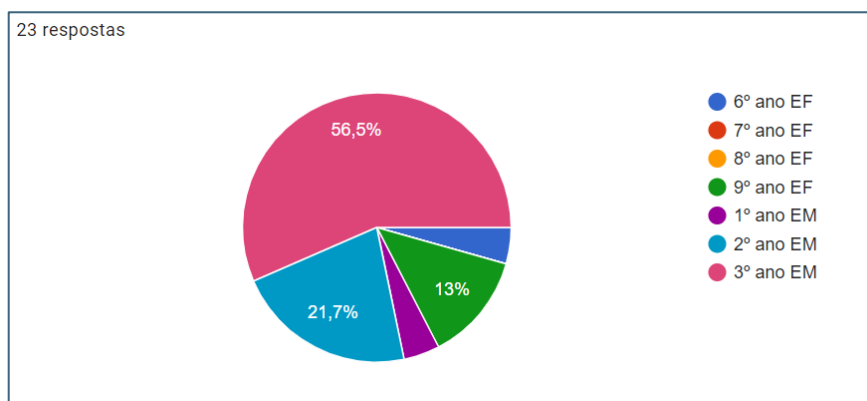
Do outro lado, quando perguntados sobre as vantagens de exercer a docência, quase a totalidade (23 entre 24) indicou achar positivo o fato de lidarem com conhecimento e aprenderem coisas novas, enquanto 19 (79,2%) apontaram o contato constante com crianças e jovens como uma vantagem de lecionar. Três quartos apontaram a estabilidade financeira como um ponto positivo da carreira docente. Apenas um quarto considerou o reconhecimento social como um aspecto positivo e houve apenas uma resposta (4,2%) apontando para a contribuição na formação dos educandos.

Em relação à pergunta sobre se eles/as se consideravam realizados(as) profissionalmente, todas as respostas estão no campo da afirmação, sendo 29,2% “sim, completamente” e 70,8% como “sim, em termos”. As opções “indiferente”, “não, em termos” e “não, de forma alguma” não receberam indicações.

A maioria dos mestrandos atua com a maior parte ou a totalidade da sua carga horária no Ensino Médio (58,3%), enquanto 37,5% estão com toda ou a maior parte de sua carga horária dedicada ao Ensino Fundamental. Uma maioria significativa indicou preferir atuar no Ensino Médio (79,2%). Além disso, mais da metade apontou a 3ª série desse nível de ensino como a de sua preferência para

atuação como docentes (56,5%). Das quatro respostas direcionadas a anos do Ensino Fundamental, três (13%) escolheram o 9º ano e apenas uma o 6º ano. Ao comentar a questão acima, muitos docentes apontaram a maturidade da faixa etária de estudantes do EM como um ponto importante na escolha por esse nível (Gráfico 3).

Gráfico 3. Série de preferência para lecionar



Fonte: Elaborado pelos autores através do formulário *Google*, 2020.

Uma professora considerou o trabalho com o último ano da Educação Básica como “instigante, desafiador”. Para ela, os alunos do Ensino Médio “são alunos críticos e que já possuem uma visão de mundo, conseguem correlacionar melhor e muitas vezes nos conduzem a repensar muitos conceitos, além do que, em algumas ocasiões, nos permitem aprender mais do que ensinar” (ALUNA “C”, 2020).

Os dados acima apontam para as possibilidades e desafios enfrentados pelo grupo de mestrandos na constituição da profissão docente, o que leva à discussão acerca da aprendizagem da docência, conforme apontam Silva (2016) e Almeida (2016). Esta última aponta caminhos para a construção de uma epistemologia da aprendizagem da docência ao afirmar que a relação ensino e pesquisa possibilita “problematizar questões antigas e emergentes acerca da constituição de percursos profissionais de professores, destacando o papel da construção das práticas, das experiências e da iniciação, nesses contextos [no contexto das instituições do ensino Superior]” (ALMEIDA, 2016, p. 17), em direção às referências produzidas por estes frente à relação formação, ensino e pesquisa.

Considerações finais

O ‘fim sempre impõe o retorno ao princípio’ e cumpre aqui refletir acerca da questão posta na introdução deste texto, a saber: como eles, o grupo de mestrandos, pensam a relação formação, ensino e pesquisa? Fica evidente que as respostas dadas ao questionário revelam as possibilidades, os limites e as lacunas que a formação para o Ensino de História tem na visão do grupo de mestrandos que participaram desta pesquisa. Há uma crença de que o professor de História passa por uma formação muito técnica o que, por vezes, obstrui a visão, observação e sensibilidade para compreender as necessidades do aluno; mas também concordamos que existem aprendizagens que vêm no dia a dia do ofício do professor em sala de aula. Compreende-se o que Tardif (2014) aponta como o saber da experiência, aquela que não está em nenhum livro e que nem a academia dá conta de ensinar.

Também fica evidente a necessidade que esse grupo demonstrou de uma formação pedagógica mais consistente, que articule teoria e prática. Segundo os respondentes da pesquisa, essa perspectiva ficou um pouco incipiente, com uma dissociação entre teoria e prática, ou com os temas relativos à docência e ao ensino estudados de forma breve e isolados do conhecimento acadêmico, ou ainda, com desequilíbrio entre a formação historiográfica e a formação pedagógica nas licenciaturas em História.

A identificação de um hiato na preparação metodológica para lidar com a sala de aula aponta para uma formação baseada na concepção disciplinar sem diálogo entre o ensino e a pesquisa. E mais, para uma formação voltada para a pesquisa, em oposição a uma formação para a docência, como se estas estivessem duelando para alcançar uma primazia dentro da própria formação.

Trata-se de uma mudança de mentalidade, no interior da própria formação, mas, também, do próprio egresso da licenciatura em História que volta à academia em busca de atualização profissional e de uma vida acadêmica. Estes precisam assumir a perspectiva de serem professores e pesquisadores das suas práticas e da sua própria formação, a saber, a docência necessita estar articulada à pesquisa. Nesses termos, o Mestrado Profissional do Ensino de História, o ProfHistória-UNEB, tem papel fundamental para reconstituir a relação entre

Formação, ensino e pesquisa: percepções sobre a docência e a pesquisa no âmbito do ProfHistória
Ana Cristina Castro do Lago, Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes, Sérgio Armando Diniz Guerra Filho

ensinar e pesquisar, ajudando a cerrar a cisão, pois, no programa, o grupo de mestrandos é levado a perceber que a pesquisa não é algo distante do ensino; antes, o ensino de qualidade se firma com a pesquisa para e sobre o ensinar, como processo de formação do professor ao investigar a própria prática como potência para a formação docente.

O processo formativo de mestrandos e mestrandas, no *stricto sensu* do Mestrado Profissional do Ensino de História, ProfHistória-UNEB, tem revelado avanços em concepções sobre o ensinar e pesquisar que superam aquela velha ideia de que a universidade é o espaço de produção de conhecimento apenas e que a escola é somente a transmissora desses conhecimentos produzidos na academia (BITTENCOURT, 2004; FONSECA, 2003). Acreditamos que nesses processos é que os professores se percebem e se entendem como pesquisadores, gerando uma nova referência sobre a sua formação, a partir do binômio ensino-pesquisa.

Ao cumprir os objetivos apresentados neste texto, alcança-se a compreensão sobre a condução dos processos inerentes ao papel das atividades de ensino e pesquisa como elo formativo, pois ela se constrói no caráter dialético e transformador das experiências teórico-práticas concebidas como indagação de pesquisa em direção à construção de uma prática docente mais consistente na Educação Básica.

Referências

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. **Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do PIBID: narrativas e práticas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – PPGEduc, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, 2016.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação).

Formação, ensino e pesquisa: percepções sobre a docência e a pesquisa no âmbito do ProfHistória
Ana Cristina Castro do Lago, Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes, Sérgio Armando Diniz Guerra Filho

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: MEC, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. A prática de ensino na formação do professor de História no Brasil. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 301-320, 2014.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história.** 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

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

GODINHO, Luis Flávio Reis; COSTA, Diana. A Pandemia da covid-19 e as repercussões sobre o trabalho docente. *In*: BURGINSKI, Vanda Micheli; ÁVILA, Heleni Duarte Dantas de; NASCIMENTO, Jucileide Ferreira do. **Estado, política social e territórios:** reflexões sobre a pandemia. Palmas: EDUFT, 2021. p. 169-182.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do R. (orgs.). **Pesquisa em sala de aula:** tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Apresentação: “Sabe lá, o que é não ter e ter que ter para dar”: ser profissional de História durante uma pandemia. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 10, n. 21, p. 4-8, jul. 2021. Edição Especial.

RODRIGUES, Rogério Rosa. **Possibilidades de pesquisa em história.** São Paulo: Contexto, 2017.

Formação, ensino e pesquisa: percepções sobre a docência e a pesquisa no âmbito do ProfHistória
Ana Cristina Castro do Lago, Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes, Sérgio Armando Diniz Guerra Filho

SILVA, Eliene Maria da. **A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente**: um estudo no programa institucional de bolsa de iniciação à docência Pibid/Capes na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no Século XXI**: em busca do tempo entendido. 4. ed. Campinas: Ed. Papyrus, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014

YIN, Robert K. **Pesquisa estudo de caso**: desenho e métodos. Porto Alegre: Bookman, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.