

**FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE DOCENTES DE HISTÓRIA
EM UM MUNICÍPIO MARANHENSE:
Contribuições para o Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas**

Francisca Jacira Freire de Sousa Siqueira



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Francisca Jacira Freire de Sousa Siqueira

**A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE DOCENTES DE
HISTÓRIA EM UM MUNICÍPIO MARANHENSE:
Contribuições para o Desenvolvimento de
Práticas Pedagógicas**

Taubaté – SP

2013

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Francisca Jacira Freire de Sousa Siqueira

**A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE DOCENTES DE
HISTÓRIA EM UM MUNICÍPIO MARANHENSE:
Contribuições para o Desenvolvimento de
Práticas Pedagógicas**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Taubaté – SP

2013

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

S618f Siqueira, Francisca Jacira Freire de Sousa
Formação universitária de docentes de história
em um município maranhense: contribuições para o
desenvolvimento de práticas pedagógicas./Francisca
Jacira Freire de Sousa Siqueira. - 2013.
159f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2013.
Orientação: Prof^a Dr^a. Suelene Regina Donola
Mendonça, Departamento de Pedagogia.

1. Prática docente. 2. Formação universitária. 3. Ensino de
História. I. Título.

FRANCISCA JACIRA FREIRE DE SOUSA SIQUEIRA

A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE DOCENTES DE HISTÓRIA

EM UM MUNICÍPIO MARANHENSE:

Contribuições para o Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof^a. Dra. Eliane Freire de Oliveira

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof^a. Dra. Maria José Eras Guimarães Biguetti

Faculdade Anhanguera

Assinatura _____

A Deus, Pai de eterna e divina bondade, que és minha força e proteção, que me amou e sonhou tudo para mim, mesmo antes de meu nascimento.

À minha querida mãe, Maria Deusimar Freire de Sousa, que partiu tão cedo, mas que me serviu de exemplo e inspiração durante toda a vida. Tudo o que sinto, tenho e o que sou, mãe, agradeço a você. Ao meu amado padrinho, que também não vive mais conosco, porém, sei que seu amor por mim será sem fim.

Aos meus avós paternos e maternos e aos meus tios, que jazem na paz do Senhor.

E a todos aqueles que sonham o mesmo que realizei.

AGRADECIMENTOS

Muitos são os agradecimentos que tenho a fazer, mas destacarei o nome de algumas pessoas, aquelas que acompanharam de perto meu trabalho, dando-me força, carinho, compreensão e apoio.

Primeiramente, agradecerei à Prof^a. Nony Braga, por ter sonhado e lutado para a efetivação desse mestrado.

Também agradeço à Danúbia Carneiro, que me apoiou e não mediu esforços para ajudar-me, quando exercia a função de gestora municipal.

Agradeço ainda:

À minha família, em nome de meu pai – Antônio Aragão de Sousa – o patriarca, que mesmo sem instrução escolar acreditou que a educação transforma e realiza sonhos. Aos meus irmãos, Maurício, Marilene, Edileuza e José, pelo laço, seja ele sanguíneo ou afetivo, que nos une. Aos meus cunhados(as), pelo carinho; aos meus sobrinhos(as) e afilhados(as), motivos de minhas lutas; ao meu esposo – Juraci Araújo Siqueira – pelo desprendimento nas horas necessárias. Enfim, a todos os familiares, tios(as) e primos(as), pelo apoio.

A todos os amigos da turma do Maranhão, em especial, à Francilene, à Neldan e à Enir, com quem vivi os momentos de dificuldades, angústias, frios... Aos meus amigos Naubeane, Furtado, Márcia, Eulaides e Josina, pessoas com quem divido minhas ansiedades.

À amiga Cleane Barradas, que mesmo com suas fragilidades, parecia ser forte para me dar apoio.

Aos colegas de profissão, professores(as) Evaldo Carlos, Helton, Márcia Molina, Júlia Petrús, com quem troquei ideias para o desenvolvimento desse trabalho. E, em especial, à amiga e companheira Ledany Velozo, que foi incansável na parceria da construção desta pesquisa. Um trabalho com essa amplitude necessita de muitos olhares.

À Coordenadora do curso, Prof^a. Dra. Edna Chamon, pela oportunidade. A toda a equipe de docentes do mestrado, pelo aprendizado, em especial às professoras doutoras Elisa Brizola e Marluce Leão, que nos acompanharam desde o processo de seleção.

À minha primeira orientadora, Prof^a. Dra. Ana Cristina Gobbo César, pelo aprendizado, cuidado e paciência.

À minha atual orientadora, Prof^a. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça, pela dedicação e perseverança no propósito de chegarmos até o fim deste trabalho.

Aos dez docentes que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, contribuindo com suas falas sobre as mudanças ocorridas em sua prática após a formação em História. Sem os mesmos não teria sido possível a concretização deste estudo. Muito obrigada!

Aos meus alunos do Ensino Fundamental, Médio e Superior, que me impulsionam a cada dia ser essa profissional que sou.

A todos os colegas de profissão das instituições escolares onde desenvolvo minhas atividades, que compreenderam minha ausência em determinados momentos.

À Prof^a. Dra. Juraci Farias, que compôs a banca da qualificação e em muito contribuiu para a melhoria dessa pesquisa.

E, finalmente, às professoras doutoras Eliane Freire e Maria José Biguetti, que, em colaboração com a minha orientadora, fizeram a avaliação desse trabalho nas etapas de qualificação e defesa e tornaram real meu sonho: ser mestra.

“Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um ‘objeto’, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor.”

Maurice Tardif

RESUMO

A formação universitária é uma necessidade e uma exigência legal para todos os docentes da educação básica. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi investigar quais as contribuições da formação acadêmica em História para os docentes efetivos, que lecionam no Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Chapadinha (MA). Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada junto a 10 (dez) docentes com graduação em História. A análise do conteúdo coletado foi amparada por Bardin (2011). Esse estudo foi fundamentado nas pesquisas de autores como: Tardif (2009; 2012), Zabala, (1998), Bitencourt (2005) e Bronfenbrenner (2004; 2011), cujos pressupostos teóricos contribuíram para a compreensão da temática em questão. Os resultados desta pesquisa apontaram que a formação em nível superior promoveu uma significativa mudança no ensino de História, e que os docentes passaram a compreender com mais profundidade esta disciplina, além de conhecerem novos recursos para a promoção do ensino, incluindo novas metodologias, tais como: utilização de músicas, filmes, poesias, jornais, entre outras, para melhor conduzir o processo ensino-aprendizagem. Para os participantes da pesquisa, mudanças significativas ocorreram na forma de avaliar os discentes, entretanto, identificou-se que a aplicabilidade da interdisciplinaridade está aquém do ideal e do propósito para uma educação contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Formação universitária. Prática docente. Ensino Médio. Ensino de História.

ABSTRACT

A university education is a necessity and a legal requirement for all teachers of basic education. In this sense, the aim of this study was to investigate what are the contributions of academic training in history to effective teachers, who teach in Secondary schools in the State Schools in the municipality of Chapadinha (MA). This is a descriptive study with a qualitative approach, using as an instrument of data collection through semi-structured interviews with ten (10) teachers with a degree in History. The content analysis of collected was supported by Bardin (2011). This study was based on the research of authors such as: Tardif (2009; 2012), Zabala (1998), Bittencourt (2005) and Bronfenbrenner (2004; 2011), whose theoretical assumptions contributed to the understanding of the topic in question . The results of this research showed that the top-level training promoted a significant change in the teaching of history, and that teachers have come to understand more deeply this discipline, and knowledge of new resources for the promotion of education, including new methodologies, such as: use of music, movies, poetry, newspapers, among others, lead to better teaching-learning process. For the research participants, significant changes have occurred in how we evaluate the students, however, it was identified that the applicability of interdisciplinarity is less than ideal and purpose for a contemporary education.

KEYWORDS: University education. Teaching practice. High School. Teaching of History.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEM	- Centro de Ensino Médio
CPF	- Cadastro de Pessoa Física
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FAP	- Faculdade do Baixo Parnaíba Chapadinha (MA)
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituto Superior de Educação
IESF	- Instituto de Ensino Superior Franciscano
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
OIT	- Organização Internacional do Comércio
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PROALFA	- Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais
PROCAD	- Programa de Capacitação de Docente
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
RG	- Registro Geral
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIAEP	- Sistema Integrado de Administração de Escola Pública
SINPROESEMA	- Sindicato dos Professores do Estado do Maranhão
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UESPI	- Universidade Estadual do Piauí
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITAU	- Universidade de Taubaté
URE	- Unidade Regional de Ensino
USP	- Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	-	Mapa do município de Chapadinha (MA)	25
Tabela 1	-	Quantidade de trabalhos encontrados sobre os descritores nas bases de dados	29
Figura 2	-	Investimentos na educação brasileira	52
Tabela 2	-	Informações pessoais e trajetória escolar	87
Tabela 3	-	Tempo de docência, remuneração e jornada de trabalho	93
Figura 3	-	Tela retratando a Guerra da Balaiada	129
Figura 4	-	Fachada do Memorial da Balaiada em Caxias (MA)	129
Figura 5	-	Visita de professores e alunos à nascente Xororó	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	-	Idade dos docentes	88
Gráfico 2	-	Sexo dos docentes	89
Gráfico 3	-	Estado civil dos docentes	89
Gráfico 4	-	Universidade de formação dos docentes	90
Gráfico 5	-	Cidade de formação dos docentes	91
Gráfico 6	-	Pós-graduações dos docentes	92
Gráfico 7	-	Recursos utilizados pelos docentes	116
Gráfico 8	-	Uso de Filmes	118
Gráfico 9	-	Uso de Músicas	122
Gráfico 10	-	Uso do Livro didático	126
Gráfico 11	-	Uso de Documentos	131
Gráfico 12	-	Interdisciplinaridade	135

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Problema	19
1.2	Objetivos	20
1.3	Delimitação do Estudo	20
1.4	Relevância do Estudo	25
1.5	Organização do Trabalho	26
2	REVISÃO DA LITERATURA	28
2.1	História como Disciplina: Percurso, Políticas Sociais e Formação Docente	29
2.2	A Formação Universitária em História	37
2.3	A Prática Docente	46
2.3.1	A Interdisciplinaridade	58
2.3.2	A Prática Avaliativa	63
2.4	O Professor e a Formação Continuada	66
2.5	O Ensino de História e o Desenvolvimento Humano	68
2.6	Ensino Médio	73
3	MÉTODO	77
3.1	Tipo de Pesquisa	78
3.2	Campo de Estudo	79
3.3	População e Amostra	80
3.4	Instrumentos	81
3.5	Procedimentos de Coleta de Dados	82
3.6	Procedimentos de Análise de Dados	83
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	86
4.1	Formação e Desenvolvimento Profissional	86
4.1.1	Caracterização dos Participantes	86
4.1.2	Docência como Profissão	96
4.1.3	A Importância da Formação Superior para Melhoria da Prática Docente	98
4.1.4	Aprendendo Sempre	107
4.2	Desafios da Prática Docente	112
4.3	Formação no Ensino Superior e as Mudanças nas Práticas Pedagógicas: Possibilidades de Aprendizagem	114
4.3.1	Recursos	115
4.3.2	Filmes	117

4.3.3	Músicas	121
4.3.4	Livros didáticos	126
4.3.5	Documentos	131
4.3.6	Interdisciplinaridade	134
4.3.7	Avaliação dos alunos	139
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICE A – Roteiro para Entrevista	157
	APÊNDICE B – Modelo de Ofício para Diretoria Regional de Ensino	158
	APÊNDICE C – Resposta do Ofício da Regional de Educação de Chapadinha (MA)	159
	ANEXO A – Declaração do Comitê de Ética	160
	ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	161
	ANEXO C – Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito	162

1 INTRODUÇÃO

Não há história mais fascinante do que a do próprio homem. Desde o seu surgimento na Terra até hoje é o ser humano que vem desenhando a face do mundo com sua força de trabalho. Para tanto, ao longo do tempo, utilizou-se de vários instrumentos que o ajudaram na tarefa de transformar os espaços e de garantir a sua sobrevivência. Contudo, não há força maior do que a que usou para mudar a si mesmo, para dotar a humanidade de um extraordinário poder e de uma capacidade ilimitada: a Educação. Com ela, a evolução do homem é uma constante.

No princípio, a tarefa de ensinar-educar era feita no seio da família, ou nas aldeias, para pequenos grupos, que ouviam os ensinamentos dos mais velhos e depois os repassavam para as outras gerações, num ritmo cíclico. Mas, com a evolução dos tempos, houve a necessidade de se criar outros espaços de ensino e de aprendizagem. Surgiram, então, as escolas e, posteriormente, as universidades, instituições que até hoje são as grandes responsáveis pela instrução e pela formação do homem.

Historicamente, a Educação está relacionada ao desenvolvimento humano, no sentido de que ela molda o homem, preparando-o para viver em sociedade e para transformá-la, buscando o seu próprio bem.

As estatísticas oficiais e os dados históricos a respeito dos docentes que atuam nas inúmeras escolas de educação básica do Brasil mostram que houve um crescimento do número de docentes licenciados, principalmente a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9394/96, que, em seu artigo 62, é clara ao mostrar a obrigatoriedade de formação em nível superior para os docentes que atuam na educação básica.

As autoridades educacionais do Brasil, sabendo que nem todos os docentes tinham condições de cumprir com essa exigência da lei tão prontamente, sobretudo, pela dificuldade que esses tinham de ingressarem na universidade, estabeleceram um prazo, para que até 2007 todos consolidassem suas licenciaturas.

Em Chapadinha, uma cidade situada na região do Baixo Parnaíba no estado do Maranhão, com uma população de 73.350 habitantes, atualmente com 75 anos de emancipação política e localizada a 250 km da capital São Luis, a realidade não é

diferente, pois a grande maioria dos docentes que lecionavam (e lecionam) na educação básica, não só a disciplina História, mas as demais também, concluiu suas licenciaturas paralelamente à atuação em sala de aula.

Convém observar-se que se, por um lado, havia a exigência de uma formação universitária para os docentes; por outro lado, os governos federal, estadual e municipal tinham a obrigação de proporcionar a estes docentes tal formação. Por essa razão, em parceria com as universidades públicas, muitos governos propiciaram a criação de polos universitários nos municípios, para a efetivação de licenciaturas em várias áreas do conhecimento, principalmente as que compõem o currículo escolar, consolidando-se, então, o terceiro item da tríplice que constitui a principal missão das instituições de ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão. É, pois, no contexto dessa relação que a presente dissertação está constituída, fazendo parte dos diversos estudos realizados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Entre as três linhas de pesquisa do mestrado em questão optou-se pela da Formação, entendendo-se que essa, ao lado das políticas e práticas sociais, também faz parte do contexto do desenvolvimento humano.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar a contribuição da formação superior na prática de ensino dos docentes de História que atuam no Ensino Médio no município de Chapadinha (MA).

Para tanto, está fundamentada em referencial teórico substancial que, nesse caso, subsidia o estudo sobre a formação universitária de docentes de História e a contribuição desta no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, em uma linha de pesquisa cuja área de concentração consiste no desenvolvimento humano, nas políticas sociais e na formação dos sujeitos.

Buscando melhor compreender as relações entre a formação universitária, suas contribuições na prática dos docentes, no âmbito da sala de aula e desenvolvimento humano, este trabalho está fundamentado principalmente nos pressupostos teóricos desenvolvidos por Tardif (2009), no que concerne à questão do trabalho docente; de Zabala (1998), também para as discussões em relação à prática educativa; Bitencourt (2009), como suporte aos apontamentos de fundamentos e métodos de ensino; Bronfenbrenner (2011), cujos estudos estão

voltados para a ecologia do desenvolvimento humano, natureza do mestrado em questão, Koller (2004), com a mesma temática, mas enfocando a pesquisa e a intervenção no Brasil. Para sustentação das análises, utilizou-se Bardin (2011), para sustentação das análises categoriais.

1.1 Problema

Durante doze anos de atividade docente, na disciplina de História, no município de Chapadinha (MA), verificou-se que, assim como em muitos outros do Estado do Maranhão, até o ano 2000, não havia quadro docente com formação específica, atuando em tal disciplina, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, artigo 62, que preconiza:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2012, p. 47).

Considerando esse artigo da LDB, percebeu-se ainda que o fato de que muitos docentes não possuíam graduação em História gerava um certo desinteresse por parte de alguns alunos, que consideravam a disciplina sem importância e até mesmo menos interessante que as demais. Frente a isso, o governo municipal preocupou-se em viabilizar a formação em nível superior aos docentes da cidade maranhense.

Assim, diante dessa mudança de cenário na formação dos docentes, verificaram-se as melhorias para a sua prática, e quais seriam principalmente para os que atuam no Ensino Médio com a disciplina História.

Nesse contexto, o presente trabalho procura responder às seguintes perguntas:

a) De que maneira o ensino superior trouxe contribuições para o exercício do magistério na disciplina de História, aos professores que atuam em sala de aula no Ensino Médio na rede estadual do município de Chapadinha (MA)?

b) Quais foram essas contribuições?

Esses questionamentos correspondem ao âmago desta dissertação, visto que se pretende uma reflexão sobre o processo de formação e prática de docentes de História, a saber, os que atuam na Rede Estadual do município escolhido como locus de estudo, Chapadinha (MA).

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a contribuição da formação superior na prática de ensino de docentes de História atuantes no Ensino Médio no município de Chapadinha, no Maranhão.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Traçar o perfil socioeconômico dos docentes;
- Conhecer as práticas adotadas pelos docentes sujeitos dessa pesquisa;
- Reconhecer as mudanças ocorridas em sua sala de aula, após a formação em nível superior dos participantes da pesquisa;
- Identificar os recursos utilizados pelos participantes, depois da graduação;
- Conhecer os fatores que contribuíram para o desenvolvimento profissional dos (10) dez docentes participantes desse estudo.

1.3 Delimitação do Estudo

A presente pesquisa foi desenvolvida na cidade de Chapadinha (MA), local de atuação profissional da pesquisadora, situado na microrregião do Baixo Parnaíba. Chapadinha é uma cidade de 75 anos, com 73.350 habitantes, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010. Desses, 3.050 (três mil e cinquenta) moradores estão matriculados na Rede

Estadual de ensino, e, excetuando-se os do Ensino Fundamental, restam 2.649 (dois mil seiscentos e quarenta e nove) matriculados no Ensino Médio¹.

Esse estudo delimita-se à Rede Estadual por congregar, para esse nível de escolaridade, no município, maior número de alunos. Igualmente, as discussões centraram-se no Ensino Médio pelos seguintes motivos: por ser de responsabilidade, principalmente, da Rede Estadual, e por ser nesse nível que a pesquisadora atua.

Além disso, a escolha pelo Ensino Médio deveu-se por ser essa a última etapa da Educação Básica, que deve proporcionar ao aluno maior integração às áreas de Ciências Humanas bem como possibilitar e ampliar mais conhecimentos acerca das problemáticas contemporâneas.

Ressalta-se que, em 2001, havia apenas uma professora de História em exercício no município com habilitação para lecionar. A partir daquele ano, por meio de um convênio estabelecido entre a Prefeitura Municipal e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), iniciaram-se alguns cursos de licenciatura envolvendo cerca de 260 docentes-alunos, sendo que alguns desses lecionavam, e ainda lecionam, na rede. Assim, os três Centros de Ensino Médio (CEM) envolvidos na pesquisa são os que oferecem essa etapa de ensino no município de Chapadinha². São eles:

- **Centro de Ensino Heródoto**

Oferece a modalidade de Ensino Médio de 1ª a 3ª séries, nos três turnos. Os alunos que frequentam, na sua maioria, são oriundos das escolas municipais, vindos de diferentes bairros e zona rural do município.

Trata-se de uma escola fruto de um processo de expansão de Ensino Médio (o então Segundo Grau) por todo o Brasil, promovido pelos governos militares. Foi fundado em 1º de março de 1978, com a finalidade de contemplar os cursos técnicos em Agropecuária, Administração e Crédito e Finanças, existindo, na época, um laboratório de Química e cursos práticos de Datilografia (Mecanografia). Esses cursos funcionavam somente no turno matutino.

A partir de 1983, os cursos técnicos foram substituídos pelo curso de Formação Geral, no turno matutino. Em 1987, no turno vespertino, foi implantado o

¹ Dados coletados na Unidade Regional de Educação de Chapadinha, a partir do Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas, de acordo com o Censo Escolar de 2012. (SIAEP, 2012)

² As informações sobre os históricos foram extraídas dos Projetos Político-Pedagógicos dessas instituições de ensino.

curso Magistério, reconhecido pela Resolução nº 64/87 de 17/03/1989, com durabilidade até o ano de 1997.

Em 1984, inicia o curso de Contabilidade, no turno noturno. Em 1998, a escola passa a funcionar somente com curso de Educação Geral. Em 2000, aconteceu a implantação das Telessalas³.

Quanto à estrutura física, o prédio caracteriza-se por apresentar um padrão excelente, em termos de salas de aula e espaço ambiental. Em 2002, a escola foi reformada e a reinauguração ocorreu em 2003.

Ao longo de sua existência, o C. E. Heródoto contribuiu para a formação de profissionais que desempenham suas funções na comunidade em que vivem, inclusive, com muitos docentes que um dia foram alunos dessa escola e atualmente são educadores da instituição.

▪ **Centro de Ensino Faraó**

Oferece a modalidade de Ensino Médio, 1ª a 3ª séries, nos três turnos. Seu público estudantil é proveniente, em maior parte, de alunos egressos da rede municipal de ensino, que oferta o Ensino Fundamental, de outros oriundos da zona rural.

A reconstrução da trajetória desse Centro de Ensino se inicia em 18 de março de 1968, data de sua fundação, e marco inicial de um trabalho didático-pedagógico que perdura até hoje. Seu nome homenageia um dos mais ilustres filhos de Chapadinha (MA), médico, prefeito de Caxias, São Luís, Secretário Geral do Governador do Território do Acre e Assessor do Presidente João Goulart em 1962.

A escola toma como base para este relato a ata de fundação do Ginásio Bandeirante de Chapadinha, atualmente o Centro de Ensino Faraó, que diz: “Aos dezoito dias do mês de março de mil novecentos e sessenta e oito”.

A partir desta data, Chapadinha contava com mais uma escola Estadual a serviço da comunidade, com o curso Ginásial, de 5ª a 8ª séries. Entre os anos de 1975 a 1982, passou a denominar-se Complexo Escolar de 1º Grau, ainda com o curso Ginásial.

A partir de setembro de 1982 a 1983, passa a chamar-se “Unidade Escolar Faraó”, sendo bastante conhecida da comunidade e frequentada por grande número

³ Salas de aula onde acontecem videoconferências, necessitando apenas de um instrutor.

de estudantes, funcionando nos três turnos. E, entre 1983 a 2002, passando a chamar-se Unidade Integrada Faraó.

Em 2001, atendendo a uma crescente demanda da comunidade, foi implantada a Educação de Jovens e Adultos, com grande receptividade e aceitação. A partir de 2004, inseriu o curso de Ensino Médio, para atender aos apelos sociais pela melhoria na qualidade de ensino, passando a denominar-se Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Faraó.

Finalmente, em 2006, passou a denominar-se Centro de Ensino Faraó, com o benefício do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), no mesmo ano.

Hoje, firma-se como um dos mais importantes Centros de Ensino do Baixo Parnaíba, com grande demanda social, corpo docente qualificado e gestão democrática, visando à construção de ações didático-pedagógicas, sociais e profissionais, rumo à construção da gestão democrática para toda a comunidade.

- Centro de Ensino Júlio César

É a única, entre as três escolas da Rede Estadual de Ensino, a continuar ofertando o Ensino Fundamental e Médio, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo o primeiro turno dedicado ao Ensino Fundamental.

Esta escola possui uma história de grandes serviços prestados à comunidade de Chapadinha (MA), sendo considerada a “Escola-Mãe” desta cidade, porque foi uma das primeiras escolas que nasceu no período da emancipação política do município.

Foi criada em 19 de março de 1939, na administração do prefeito Manoel Vieira Passos, com a denominação de “Escola Singular”, com finalidade de atender às crianças da época com o antigo Primário. Após três anos de funcionamento, a escola, por conveniência de seus administradores, passou a chamar-se “Escola Reunida”. Funcionava, inicialmente, em uma residência da Família Vieira⁴, depois passou a funcionar em sua própria sede, no atual prédio do Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico (IBGE). Após alguns anos, sua demanda cresceu, sendo deslocada para um prédio maior, no local onde funciona atualmente a Câmara Municipal.

⁴Família tradicional do município de Chapadinha (MA), que deu início ao desenvolvimento do comércio varejista local e com grande influência política na cidade.

Com o desenvolvimento da cidade, a população foi crescendo e a demanda de crianças em idade escolar foi aumentando, fazendo com que a população recorresse ao Governo do Estado e, no período de 1956 a 1957, foi construído o prédio com o nome de “Júlio César”. Recebeu este nome em homenagem ao Interventor do Estado do Maranhão na época. Porém, só em 1982 foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio da Resolução nº 433/82, para ofertar o curso de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Com a Resolução, a escola mudou a denominação para “Unidade Escolar Júlio César”.

O seu desenvolvimento não parou. Em 1970, foi oferecido à população o curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de nível I (1ª a 4ª séries), dando oportunidade aos cidadãos e cidadãs com idade escolar defasada. Todavia, não se pode esquecer as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, que foram privilegiadas no período de 1982 a 2002.

A partir do ano de 1988, o Centro de Ensino Júlio César acrescentou aos cursos já existentes a classe de Educação Especial, que atende até os dias atuais aos alunos com necessidades especiais da comunidade.

Em 1992, foi incorporado o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, proporcionando mais oportunidades aos jovens e adultos da comunidade que desejavam continuar os estudos para ingressar no Ensino Médio. Em 1993, de acordo da Resolução nº 197/93 do Conselho Estadual de Educação (CEE), a escola passou a denominar-se Unidade Integrada Júlio César. Em 1997 foi reconhecida pelo mesmo Conselho, para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries.

Atentando para a necessidade do momento, o Centro de Ensino Júlio César adotou, em 1996, o Projeto de Aceleração de Estudos (PAE), visando à clientela de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental que apresentava distorção idade/série. O projeto funcionou regularmente de 1996 a 2001, contribuindo significativamente para o equilíbrio da distorção idade/série.

Com o objetivo de acompanhar a formação e continuidade dos estudos dos alunos egressos do Ensino Fundamental, e para manter a mesma qualidade do trabalho didático-pedagógico, foi incorporado aos níveis de ensino já existentes o Ensino Médio, atendendo à demanda e necessidade escolar da comunidade.

Com estas ações, o Centro de Ensino Médio Júlio César consolida sua participação efetiva no processo de educação democrática na comunidade de Chapadinha (MA), demonstrando ser um espaço de construção da cidadania.

Os 10 (dez) docentes envolvidos nesta pesquisa são efetivos dos três Centros de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, situados nos municípios conforme mapa abaixo.

Figura 1 – Mapa de Chapadinha (MA)



Fonte: Google Mapas (2013)

A cidade de Chapadinha limita-se com os municípios de Vargem Grande, Urbano Santos, Coelho Neto, Codó e Buriti. Está à margem da Rodovia MA 222. Atualmente, conhecida como corredor da soja, devido nesses municípios limítrofes com Chapadinha (MA), bem como o próprio município ser área de grande produção desse grão.

1.4 Relevância do Estudo

Sabe-se que, em função das limitações com que se depara o docente que não tem formação específica, as aulas restringem-se, muitas vezes, apenas, à utilização do livro didático. Demais suportes informativos, como filmes, revistas, documentos, letras de músicas, jornais, internet ficam negligenciados por falta de habilidade do docente não formado na área, visto que não recebeu orientações de como fazê-lo, diversificando sua prática docente. Bittencourt (2009, p. 296) assevera que os “materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição do

conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina”. Estes recursos não são os únicos, tendo o docente a liberdade de adequar os mais apropriados no desenvolvimento das suas aulas.

O trabalho faz-se importante à medida que possibilitou conhecer parte da prática educativa dos docentes de História no Ensino Médio da Rede Estadual no Município de Chapadinha, bem como identificou as contribuições do curso superior nessa prática.

Além disso, espera-se que os resultados deste estudo possibilitem uma reflexão e enseje discussões a respeito da formação acadêmica e suas contribuições aos docentes de História, considerando-se que nesta, ou em qualquer outra área do conhecimento, deve visar à qualificação docente.

E, ainda, que a finalidade de uma pesquisa científica não deve consistir apenas em descobrir e discorrer sobre determinado problema, mas também em apontar possíveis caminhos para uma transformação da realidade, no sentido de servir como uma fonte de pesquisa por meio da qual se pode melhor planejar ações para a melhoria dos indicadores⁵ educacionais na região em que está sendo desenvolvida. Em outras palavras, à ciência não cabe apenas especular sobre certa temática, mas a orientação sobre o que fazer diante do resultado das discussões que promove.

1.5 Organização do Trabalho

A estrutura deste trabalho apresenta-se em partes distintas: na primeira, apresenta-se a Introdução, com o problema, os objetivos, a delimitação e a relevância do estudo, e a organização do trabalho; na segunda, apresenta-se Revisão da literatura sobre temas trabalhados nesta dissertação; na terceira, o Método informa os procedimentos metodológicos adotados para a realização da presente pesquisa e seus desdobramentos; na quarta parte, Resultados e Discussão, são apresentados os dados e o tratamento dos dados obtidos; na quinta e última parte, nas Considerações Finais, apresentam-se as discussões resultantes

⁵A título de informação, em 2010, um aluno da escola C. E. M. Heródoto, da Rede Estadual de Ensino, no município de Chapadinha (MA), obteve nota máxima (1000 pontos) na redação do ENEM, que, por sua vez foi a única pontuação obtida em escola pública em todo o país. (IBGE, 2011)

do tratamento dos dados, as descobertas advindas das análises e são também fornecidos subsídios para uma revisão da prática no ensino de História, em especial, no município de Chapadinha (MA).

2 REVISÃO DE LITERATURA

A temática que envolve este estudo tem sido bastante discutida no meio acadêmico, como se pode perceber pelo levantamento bibliográfico a seguir, em que se buscou fazer um mapeamento de pesquisas sobre temas trabalhados nesta dissertação. Dentre todo o universo de trabalhos existentes, buscou-se fazer um mapeamento de pesquisas sobre temas: "Formação acadêmica", "Prática docente", "Ensino de História" e "Ensino Médio".

As buscas foram realizadas nas plataformas-base de pesquisa da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da versão brasileira da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os descritores utilizados foram os já mencionados: "Prática docente", "Formação acadêmica", "Ensino Médio" e "Ensino de História", mas salienta-se que não se teve a pretensão de abarcar a totalidade das obras, pois, como afirma Köche (2010):

As teorias nunca atingem a totalidade de aspectos dos fenômenos da realidade. Estabelecem relações entre aspectos não diretamente observáveis, sendo geralmente expressas por vários enunciados sistematizados. Sendo a finalidade da ciência, descobrir uma interconexão sistemática dos fenômenos, somente os seus aspectos comuns e invariáveis são levados em consideração, estabelecendo-se com eles os elos de ligação [sic] da estrutura existente (KÖCHE, 2010, p. 92).

Após a consulta nessas plataformas digitais, foram feitas, com os dados obtidos, uma síntese dos trabalhos afins com esta pesquisa, relacionados na tabela 1, que informa a quantidade encontrada sobre os quatro termos nas três bases de dados que foram escolhidas como fonte, tendo-se como corte temporal os últimos cinco anos (2007 a 2012)⁶

⁶ Esse corte temporal se deve ao fato de serem estas as publicações, relacionadas ao estudo em questão, mais recentes no meio acadêmico.

Tabela 1- Quantidade de trabalhos encontrados sobre os descritores nas bases de dados que escolhemos como fonte

<i>Banco CAPES de Teses e Dissertações</i>	Textos
Prática docente	28
Formação acadêmica	1
Ensino médio	146
Ensino de História	19
<i>Periódico CAPES</i>	Textos
Prática docente	18
Formação acadêmica	5
Ensino médio	70
Ensino de História	38
<i>Scielo</i>	Textos
Prática docente	78
Formação acadêmica	108
Ensino médio	558
Ensino de História	47

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Convém destacar que a tabela acima, explicita as amostras de trabalhos acadêmicos, cujas temáticas, são palavras-chave nessa pesquisa, e que os descritores, serão devidamente comentadas ao longo desta dissertação.

2.1 História como Disciplina: Percurso, Políticas Sociais e Formação Docente

O ensino de História no país inicia-se por volta de 1549, quando os jesuítas chegaram ao Brasil e fundaram as primeiras escolas elementares. Os textos bíblicos eram usados com o intuito de ensinar a ler e a escrever. Essa situação permaneceu até 1837 quando foi fundado o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e incluiu como obrigatória à disciplina de História. Ainda nesse mesmo século com a diminuição da influência política da Igreja sobre o Estado, os temas que tem como base as ideias bíblicas foram abolidos do currículo (ARANHA, 1996). Percebe-se um longo período desde a colonização até a iniciativa de criação de cursos superiores no Brasil e, mesmo quando comparado a congêneres latino-americanos, a criação do ensino superior no Brasil é recente. Seus primeiros cursos datam do início do

século XIX sua primeira universidade somente no início do século XX (MOROSINI, 2005).

Vale enfatizar que o ensino, durante todo o período entre os séculos XVI ao XIX foi transmitido pelos padres jesuítas que tinham uma formação religiosa, e não por docentes com formação específica, pois os primeiros cursos superiores no Brasil surgiram por volta de 1808, e os cursos contemplados foram a Academia de Marinha, Cadeira de Anatomia, Curso de Agricultura entre outros, criando um atraso na implantação de disciplinas das áreas pedagógica (MOROSINI, 2005).

Em 1920, operários anarquistas tentam implantar a ótica das lutas sociais para entender a história, abrindo escolas que logo depois, no governo de Arthur Bernardes, são reprimidas e fechadas. Apenas em 1934 foi criado o primeiro curso superior de História na Universidade de São Paulo (USP), que nasceu com uma visão tradicionalista, reforçando a sucessão de fatos como linha mestra. Por volta de 1971 desaparecem as disciplinas de História e Geografia e no lugar é criada a de Estudos Sociais, o que gerou um empobrecimento de conteúdo e um enfraquecimento da licenciatura na área. (BITTENCOURT, 2009).

Com a determinação do Ministério da Educação (MEC) que para ministrar aulas de Estudos Sociais era preciso ser formado na área, e com o desaparecimento da disciplina de História do currículo fecharam-se ainda mais as portas para os graduados em História (PINZANI, 2010).

Em 1997 foi abolido o ensino de Estudos Sociais do currículo e o ensino de Geografia e História voltaram a aparecer separadamente e especialistas começaram a delinear as especificidades de cada uma das disciplinas. Em seguida ocorreu a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), primeiro para o Ensino Fundamental e depois do Ensino Médio, com o objetivo de cumprir um duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o docente na busca de novas abordagens e metodologias, aprimorando a capacidade dos mestres e empenho no aperfeiçoamento da prática educativa.

Tanto os PCN quanto as Diretrizes para o Ensino Médio possuem uma característica comum: foram organizados a partir da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas/adquiridas pelos alunos ao longo do processo ensino-aprendizagem. No caso do ensino de História são as seguintes:

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.
- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.
- [...]
- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.
- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.
- [...]
- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (BRASIL, 1999, p. 306)

O conhecimento dessas competências e habilidades é necessário ao docente de História, uma vez que elas servirão como norteadoras do seu processo de ensino. Em outras palavras, ensinam-se melhor quando se tem clareza do que os alunos precisam aprender. E é por essa razão que, durante a formação acadêmica, nos cursos de licenciatura, tem-se a disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, pela qual se pode conhecer com mais propriedade as leis e os parâmetros que regulam a educação no Brasil.

Convém salientar que, no Maranhão, as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História constam no Referencial Curricular do Ensino Médio, que, segundo seus idealizadores,

[...] objetiva orientar o processo educativo das escolas públicas estaduais, nas esferas administrativo-pedagógicas, visando à construção de um projeto coletivo que promova a formação integral do educando para o exercício da cidadania (MARANHÃO, 2006, p. 19).

Essas Diretrizes surgiram como uma forma de adaptar para a realidade maranhense os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, é um documento construído com a finalidade de orientar as práticas curriculares, tendo em vista os avanços educacionais da rede, sendo associado a programas

específicos das escolas, com o objetivo de melhor desenvolver o processo ensino-aprendizagem.

Todo esse esforço para a melhoria do ensino está associado ao conceito de competência que, de acordo com Perrenoud (2000), “é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”⁷. Já, habilidades dizem respeito ao saber-fazer, possível a partir das competências adquiridas.

Para as Diretrizes e os Parâmetros o mais importante do que aprender um conteúdo relativo a uma área de conhecimento é desenvolver procedimentos que permitam ao aluno aprender a conhecer.

Grande parte das diretrizes aponta caminhos, como por exemplo, discorrendo sobre o porquê do ensino de História nas escolas. Nesse aspecto, as Diretrizes em questão afirmam que a História, como disciplina escolar, integra-se na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilitando ampliar estudos respeito das problemáticas da sociedade atual, buscando situá-las nas diversas temporalidades, o que a torna indispensável para a reflexão acerca das possibilidades ou mesmo das necessidades de mudanças e/ou continuidades durante o processo educativo das escolas (BRASIL, 1999).

Portanto, em linhas gerais, a integração da História com as demais disciplinas que compõem as denominadas Ciências Humanas é necessária, uma vez que esses conhecimentos adquiridos nessas ciências tornam o homem mais consciente do seu papel de agente construtor da História, permitindo,

[...] sedimentar e aprofundar temas estudados no Ensino Fundamental, redimensionando aspectos da vida em sociedade e o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico, completando a compreensão das relações entre a liberdade (ação do indivíduo que é sujeito da história) e a necessidade (ações determinadas pela sociedade, que é produto de uma história) (BRASIL, 1999, p.299, grifo do autor).

No que diz respeito ao que e como ensinar História, o documento é enfático ao referir aos sujeitos que fazem a história, os homens e mulheres que ao longo dos tempos a delineiam (BRASIL, 1999).

⁷Extraído de entrevista na Universidade de Genebra, disponível em <WWW.revistaescola.abril.com.br/formação-continuada/entrevista/Perrenoud/ensino>. Acesso em 14 de set. 2013.

Não obstante a isso, ressalta-se que a investigação histórica também passou a considerar outras fontes documentais, além da escrita, como forma de aperfeiçoar os seus registros. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica (BRASIL, 1999).

Vê-se, portanto, que há um esforço considerável no sentido de colocar a História no centro das discussões sobre as situações da humanidade, não só do passado, mas a partir desse, para uma releitura do presente.

Isso faz com que aos poucos se vá retirando do ambiente escolar aquela ideia equivocada de que a História é uma disciplina menor, que é “fácil”, que se pode simplesmente memorizar datas e fatos para deter seu conhecimento. As Diretrizes Curriculares mostram o contrário dessa perspectiva equivocada, resgatando o sentido de ensinar-se e aprender-se História na escola.

Ressalta-se ainda que a forma de organização dos currículos, presente em outros países, tornou-se hegemônica na produção legal do governo brasileiro desde o final da década de 1990 (BRASIL, 2002). Todas as demais disciplinas ministradas no Ensino Médio têm orientação semelhante: “os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída” (BRASIL, 1999,p.302).

No que diz respeito à História do Brasil, como prevê as Leis de Diretrizes e Bases, está relacionada à História Geral, permitindo ao indivíduo “situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo” (BRASIL, 1999, p.46).

Vale lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN) também abordam sobre os conhecimentos de Antropologia e Sociologia contribuintes para a construção da identidade social, dando grande destaque ao relativismo cultural apresentado pelas correntes antropológicas que surgiram depois da Segunda Guerra Mundial, “que advogam o direito de todos os povos e culturas construírem sua organização própria, respeitando da mesma forma os direitos alheios” (BRASIL, 1999,p. 301)

Entretanto, convém lembrar que não há consenso entre os educadores brasileiros no que diz respeito à organização de currículos a partir de competências e habilidades. Há fortes dúvidas acerca de como, consensualmente, defini-las em

áreas menos procedimentais, ou seja, partindo-se do que se espera do aluno para o que efetivamente entrará como conteúdo de sala de aula (MAGALHÃES, 2006).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da mesma forma que as Diretrizes Curriculares e os PCN para o Ensino Médio são organizados com vistas a aferir se os alunos desenvolveram, ou não, as competências e as habilidades de cada nível de ensino:

Em 1990 e, desde 1995, realiza seu ciclo de avaliação a cada dois anos. O Saeb foi criado tendo por objetivo central promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas. A primeira, da aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar (BRASIL, 2013)

Além do SAEB, o MEC também criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998, visando verificar o aprendizado de conteúdos básicos, tendo como base as competências e habilidades previstas para a aprendizagem do aluno nessa etapa de ensino, que, em síntese, “deve demonstrar capacidade para interpretar gráficos, textos, mapas e informações em diversas linguagens” (BRASIL, 1999, p.108). O ENEM também verifica a capacidade do aluno no que diz respeito à argumentação, solução de problemas do cotidiano, bem como se é capaz de realizar a elaboração de propostas de intervenção coerente.

Em Chapadinha somente as escolas particulares apareceram no ranking nacional. A escola com o melhor desempenho foi o Pequeno Príncipe com 525,55 pontos, seguida do Colégio Nossa Senhora de Fátima (CONSEF) com 481,78 e do Colégio Francisco Almeida Carneiro (FAC) com 475,81 de pontuação. O quarto colocado foi o Colégio Batista com 461,31 pontos⁸. Tal situação é preocupante uma vez que os docentes que atuam na rede privada são os mesmos da rede pública. Isso se deve ao fato da carência de número de profissionais com graduação em áreas específicas.

Outra avaliação que pode ser feita a cerca dos índices das escolas públicas, é a pouca inscrição dos alunos, muitas vezes por falta de documentos pessoais, informação sobre o exame, e até mesmo falta de interesse.

Avaliações como o SAEB e o ENEM, atendendo às propostas das Diretrizes e PCN, também favoreceram um norte para os docentes de História, visto

⁸Extraído do comentário disponível em www.gov.com.br (2013).

que, por meio deles, pôde-se depreender o conteúdo efetivo a ser ministrado em sala de aula.

Outra mudança significativa apareceu em 2003, quando o Conselho Nacional de Educação determinou que a história e a cultura afro-brasileira fossem abordadas em todas as escolas, uma iniciativa oficial para desvincular o ensino da visão eurocêntrica. (BITTENCOURT, 2009).

Com a criação da Lei de n. 10639/2003 que promove o ensino das histórias das culturas africanas e indígenas o currículo de História obteve um grande avanço no sentido de ampliar os conhecimentos sobre multicultural e multiculturalismo e promover mais consciência acerca da diversidade cultural existente em nosso país.

Para destacar as diferenças culturais e ambientais Del Priore e Venâncio (2004 p.7) afirmam que “[...] os indivíduos se adaptaram a diferentes ambientes, a cultura se diferenciava, formando múltiplos grupos étnicos. “Essa complexidade cultural foi por muito tempo, homogeneizada, gerando visões equivocadas a respeito de uma civilização tão diversa e contraditória, devido às características de uma grande extensão territorial como o Continente Africano. Um exemplo típico de como se dava a entrada dos africanos no continente americano, deu-se através dos escravos que,

[...] raramente eram vendidos em um só bloco, e, portanto, chegavam nas fazendas e propriedades, vindos de navios e cargas diferentes. Em alguns casos, os proprietários tentavam deliberadamente misturar escravos de diversas origens, na crença de que isso evitaria as rebeliões, uma tática comum de meados do século XVII em Barbados, como Ligon comentou. Isso talvez possa ter dificultado a inserção direta da cultura africana nas Américas (THORNTON, 2004 ,p.267).

Essa visão registrada por Thornton (2004) é relativizada por ele próprio ao considerar que o grupo embora de diversas localidades possuísse alguns códigos comuns de comunicação e considerando o tempo em que foram aprisionados e que permaneceram juntos nos navios, é possível que nesse momento houvesse troca de experiências. Anterior à criação da Lei nº 10639/2003 as sociedades indígenas e africanas eram consideradas por “culturas inferiores”. A partir dos novos estudos realizados por historiadores dessas áreas, veio à tona a história que por muito tempo foi negligenciado.

Convém lembrar que os docentes devem estar aptos a discutir sobre essas questões que permeiam com grande intensidade em nosso país, para que não haja uma supervalorização de uma cultura em detrimento de outras.

Freire (1981) diz *que* "a transformação radical e profunda da educação, como sistema, só se dá – e mesmo assim não de forma automática e mecânica – quando a sociedade é transformada radicalmente também". (FREIRE,1981, p.118).

Espera-se que muito mais possa ser realizado pelos gestores públicos e pela iniciativa privada na tentativa de diversificar a formação dos profissionais da região.

É preciso questionar também o papel das políticas públicas para os cursos de formação no processo de profissionalização docente, avaliando como essas políticas auxiliam, como ensinar e como os alunos aprendem e na organização do trabalho pedagógico, visto que essa formação influencia na atuação profissional na qual refletem todas as contradições sociais (PEREIRA, 2009).

Entende-se que, para atingir os objetivos neoliberais no âmbito da América Latina, as políticas educacionais ficaram à mercê de determinadas metas, buscando atender aos requisitos definidos pelo setor econômico. Como observa Dalila Oliveira, a educação na sociedade capitalista "constitui parte das funções do Estado e, por isso mesmo, é também campo de conflito social" (OLIVEIRA, 2006).

Ainda nesse sentido, Frigotto e Ciavatta (2003) analisam o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, particularmente no que tange à educação. Segundo os autores, mesmo que a política educacional tivesse por finalidade o fim do analfabetismo, bem como o aumento da eficácia do ensino e do atendimento escolar, a mesma é baseada na subordinação a órgãos internacionais de cunho neoliberal "cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

Esses autores ainda afirmam que as pessoas responsáveis por conduzir o projeto de por fim ao analfabetismo, bem como o aumento da eficácia do ensino e do atendimento escolar, sendo a mesma baseada na subordinação a órgãos internacionais de cunho neoliberal eram "intelectuais altamente preparados em universidades do exterior, mas alerta que os mesmos tiveram passagens, longas ou breves nos organismos internacionais que estão na base das reformas educativas: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento,

Organização Internacional do Comércio (OIT) etc" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106). Dentre esses profissionais, destaca-se o ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza.

Frigotto e Ciavatta (2003) asseveram que a principal consequência dessa política foi à adoção do "pensamento pedagógico empresarial" na nossa educação, o que levou a uma "perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

Propôs-se descrever nesse item a trajetória da História como disciplina, a luta e disputa com a disciplina de Estudos Sociais. O percurso da disciplina desde a criação dos primeiros cursos, passando por mudanças e permanências para constituir-se como ciência e ensiná-la na atualidade.

Destaca-se a importância do ensino e valorização da cultura, situando por meio do PCN para o Ensino Médio, em meio a um conjunto de políticas públicas de educação que foram implementadas a partir dos anos 1990 e verificando essas mudanças através de avaliações. Contudo sem perder o foco da formação docente e apropriação e reconstrução de seus saberes e práticas e a repercussão da licenciatura em sua ação educativa.

2.2 A Formação Universitária em História

A expansão do ensino superior no país deve-se, em boa parte, à atuação do Ministério da Educação (MEC), que passou a exigir mais rigor, fixando prazos para que os docentes realizassem sua formação acadêmica. Devido a essa exigência, muitos Estados implementaram programas de formação superior para docentes. A maioria deles em regime especial, a fim que os docentes pudessem estudar sem ter que se afastar de suas atividades nas escolas.

Vale observar que essa tomada de atitude dos governos não foi algo necessariamente espontâneo. Pelo contrário, a formação em nível superior é algo previsto em lei, no caso em questão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN) Lei nº. 9394/96, que, em seu Artigo 62, afirma que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2012, p 47)

Ora, se a formação em nível superior é uma exigência legal, os docentes de História que até então lecionavam no Ensino Médio sem a devida certificação superior, o faziam de forma irregular, já que poderiam trabalhar apenas até os primeiros anos do Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais que regulam, dentre outros cursos, o de História, prevê o seguinte:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.) (BRASIL, 2001, p. 7).

Diante dessas exigências para o graduado em História, as Diretrizes Curriculares ainda prevê em competências e habilidades gerais, que devem ser apreendidas pelos docentes:

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática (BRASIL, 2001, p. 8).

Essas competências e habilidades representam a síntese de todo o conhecimento que o docente deve adquirir durante o seu processo de formação acadêmica e que, posteriormente, devem culminar, na prática pedagógica, com a qualidade de ensino.

Portanto, essas mudanças e exigências, no âmbito da política neoliberal, são fruto das reformas na educação e têm como características principais a regulação e o controle em decorrência da nova configuração do papel do Estado, correspondendo às exigências dos organismos internacionais, com o objetivo de “transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado” (ENS; BEHRENS, 2011, p. 19).

Consequentemente, a educação é vista como mercadoria, visando atender às necessidades do mercado decorrentes do modo de produção vigente.

Essas iniciativas fizeram parte de um processo maior de reforma educacional no país. E, segundo Camargo (2004):

A partir da implementação dessas reformas na educação superior, temos visualizado um processo de “naturalização” do espaço universitário, como campo de formação profissional, para atender às demandas do mercado de trabalho, seguindo a lógica da nova versão da teoria do Capital Humano, ao ressaltar que somente a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças do mundo do trabalho e às demandas do mercado poderá responder aos problemas do emprego e da ocupação profissional. (CAMARGO, 2004, p. 264, grifo do autor).

Como se pode perceber, a preocupação com a oferta do ensino superior aos docentes teve como princípio motor a qualificação, a formação de profissionais dinâmicos, capazes de corresponder às exigências do mundo do trabalho. Isso diz respeito também ao docente, que deve ser um profissional atento às mudanças sociais e às inovações no âmbito de sua própria área de conhecimento.

A formação dos docentes, inserida nesse contexto, representa uma das estratégias do movimento de reforma do sistema educacional implementado pelo Ministério da Educação no país, constituindo-se, por esse motivo, alvo de estudos, debates, congressos, pelos movimentos sociais, sindicatos, associações profissionais estudantis, com o intuito de participar e interferir na condução desse movimento (CAMARGO, 2004, p. 264).

No Brasil, quando se fala em formação docente, é preciso ter em mente pormenores, para melhor compreender a realidade do magistério. Deve-se observar, por exemplo, o que a legislação educacional em vigência diz a esse respeito. Na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBN) no artigo 62, de nº 9394/96 assim define:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, e, cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2012, p. 47).

Antes da definição da lei, muitos docentes lecionavam, até mesmo no Ensino Médio, sem ter uma formação em nível superior. Grande parte desses docentes deu início à sua formação acadêmica graças às iniciativas de governos estaduais, que, por meio de programas de formação docente, normalmente ocorridos em períodos de férias escolares, com a colaboração das universidades, elevou o número de docentes com nível superior.

No estado do Maranhão existem atualmente duas universidades públicas que oferecem o curso de História: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), curso que disponibiliza dupla formação, a saber, bacharelado e licenciatura e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que oferece apenas o curso de licenciatura.

No município de Chapadinha - Ma, a presença de instituições de Ensino Superior é recente. As primeiras turmas formadas foram do Instituto Superior de Filosofia e Ciências Religiosas do Maranhão e do Programa de Qualificação de Docentes das Universidades Estaduais do Piauí e do Maranhão. Em 1998, o Instituto Superior formou várias turmas na área de Pedagogia e, em 1999, através do Programa de Capacitação de Docente (PROCAD) oferecido pela UFMA, formaram-se docentes em três cursos: Pedagogia, Letras e Ciências.

Em meados de 2001, a Prefeitura Municipal de Chapadinha estabeleceu um contrato com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e montou turmas para 260 docentes distribuídos nos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, Ciência e História. Entre os anos de 2003 e 2006, o Instituto Superior de Educação, em convênio com as Universidades Estaduais do Piauí e do Maranhão, criou mais turmas, nas áreas de Matemática, Letras, Biologia e História.

A Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) foi à primeira Instituição de Ensino Superior de iniciativa privada instalada em Chapadinha em 2005 oferecendo cursos de Pedagogia, Letras e Administração e, até o momento, foi responsável pela formação de aproximadamente 600 profissionais.

Consolidando o histórico das IES no município de Chapadinha, em 2006, foi inaugurado um *campi* da Universidade Federal do Maranhão que passou a oferecer os cursos de Agronomia, Biologia e Zootecnia⁹.

⁹ Todos os cursos são das chamadas Ciências Agrárias, o que pode ser explicado pela força que o agronegócio tem na região do Baixo Parnaíba, grande produtora de soja.

Nesse aspecto, quanto à formação acadêmica, os docentes dividem-se em dois grupos: aqueles que foram para as salas de aula lecionar e somente depois tiveram sua formação em nível superior; e dos que primeiro ingressaram nas instituições de ensino superior, para obter sua licenciatura plena, antes de exercerem a profissão do magistério.

Essa divisão marca duas gerações: de docentes com mais experiência, por estar a mais tempo no exercício do magistério, e a nova geração, formada por aqueles que recentemente passaram a exercer a docência. Dessa forma, para evitar desigualdades, no que diz respeito à qualidade profissional, é preciso que seja oportunizado ao docente um processo contínuo de qualificação, entende-se que somente uma licenciatura não consegue atender a todas as necessidades de formação do professor.

As políticas do governo voltadas ao campo de formação do docente têm, pois, a finalidade de edificar cidadãos produtivos, pela articulação dos processos de formação docente com a democratização política do país, no sentido de promover uma equidade social.

A formação inicial é considerada pelos docentes como demasiadamente teórica ou não suficientemente prática, muito afastada da realidade da sala de aula e ligada a modelos pré-estabelecidos. Os docentes queixam-se que os cursos de formação não explicitam o suficiente sobre as dificuldades que seriam encontradas no cotidiano escolar, nem da influência dos problemas sociais sobre a classe; que não forneceram informações suficientes sobre as estratégias para lidar com o aluno e as técnicas a serem aplicadas quando os problemas reais se apresentam. Por outro lado[...] os formadores veem os futuros docentes como resistentes a mudança e ao autoquestionamento, pouco participantes e bastante conformistas, rejeitando a teorização e esperando de maneira primária por receitas prontas (PERRENOUD, 2000, p.86).

Nesse sentido, o autor afirma o que se aprende na faculdade está distanciado da realidade, ou seja, a formação inicial prima pela teoria e não pela prática. Corroborando com os estudos de Gatti e Barreto (2009) da Fundação Carlos Chagas para a UNESCO sobre a formação docente no Brasil. Segundo a pesquisa, a formação dos professores é fragmentada, com carga horária insuficiente para formação no que diz respeito à didática e metodologia de ensino, ou seja, muito espaço é dedicado para as disciplinas teóricas, entre outras a Filosofia. Embora não desconsidere a importância das mesmas, ressalta a necessidade de privilegiar a formação pedagógica desse professor.

Ainda segundo Gatti¹⁰

A pesquisa teve origem na preocupação mundial com a formação do professor diante da complexidade da sociedade e do aumento das populações. Existe uma preocupação com a manutenção dos conhecimentos acumulados. E a educação é a base para isso. Mas a formação do professor nem sempre é coerente com as demandas desse tipo de sociedade.

Diante disso, as propostas mais recentes de ensino temático preveem em uma modificação no currículo do Ensino Fundamental e Médio. Nesse contexto, especificamente sobre o ensino de História, Bittencourt (2009) assinala que:

[...] a articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas é, portanto, complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola. [...] A formação de docentes, por outro lado, vem dos cursos superiores e, nesse sentido, é preciso entender a necessidade do diálogo constante entre as disciplinas escolares e as acadêmicas (BITTENCOURT, 2009, p. 49).

Por meio dessas palavras, Bittencourt (2009) sintetiza o seu objeto de pesquisa, quando afirma que é preciso haver um permanente diálogo entre a escola e a academia, local de produção de conhecimentos que possibilitam ao educador a capacidade de realizar uma transposição didática.

A trajetória de formação acadêmica bem como a atuação profissional tem se somado no sentido de acentuar as perspectivas críticas de análise e compreensão da realidade de forma ampla tanto nos micros espaços da sala de aula quanto nos macros espaços da sociedade, bem como em suas inter-relações. No entanto, a “forma” de organização do trabalho pedagógico dentro dos cursos de formação de docentes ainda representa um espaço passível de múltiplas problematização e perspectivas de estudos, em especial se analisadas à luz das políticas públicas para a formação de docentes. A busca pela compreensão crítica e explicitação das lógicas que permeiam os espaços da sala de aula em cursos de licenciatura são motivações que nos levam a continuar a caminhada no âmbito da pesquisa (PEREIRA, 2009).

Nesse sentido as políticas de formação de docentes podem contribuir para a construção de uma teoria pedagógica crítica que dê conta das novas formas

¹⁰Entrevista Bernadete Gatti pesquisa da UNESCO revela os desafios do professor no Brasil (GATTI, 2013).

de organização do trabalho pedagógico. Os espaços da sala de aula não podem se fechar na clássica organização escolar, muitas vezes explicitada pelas disciplinas “responsáveis” pela formação de docentes, dentre elas a didática, que por meio de suas práticas criam relações de dominação e atribuem à escola uma função social seletiva e preparatória para relações sociais de produção e reprodução, ou seja, contribuem com a manutenção da organização social capitalista (FREITAS, 2005).

A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra “eles”, desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo (FREITAS, 2005, p.99, grifo do autor).

Assim, nas instâncias de capacitação e formação docente, os mesmos interagem com seus pares, tomam ciência do que ocorre em outras instituições, no entorno, na comunidade em que atuam.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Básica, a proposta de uma identidade profissional para o docente saiu vitoriosa. Tal proposta critica o modelo aplicacionista do conhecimento, segundo o qual, por certo tempo os alunos assistem a aulas baseadas em disciplinas antes de partir para o estágio, onde aplicam os conhecimentos obtidos em sala de aula.

Tardif (2009) pesquisador canadense da área de Educação aponta que o principal problema do modelo aplicacionista é ser “idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos docentes” (TARDIF, 2009). Na perspectiva do autor, ao construir uma aula na escola, os saberes profissionais dos docentes são muito mais importantes, diria até decisivos, do que os conhecimentos universitários adquiridos na formação inicial, quase sempre esquecidos. Esta pouca importância dos conhecimentos adquiridos na formação inicial pode ser colocada em dúvida através da própria resistência dos docentes do Ensino Médio à proposta contida nos PCN (TARDIF, 2009).

Entretanto, além dessa questão, tal modelo contradiz com os anos de experiência adquirida pelos docentes tanto na academia como na sala de aula. Um grande número de docentes formou-se pensando na especificidade de suas disciplinas. Em se tratando da História, o debate pelo fim da licenciatura curta e o

desenvolvimento dos cursos de pós-graduação motivaram a ideia que a formação é condição indispensável para a atuação do profissional docente. Assim, o professor de História obtém liberdade em seu trabalho, haja vista sua participação na construção do conhecimento de sua área. Essa metodologia é frutífera, pois estimula um compartilhamento de saberes entre pesquisador e docentes.

Dessa forma, percebe-se que as dificuldades na utilização dos PCN, e, sobretudo, os do Ensino Médio, não podem ser unicamente compreendidas a partir do problema da formação dos docentes, que, inegavelmente, existem.

Para Magalhães (2006). É preciso considerar que a construção de uma proposta que se quer fundadora de um novo Ensino Médio não pode estar dissociada das práticas docentes desenvolvidas neste nível de ensino, das experiências formativas existentes até então e da história deste ensino no Brasil.

Para tanto as culturas escolares, dotadas de especificidades, mantêm laços, diálogos permanentes com outros espaços culturais, desde a formação dos docentes nas universidades, passando pela produção erudita continuada (artigos, livros, exposições) e pela divulgação (livros didáticos, cursos) elaborada a partir desses mesmos espaços. Registram-se, na década de 1990, as edições dos Eventos Nacionais na área do Ensino de História: o *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, promovido pela primeira vez na Universidade de São Paulo em 1988 e o *Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*, em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia-MG. Tais eventos passaram a ser realizados de dois em dois anos em diferentes cidades do Brasil, tornando-se importantes espaços de formação continuada, trocas de experiências científicas e didáticas.

Daí a produção acadêmica e as publicações sobre Ensino de História se ampliaram, assim como muitas problematizações relevantes sobre Ensino de História, por diferentes agentes e instituições, procurando responder a questões emergentes nesse campo de análise (SILVA; FONSECA, 2010), o que influencia diretamente na prática do docente.

Nesse aspecto, e considerando os dados constantes na tabela 1 (quantidade de trabalhos encontrados sobre os descritores nas bases de dados que escolhemos como fonte) destacam-se aqui duas publicações, que abordam o mesmo tema, todavia enfocando diferentes questões. A primeira debruça-se sobre trajetórias acadêmicas e sua relação com a carreira profissional do docente, e a

outra analisa o trabalho do docente em escolas de massa, bem como suas consequências para o educador.

Em “*Trajetórias acadêmicas: um estudo comparado da carreira acadêmica em Minas Gerais*”, de Glícia Grippe e Bruno Testi (2012) investigaram elementos como área do conhecimento escolhida pelo professor, região do estado de Minas Gerais onde o mesmo obteve sua graduação, instituição de ensino que fez o curso, sua participação em grupos de estudo durante a graduação, sua inserção em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), tentando perceber se há relação entre esses itens o fato do docente ocupar os cargos obtidos após sua carreira discente.

Os autores afirmam haver forte indicativo que constatam que, ter passado por universidades de prestígio no contexto estadual, além de ter continuado seus estudos após a faculdade, foram decisivos para a obtenção de postos mais altos na hierarquia docente:

Observamos que aqueles docentes que se dirigem às instituições de maior prestígio e aos cargos de maior prestígio (docentes de programas de pós-graduação e bolsistas de produtividade) têm uma carreira mais definida, desde a sua formação: o tempo decorrido entre o término da graduação e o início do mestrado é menor do que dos outros docentes. Eles também se formam em instituições de maior prestígio (GRIPP; TESTI, 2012, p. 59, grifo do autor).

Questiona-se também, na formação de docentes, a utilização do estágio, que deveria acompanhar todo o período de formação, mas quase sempre só acontece no término do curso. Assim, espera-se que os currículos de formação de profissionais proporcionem o desenvolvimento da habilidade de reflexão na ação e sobre a ação do docente.

Dada a exigência da Lei de n. 9394/96 no art. 62 que determina a formação docente em nível superior para atuar na educação básica, o Brasil que possui indicadores frágeis em relação à educação procurou agilizar a formação dos docentes para o exercício da profissão. Tendo muitas vezes esses, passado por uma formação aligeirada conciliando trabalho e estudo como no caso do município lócus desta pesquisa. Vale ressaltar que as maiorias dos docentes vieram graduar-se em cursos chamados em “regime especial”, ou seja, período de férias. O que pode ter deixado algo a desejar no processo de formação, sendo necessária a manutenção de uma formação continuada para a realização da sua prática.

2.3 A Prática Docente

Nesse esforço para a construção de docentes comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem, nem sempre os resultados práticos correspondem aos desejados. No caso da atuação dos docentes de História no Ensino Médio percebe-se ainda, alguns equívocos, como observado por Penteado (1994):

O fato de o aluno já ter atingido, em nível de 2º grau, uma aparência física semelhante à do adulto, facilita, a nós docentes, incorrerem numa condução do trabalho pedagógico como se fora destinado a adultos. Facilmente negligenciamos as características próprias desta idade (momento de afirmação da autoimagem; de processos mentais de abstração geralmente com problemas ou lacunas propiciadas mesmo pela própria condução do ensino anterior de que são procedentes; de definição profissional; de definição de escala de valores etc.), quer através de um ensino excessivamente teórico e abstrato, quer através de um ensino infantilizado (PENTEADO, 1994, p. 153).

Convém esclarecer que este é apenas um dos problemas que costumam ocorrer na prática dos docentes, o que faz surgir algumas questões apontadas por Tardif (2009)

[...] quais são os objetivos dos docentes? Como os docentes os interpretam? Eles aderem às finalidades da escola? A todas elas ou a algumas apenas? Eles estabelecem uma hierarquia entre essas finalidades e, caso sim, qual é? Ressentem tensões com relação aos programas e às matérias, tensões com relação às diferentes finalidades existentes? Será que algumas lhes parecem difíceis de conciliar, ou mesmo extremamente inconciliáveis? Como eles se situam em relação aos programas e às matérias escolares, aos seus objetivos, etc.? Consideram-nas de qualidade, apropriadas e pertinentes ou, pelo contrário, muito rígidas, pesadas, inaptas? Qual a margem de manobra de que dispõem com relação a elas? Como conseguem, no dia-a-dia, conciliar as obrigações e as contingências de seu próprio trabalho com as exigências do ministério, os inúmeros, variados e complexos objetivos dos programas? Em suma, como os docentes veem e experimentam seu trabalho em relação à tarefa recebida da escola e de seu "objeto humano" de trabalho?(TARDIF, 2009, p.197)

Esses questionamentos assinalados por Tardif (2009), referentes aos objetivos dos docentes, como eles os interpretam, se estão de acordo com as finalidades pretendidas pela escola, em que ponto eles contribuem para a qualidade do ensino, são pertinentes no que diz respeito às reflexões sobre o processo de

profissionalização do docente, não só na área de História, mas na formação docente como um todo.

Nesse sentido, Bittencourt (2009, p. 50) corrobora com ele, quando afirma que “o professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento”. Isso se remete aos questionamentos de Tardif (2009), uma vez que não é possível ao professor pensar em ensino sem refletir a própria prática, para traçar os percursos a serem trilhados no exercício da docência.

Julgam-se essas questões pertinentes no que diz respeito às reflexões sobre o processo de formação do docente, não só na área de História, mas à formação de docentes como um todo, visto ser muito importante para o docente, mas esse precisa completá-la com sua prática em sala de aula, assumindo responsabilidade e compromisso com os seus alunos, com a escola a que está vinculado e com seus companheiros de trabalho (ROMANOWSKI, 2008).

O docente precisa estar atento às transformações no mundo do trabalho, à evolução da ciência e da tecnologia, que tem revolucionado as informações na sociedade. Se não agir dessa forma, corre o risco de tornar-se um profissional obsoleto. Por essa razão, é necessário que haja uma relação coesa e coerente entre o conhecimento acadêmico e a prática no âmbito escolar.

O que se pretende em relação à pesquisa científica, neste trabalho, no que tange à relação teoria e prática, são “elos” com a realidade existente, no caso em questão, a realidade da formação acadêmica e da prática docente de docentes de História.

Muitas vezes ouve-se dizer que não é fácil a missão de ensinar, cabendo ao docente uma dedicação pela profissão e um comprometimento com o que faz. Como ressalta Tardif (2009)

Cada professor exerce uma determinada função pessoal que se atualiza no “espaço privado da classe”, na relação com seus alunos; mas há também um papel público na coletividade de trabalho e na escola. Essa coletividade comporta aspectos formais (encontros, reuniões, comissões, tarefas comuns, participação em jornadas pedagógicas, supervisão de estagiários, etc.) e informais (conversa na sala de docentes, troca de ideias ou de materiais pedagógicos, projetos pessoais de dois ou mais docentes, etc.). Os limites entre os aspectos formais e informais, evidentemente, nem sempre são claros e óbvios, pois a vida concreta de um estabelecimento repousa tanto sobre relações codificadas quanto sobre amizades, conflitos

peçoais, colaborações pontuais, intercâmbios imprevistos, etc. (TARDIF, 2009, p. 188, grifo do autor).

Isso quer dizer que ensinar exige do docente além de uma entrega também a uma aceitação de todas as demais atividades e demandas do cargo, para que seu trabalho tenha bons resultados. A profissão docente vai além da sala de aula, pois existe todo um conjunto de princípios e valores para se chegar ao resultado esperado, a aprendizagem.

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício [...] esta melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-los (ZABALA, 1998, p.12).

O autor afirma que o docente quer ser competente, deseja dar boas aulas, estimulando os alunos para a aprendizagem. Afirma ainda a necessidade de se conhecer e analisar o que é feito em sala de aula, pois só o conhecimento possibilita a mudança e a melhoria para se oferecer um ensino de qualidade. Nesse sentido, apresenta alguns instrumentos que auxiliam o docente a interpretar o que acontece nesse espaço, possibilitando assim, conhecer o que se pode fazer ou não, “saber que medidas podemos tomar para recuperar o que funciona e generalizá-lo, assim como revisar o que não está tão claro”. (ZABALA, 1998, p. 24). Para isso, é preciso que tenha conhecimento das variáveis que possibilitam a interpretação das práticas educativas. São elas: as relações interativas; a organização social da aula; o tempo e o espaço; a organização dos conteúdos; os materiais curriculares; os recursos didáticos e a avaliação. (ZABALA, 1998).

Nesse sentido, o docente deve levar em consideração os conhecimentos prévios que seus alunos já trazem do âmbito familiar, podendo o docente transformar aqueles conhecimentos em aprendizagem, desenvolvendo nesses alunos diversas habilidades e competências a partir dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula levando sempre em conta a diversidade cultural, social e econômica. Entretanto, para isso, é preciso que tenha conhecimento de algumas variáveis, tais como número de alunos por sala, os recursos didáticos que a escola possui, entre outras, a fim de que possa construir uma sequência didática adequada. Somente assim ele poderá “dar conta” dos desafios que tem de enfrentar.

Nesse contexto, Zabala (1998) defende que o professor precisa estar em um processo de constante reflexão sobre sua prática, o que é ratificado por Schön

(2000) quando fala sobre a reflexão-na-ação. Portanto, cabe ao docente refletir sobre suas práticas, para avaliar se está de fato “assumindo” sua profissão.

Segundo Pimenta (2008, p. 18). “todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os docentes, como seres humanos, refletem”. Ao fazer essa reflexão, muitos docentes chegam à conclusão de que a formação por eles recebida não dá conta de prepará-los para as diversas situações enfrentadas no dia-a-dia de sua profissão, fazendo-se necessária a constante prática da pesquisa¹¹, demandando um ensino cada vez mais prático.

Para Schön (2000),

A criação de um ensino prático demanda tipos de pesquisa que são novos à maioria das escolas profissionais: pesquisa sobre a reflexão na ação característica de profissionais competentes, especialmente em zonas indeterminadas da prática, e pesquisa sobre a instrução e a aprendizagem no fazer (SCHÖN, 2000, p. 133).

O aprender no fazer a que Schön (2000) se refere está relacionado a um tipo de prática de ensino fundamentada no que ele chama de reflexão-na-ação. Em outras palavras, para o autor, a ação por si só não basta, sendo necessária uma constante reflexão sobre ela, a fim de que esta não se torne vazia de significado tanto para o professor quanto para o aluno.

Essa perspectiva é ratificada por Sacristán (1998), quando afirma:

Para compreender melhor a riqueza dessas proposições, em plena efervescência na atualidade, considero conveniente apresentar o que, no meu entender, é uma evolução histórica de ideias, que emergem distantes no espaço e no tempo e que convergem num vivo movimento teórico-prática em permanente reconstrução. O problema central que se aborda neste enfoque [...] é como gerar um conhecimento que, longe de impor restrições mecanicistas ao desenvolvimento da prática educativa, emergja dela útil e compreensivo para facilitar sua transformação. Ao mesmo tempo, e ao pretender o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo, se propõe evitar o caráter reprodutor, acrítico e conservador do enfoque tradicional sobre a prática (SACRISTÁN, 1998, p. 365).

Como se pode perceber, o autor retoma a ideia de que o conhecimento reflexivo propicia uma prática inovadora de ensino, no sentido de evitar a mera reprodução, mas a construção do novo, de forma autêntica e dinamizadora do

¹¹Esclarece-se que o termo pesquisa, nesse caso, não se refere necessariamente à de cunho acadêmico (mestrado, doutorado), mas à busca de informação em fontes como livros, revistas especializadas, entre outros, que possam suprir a uma necessidade pontual do docente.

processo educativo. Muitas são as pesquisas que envolvem essa temática. A cada dia, teóricos se propõem a descobrir métodos mais eficientes para a melhoria da ação docente. Lelis (2012) estuda o *metiér* docente em escolas onde a população discente é elevada. Em seu texto “*O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas*” aborda a questão levando em conta as mudanças pelas quais passaram não só a educação, mas as relações de trabalho no mundo como um todo, imerso, agora, em um mundo globalizado. Três pontos são destacados pela autora enquanto uma decorrência para os docentes do aumento do número de alunos nas escolas, resultado, entre outros motivos, de políticas públicas que objetivam formar cada vez mais alunos para melhorar os índices socioeconômicos de suas regiões: a sobrecarga de trabalho sobre o docente, seu esgotamento físico e mental, além da falta de oportunidade de atualização profissional, muito em efeito dos pontos anteriores.

Lelis (2012) também nos dá alguns dados importantes sobre esses problemas: a carga horária média dos docentes em sala de aula é de 30h semanais, porém, sem contar o período destinado a preparação de aula, elaboração e correção de provas e trabalhos, preenchimentos de diários, entre outras atividades inerentes ao trabalho docente. Com relação às condições de trabalho, citando o caso do Rio de Janeiro, destaca a autora que são pouco estimulantes para a realização do trabalho, sendo muitos dos docentes horistas, ou seja, precisam dar aula em diferentes escolas em um dia, o que acaba por lhe esgotar tanto físico como mentalmente. Esses fatores, geradores de um terceiro que é a falta de capacitação dos docentes por absoluta falta de tempo, bem como de oportunidades oferecidas pelas escolas, faz com que a autora afirme que há uma proletarização da docência.

A realidade apresentada na pesquisa de Lelis (2012) evidencia que os docentes e suas condições de trabalho são as mesmas e quase sempre não encontram tempo para buscarem capacitação profissional que supra suas necessidades e as dos alunos.

A dissertação de mestrado de Boim (2010), objetiva perceber as mudanças ocorridas em um novo currículo de História após a implementação em 2007 do programa *São Paulo faz escola*, iniciativa do governo daquele estado. Nessa pesquisa, o autor usou entrevistas feitas com docentes de História da rede pública de ensino, além do material didático ofertado pelo governo estadual para as

aulas, e dos documentos oficiais quando da elaboração e execução do projeto. O autor expôs em seu estudo considerações sobre a atuação do professor em sala de aula, bem como o papel do livro didático no processo ensino-aprendizagem.

Boim (2010) conclui em seu estudo, fazendo uma crítica ao modelo imposto em São Paulo, em que, segundo o autor, o professor era um mero reprodutor do conteúdo oferecido a ele através do livro didático, sobretudo quando afirma que "a autonomia do professor e a liberdade de criar o próprio planejamento pedagógico foram desconsiderados no percurso de consolidação da Proposta Curricular" (BOIM, 2010, p. 120).

Outro trabalho que chamou a atenção acerca dessa discussão foi "*Avaliação oficial: o que dizem os docentes sobre o impacto na prática docente*", de Gisele Francisca da Silva Carvalho e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (2011), em que buscam avaliar o impacto do *Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (PROALFA)* na prática docente.

Foi usada como método de pesquisa a análise documental do projeto, além de pesquisa de campo (dois encontros com sete professoras que participaram do PROALFA). Tal como Boim (2010) as autoras chegam à conclusão de que os docentes participantes do programa do governo estadual fazem uso em suas aulas do que é imposto pelo projeto.

Por meio da leitura desses dois trabalhos, percebeu-se uma tentativa cada vez mais intensa de governos elaborarem projetos de melhoria da educação através da elaboração de determinados materiais destinados aos docentes, tais como livros paradidáticos, apostilas, fascículos, kits multimídia, entre outros. Entretanto, os professores não estão aptos para usar esses recursos, por não terem capacitação específica para tal. Um exemplo dessa situação são os laboratórios de informática, que muitas vezes não são utilizados por falta de docentes capacitados com conhecimento do Soft Linux Educacional, programa adotado para os computadores da rede pública de ensino.

Figura 2 – Investimentos da educação brasileira



Fonte: Revista Pro News (2013)

A figura acima retrata os investimentos na educação identificado em 3 (três) anos após a criação do Programa Dinheiro na Escola (PDE) os investimentos triplicaram passando de um valor de:19 bilhões em 2003 para 59 bilhões em 2010. O que demonstra que o Governo Federal mudou o retrato da Educação Pública Brasileira, e no que refere ao Ensino Médio os principais investimentos foi: organização de um novo currículo - novo ENEM e Sistema de Seleção Unificada (SISU). Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), distribuição de livro didático, transporte e alimentação escolar para o Ensino Médio e mais Banda Larga nas escolas e PROINFO.

Autores como Bittencourt (2009), Pinsky (2010), Schmidt (2009) e Karnal (2010), trabalharam acerca do ensino de História nas últimas décadas. Livros foram organizados no intuito de expor questões sobre esse problema, isto é, de não terem o domínio técnico para o uso de determinados recursos que lhes são oferecidos.

Pinsky (2010) esclarece nas discussões historiográficas que a partir da década de 1970, em contraponto às pesquisas que destacavam apenas a história política ou os feitos de grandes homens abriu-se um grande leque de possibilidades aos historiadores no que diz respeito à possibilidade de pesquisas. Porém, o conjunto de novos temas estudados pela História, no Brasil, ainda não parece ser devidamente aproveitado pelos docentes nas salas de aula, do Ensino Fundamental

e Médio. Pelo que se percebe, há uma grande distância entre o que é produzido na academia e o que é oferecido ao corpo discente do Ensino Médio.

A supracitada obra oferece texto de diversos autores que trabalham, entre outros temas, as relações de gênero, questões ambientais e alimentação. Todos tomam como tema de estudo assuntos que eram negligenciados pela História, mas que estavam intimamente ligados ao cotidiano das pessoas. A esse respeito, destacam-se dois textos dessa obra: as biografias e a história regional.

As biografias tratam de um simples relato de vida de um determinado personagem. Entretanto, deve-se pensar o estudo biográfico como um componente bastante útil na explicação de uma sociedade.

Silva (2010, p.14) afirma que a biografia "é um gênero de escrita em que transitam jornalistas, historiadores e ficcionistas com estilos e objetos específicos". Tal gênero foi exaustivamente utilizado quando do início da História enquanto disciplina (século XIX) e posteriormente, perdendo força no início do século XX, voltando a estar entre os estudos de primeiro plano apenas na década de 1980, quando historiadores franceses de tradição ligada à Escola dos *Annales* produzem uma série de biografias de grandes vultos, como Jacques Le Goff, que escreveu textos sobre São Francisco e São Luís, além de Georges Duby, autor da biografia de Guilherme Marechal.

Contudo, ainda percebe-se uma valorização de grandes nomes da humanidade. Outras correntes historiográficas dedicaram-se a relatar a vida de pessoas comuns, sem destaque em suas sociedades, porém, com o intuito de mostrar um panorama mais amplo do espaço e do local vivido pelos personagens principais que, por vezes, podiam ser fictícios. Natalie Zemon, Davis em "*O retorno de Martin Guerre*," Eric Hobsbawm com "*Pessoas extraordinárias*" e Carlo Ginzburg em "*O queijo e os vermes*", considerando suas diferenças, conseguem expor uma estrutura social, bem como o cotidiano de um povo através do conto de vida de um personagem que fazia parte daquele meio.

No Brasil, mesmo que o interesse por biografia nunca tenha sido pouco, como assinala Silva (2010), o objetivo dos textos desse gênero é mais uma exaltação a determinada personagem que realmente a história de vida do mesmo. Para citar dois exemplos, o ex-presidente José Sarney foi alvo de longa biografia recentemente publicada, além do livro do jornalista maranhense Benedito Buzar

(2001) em “*Vitorinistas e oposicionistas*”, que discorre sobre a vida de personagens da política maranhense, sem muito rigor metodológico.

Mesmo que as biografias não tenham o rigor necessário exigido pela academia, elas servem para aumentar o interesse do alunado ao ensino de História. Como assevera Silva (2010),

Ela se apresenta como um meio que facilita a discussão histórica ao despertar a curiosidade dos alunos porque fornece nomes e faces aos processos históricos. Ou seja, a biografia personaliza a História que enfoca estruturas e processos amplos. E, uma sociedade em que a individualização está por toda parte, associar contextos históricos a personagens que os alunos possam nomear, dos quais possam se recordar, é fornecer as ferramentas mais básicas para que esses estudantes possam conhecer e, mais importante, se interessar por esses momentos históricos (SILVA, 2010, p. 17).

Entretanto, um ponto deve ficar claro: a biografia não deve ser somente a sucessão de fatos vivenciados por um determinado ser humano. Pierre Bourdieu (1998) descreveu a diferença entre a trajetória e a biografia. Uma não deve ser confundida com a outra. A primeira é a simples sucessão de fatos de uma pessoa (nos dizeres do autor, uma "ilusão biográfica"), enquanto a segunda leva em conta toda a malha social por trás do indivíduo:

[...] tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um 'sujeito' cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (BOURDIEU, 1998, p. 189).

Com relação à História regional, mesmo que haja uma interdisciplinaridade no estudo biográfico, é importante escolher o biografado para que o mesmo seja interessante e desperte a atenção dos alunos. O estudo da região pode ser um fator a mais no interesse do aluno ao ensino de História. Martins (2010) trabalha o estudo da História Regional nessa perspectiva.

Alguns fatores contribuíram para que o regionalismo tivesse sua importância destacada. Até a Idade Média, não existiam países como os que se conhecem hoje. Os reinos tinham esse papel. Destaquem-se os problemas com a comunicação entre esses espaços, o que impossibilitava contatos mais frequentes. Assim, cada região possuía seus costumes, leis, regras, crenças, etc. O desenvolvimento da economia a partir das grandes navegações estimula o contato

entre povos diferentes e regiões diferentes dentro da própria Europa. E com o nascimento do Estado Moderno e o advento do Iluminismo, tudo aliado ao desenvolvimento dos meios de comunicação modificou-se, e um grande avanço foi o surgimento da imprensa.

Se por um lado tudo caminhava para uma homogeneização dos costumes e hábitos, com a modernidade e a globalização, a valorização dos traços regionais vem, paradoxalmente, na contramão e no mesmo sentido desse movimento, uma vez que as pessoas estão cada vez mais inseridas em um mundo global sem deixar de vista a particularidade de suas regiões. Como lembra Martins (2010, p. 139), "o 'lugar' e a 'região' respondem a demandas individuais e coletivas por segurança, continuidade histórica e pertencimento a algum tipo de comunidade de destino". O autor assim caracteriza a História Regional:

[...] é aquela que enxerga as dinâmicas históricas *no* espaço e *através* do espaço, obrigando o historiador a lidar com os processos de diferenciação de áreas. A História Regional é a que vê o lugar, a região e o território como natureza da sociedade e da história, e não apenas como o palco imóvel onde a vida acontece (MARTINS, 2010, p. 143).

Partindo dessa premissa, deve-se relativizar a forma como se trabalha a história 'oficial', ou seja, valorizando apenas grandes homens e seus feitos, datas comemorativas, destacando a nação em detrimento do local.

Tratando-se especificamente do ensino de História em Chapadinha, podem-se resgatar as monografias e trabalhos de conclusão de cursos (TCC's) dos docentes que trabalham e/ou são da cidade.

Devido ao fato do processo de formação superior no município de Chapadinha ser recente e os profissionais da educação não possuírem o hábito de pesquisa do ponto de vista acadêmico, ainda são poucas as produções sobre a realidade local, portanto é válido observar que estes, em sua maioria, não fizeram seus Trabalhos de Conclusão de Curso discorrendo sobre a cidade ou a região. Devido a isso, faz-se necessária a leitura de textos que porventura tenham citado a cidade, como, por exemplo, "*O eldorado dos gaúchos: deslocamento de agricultores do Sul do país e seu estabelecimento no Leste Maranhense*", dissertação de mestrado em que o pesquisador Rafael Bezerra Gaspar (2010) analisou a chegada de imigrantes oriundos do Sul do país à região do Baixo Parnaíba, onde está localizada a cidade de Chapadinha. O trabalho deste autor ajuda no sentido de caracterizar a região

através de dados socioeconômicos, informações que ajudam a entender melhor o espaço social no qual estão inseridos nossos pesquisados.

Em um dos textos, já citada por Carla Pinsky (2010), em conjunto com Jaime Pinsky (2010), discute a questão do interesse dos alunos pelo ensino de História.

Nesse contexto, cabe a questão de como se pode fazer o alunado ter gosto pela História em uma época extremamente dinâmica, em que a informação está ao alcance de todos em apenas um “clique”. Segundo os autores, este é o desafio imposto aos docentes de História no/do Brasil no século XXI:

[...] o grande desafio que se apresenta neste novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia (KARNAL, 2010, p. 19).

Uma das propostas dos autores para a mudança do panorama é fazer com que o aluno se sinta parte do processo que está estudando. Portanto ao apresentar filmes na sala de aula ou fazer indicação o docente estar tentando despertar em seu aluno que o conhecimento da História não se encontra apenas no livro didático, mas em outros recursos tais como: música, poemas, paradidáticos, documentários, dentre outros. Mesmo que o tema estudado seja algo que, a priori, esteja longe de seu universo, trabalhar para que ele se reconheça naquilo é fundamental. Embora o tema abordado em uma aula seja algo como a escravidão na Antiguidade, faz-se necessário um esforço para que, pensando processualmente, ele possa contextualizar com sua própria realidade. Como asseveram o Pinsky, C. e Pinsky, J,(2010)

[...] quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a inclusão histórica... (PINSKY, C; PINSKY, J, 2010, p. 28)

Ainda sobre o ensino de História, há dois relevantes trabalhos que trazem contribuições significativas para o que se vem discutindo e refletindo até aqui. O primeiro é do autor Thamar Alves (2011), em sua tese de doutorado que foca o

ensino de História, mais especificamente a História da América Latina: “*Identidade(s) latino-americana no ensino de História: um estudo em escolas de ensino médio de Belo Horizonte, MG, Brasil*”. Seu objetivo consiste em investigar se a identidade latino-americana é trabalhada não apenas pelos docentes, mas também pelos programas oficiais do ensino da disciplina.

Para a realização desse trabalho, duas escolas (uma pública e outra privada) foram escolhidas. Além da pesquisa bibliográfica, documentos e ícones sobre o tema em questão foram analisados. Percebeu-se com o avançar da pesquisa que os alunos mostraram interesse em conhecer a História da América Latina, porém, o despreparo dos docentes desestimula aquele interesse inicial.

Fazendo-se um paralelo com a realidade do ensino de História no estado do Maranhão, percebe-se uma ligeira semelhança no que diz respeito às descobertas do trabalho de Alves (2011). O grande volume de conteúdos a serem trabalhados na disciplina de História faz com que a história local, por vezes, seja marginalizada nas escolas e, até mesmo, na Educação Superior, quando recortes são feitos para que os temas mais relevantes tenham a primazia dos docentes formadores, conforme é prescrito na estrutura curricular da licenciatura em História.

O segundo trabalho versa sobre “*Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidade*”, de José Ricardo Fernandes (2005), que trabalha a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Esse tema é importante e deve ser trabalhado, uma vez que, cada vez mais, grupos que ficaram à margem da história oficial, ganham espaço e tem sua história revista, tal como a cultura afro-brasileira e a indígena.

Como a LDB, determina no seu art. 26, § 4º que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”, (BRASIL, 2012, p. 34) foi apenas com a lei 10.639 de 2003 que a cultura afro-brasileira foi de fato inserida nos conteúdos a serem trabalhados no ensino de História. O autor afirma que, mesmo que os primeiros passos tenham sido dados, ainda há muito que fazer no sentido de que a história de culturas que, por muito tempo, ficaram a margem dos documentos oficiais usados nas escolas seja devidamente reconhecida. Nesse sentido Bittencourt (2009) complementa que nos últimos anos, a

demanda de materiais didáticos tem aumentado consideravelmente, de forma que não se pode mais alegar o desconhecimento destes.

Para finalizar, além dos trabalhos citados, que trazem importantes reflexões sobre o ensino de História, há de considerar-se a necessidade de o docente estar em um processo contínuo de aprimoramento metodológico. Em outras palavras, a maneira de ensinar precisa ser transformada de forma a atender as exigências que o mundo apresenta atualmente. Há inúmeros recursos que podem ser utilizados como instrumentos didático-pedagógicos para o professor história, como, por exemplo, as novas tecnologias de informação e comunicação.

2.3.1 Interdisciplinaridade

Quando existe troca e cooperação entre os profissionais ou entre as áreas envolvidas, pode-se chamar de “trabalho interdisciplinar”.

Fazenda (2001) justifica que:

[...] é necessário tomarmos conhecimentos desses estudos antes de empreendemos o caminho da ação interdisciplinar, pois uma reflexão epistemológica cuidadosa possibilita consideráveis avanços e esses avanços poderão permitir a visualização dos projetos concretos de investigação que em parte possam corresponder ao novo paradigma emergente de conhecimento que está surgindo, embora precise ficar claro que em termos de conhecimento estamos ainda em fase de transição. (FAZENDA, 2001, p. 16)

A Interdisciplinaridade está a serviço dos docentes para que esses consigam fazer uma transposição didática de maneira mais objetiva, contemplado o enriquecimento do conteúdo a ser trabalhado fazendo com que o aluno não veja esses conteúdos isolados como no passado. Onde tinha a impressão de que havia um compartimento no cérebro humano para cada área do saber. Nesse sentido, “as relações e a forma de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam nas unidades didáticas é o que denominamos organização de conteúdos” (ZABALA, 1998, p. 139), o autor aponta que geralmente os mesmos apresentam-se de modo fragmentado, entretanto quanto mais relacionados estejam entre si, maiores as possibilidades de compreensão e conseqüentemente de aprendizagem.

Para o autor, existem duas proposições quanto às diversas formas de organização dos conteúdos: métodos globalizados, “os quais nunca tomam as disciplinas como ponto de partida” (ZABALA, 1998, p. 141) e aquelas que tomam

como ponto de partida, as disciplinas como organizadoras dos conteúdos, podendo ser classificadas conforme sua natureza, a partir dos graus de relações disciplinares em multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

Interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conteúdos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa. Estas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina para outra e, inclusive, em alguns casos dão lugar a um novo corpo disciplinar, como a bioquímica ou a psicolinguística. [...] (ZABALA, 1998, p.143).

Nesse contexto, a principal vantagem de um trabalho de forma interdisciplinar consiste na possibilidade da relação entre as disciplinas, o que pode ser viabilizado por meio de atividades desenvolvidas pelos docentes ou pela realização de projetos mais abrangentes, que envolvam toda a escola, numa perspectiva de estudo, pesquisa e ação que contribuam para o desenvolvimento de uma prática educativa condizente com os objetivos do Ensino Médio.

A interdisciplinaridade refere-se a uma concepção de ensino baseada na interdependência entre os diversos ramos do conhecimento. Ferreira (2001, p. 35) diz que “conceituar interdisciplinaridade é uma tarefa complexa, uma vez que esta palavra envolve uma acumulação de equívocos e possibilidades”.

Em consonância à definição de Ferreira (2001), Assumpção (2001) assim a definiu:

[...] o termo interdisciplinaridade se compõe de um prefixo inter- e de um sufixo-idade que, ao se justaporem ao substantivo “disciplina”, levam à seguinte possibilidade interpretativa: inter-, prefixo latino que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação; como interação, tem-se aquele fazer que se dá a partir de duas ou mais coisas ou pessoas – mostra-se, pois, na relação sujeito-objeto. Por sua vez, idade (ou idade), sufixo latino, guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos, atribuindo-lhes o sentido de ação ou resultado de ação, qualidade, estado ou, ainda, modo de ser. Já a palavra disciplina, núcleo do termo, significa a epistémé, podendo também ser caracterizada como ordem que convém ao funcionamento de uma organização, ou ainda, um regime de ordem imposta ou livremente consentida (ASSUMPÇÃO, 2001, p. 23, grifo do autor.).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade só acontece quando os conteúdos das disciplinas se relacionam para a ampla compreensão de um tema estudado. Alguns docentes pensam que basta falar-se sobre assuntos pertinentes a outras disciplinas para trabalhar de forma interdisciplinar, como afirma Araújo (2003):

[...] muita gente pode acreditar que trabalha de forma interdisciplinar, apenas porque se reúne com colegas de outras áreas, mantendo, no

entanto, a fragmentação do estudo e a postura de que cada um não se inteira do que faz o outro (ARAÚJO, 2003, p.19).

Trabalhar de forma interdisciplinar hoje requer uma atitude política e pedagógica que demanda coragem, despojamento e muita dedicação.

[...] na busca de um conhecimento integrado, quando utilizamos conteúdos de ciências pedagógicas, tais como: a história, a filosofia, a sociologia da educação, o grande desafio que se coloca para o educador competente e comprometido, consiste no entender e relacionar o papel mediador que a escola representa em conjunto com outras instancias da sociedade, na construção de um sistema articulado e democrático de educação, sistema este que atenda às necessidades da grande maioria da população (ELIAS ; FELDMANN 2001, p. 91).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade estimula a competência do educador, apresentando-se como uma possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento. Mas essa competência adquire-se com o desenvolvimento e aplicação de projetos interdisciplinares.

Muitos pesquisadores já escreveram acerca das contribuições de projetos interdisciplinares, tais como Gigante (2005). A seguir, são destacadas algumas dessas ideias.

Na concepção de Gigante (2005) a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. Seria preciso uma atitude e postura interdisciplinar. Atitude de busca, envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento:

Os projetos interdisciplinares favorecem o agrupamento dos alunos por eixos de interesses e a aproximação dos mesmos aos diferentes conhecimentos de maneira produtiva, abertos para o mundo, aprendendo pela riqueza de relações que estabelecem [...] Nesse tipo de trabalho, o professor abre espaço para que os alunos sejam protagonistas de suas aprendizagens, através da pesquisa, do dialogo, do confronto de ideias, da construção coletiva de conhecimento, da socialização dos saberes, da cooperação, da participação da exploração adequada de diferentes fontes de informação e de recursos disponíveis, da organização do pensamento de forma globalizada (GIGANTE, 2005, p. 11).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade recria pontos de discussão algumas vezes dentro de um mesmo grupo de formação. Pois a mesma garante para aqueles que a praticam um grau elevado de maturidade.

O conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha a amplitude da vida social e nos demais campos das ciências tornando o educando um ser autônomo capaz de correlacionar os conteúdos escolares com a prática cotidiana.

Mais uma vez Fazenda (2008) afirma que:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. Assim, na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual da interdisciplinaridade, surge a possibilidade de explicitação de seu espectro epistemológico e praxeológico. Somente então torna-se possível falar sobre o professor e sua formação, e dessa forma no que se refere a disciplinas e currículos. Reportamo-nos à questão: como a interdisciplinaridade se define quando a intenção é formar professores? (FAZENDA, 2008, p. 17).

Considerando essa afirmação da autora, pode-se inferir que, para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar na escola, é preciso pensar-se, de antemão, não só em uma transformação no currículo, mas em uma mudança atitudinal. Assim, torna-se necessário aos docentes uma dedicação maior, principalmente no que diz respeito ao planejamento coletivo, como afirma Tavares (2008):

A interdisciplinaridade não é um caminho de homogeneidade, mas de heterogeneidade. Por isso, um dos principais pressupostos para se caminhar interdisciplinarmente é o diálogo. Este deve ser reflexivo, crítico, entusiástico, que respeita e transforma. Num trabalho interdisciplinar em equipe é imprescindível que todos estejam abertos ao diálogo em qualquer momento (TAVARES, 2008, p. 136).

Nesse contexto, pode-se entender que o envolvimento de várias disciplinas pressupõe o envolvimento de vários docentes, de um trabalho em equipe, dialógico e profícuo.

Para Fazenda (2003, apud MOREIRA,2010), existem seis passos para uma prática docente interdisciplinar:

- 1) O movimento dialético de tornar novo o velho: este movimento consiste em reconhecer a História de Vida do professor, dos alunos, da escola, da disciplina, trazendo-os sob uma abordagem nova. Muitos professores, em nome da "inovação", abandonam sua história, a história da escola e a de seus alunos. Resgatá-las é, para a Interdisciplinaridade, o primeiro passo para realizar um trabalho significativo.
- 2) A utilização da memória: a memória deve ser resgatada pelo professor e compartilhada (primeiramente com ele mesmo, depois com seus pares) por meio do registro. Escrever seu memorial, os fatos pessoais e profissionais que o levaram à profissão é o segundo passo para a efetivação de uma

prática docente interdisciplinar. Isso comprova a necessidade da clareza do professor em reconhecer sua história e, nela, suas concepções, as teorias e práticas que o influenciaram e continuam a influenciar. A memória deixa, então, de pertencer ao passado e passa a exercer a função de “ponte” entre o passado e o presente, com vistas para o futuro.

3) A necessidade da parceria: compreendemos que a parceria é uma categoria central da Interdisciplinaridade. De acordo com Fazenda (1994, 2001, 2003, 2008), antes mesmo de as disciplinas dialogarem, as pessoas que as trabalham precisam fazê-lo. O diálogo surge de uma necessidade interior do professor: o sentimento de solidão e impotência diante do conhecimento. Ele, então, torna-se parceiro de outros professores e de seus alunos.

4) A sala de aula: para a Interdisciplinaridade, é no interior das salas de aula que as grandes descobertas se realizam e, portanto, é nela que a Interdisciplinaridade acontece. Por este motivo, Fazenda (1994, 2001, 2003, 2008) afirma constantemente que é no interior da sala de aula que a Interdisciplinaridade habita. Elementos como espaço, tempo, disciplina e avaliação fazem parte de sua constituição. A autoridade é conquistada pelo ritual do encontro que acontece no início, no meio e no fim das aulas.

5) A realização de Projetos Interdisciplinares: os Projetos Interdisciplinares são frutos do desejo, de cada professor e da escola, de realizar atividades que tenham sentido, primeiramente para os alunos, e, posteriormente, para os professores e para a própria escola. Não é possível desenvolver um projeto em que o professor ou os alunos não estejam envolvidos.

6) A realização de Pesquisas Interdisciplinares: para a efetivação de uma prática docente interdisciplinar, o professor precisa ser pesquisador, e pesquisador de sua própria prática. Para Fazenda (2003), aprender a fazer pesquisa, pesquisando, é próprio de uma atividade interdisciplinar e deveria fazer parte do cotidiano das escolas desde a Educação Infantil. Somente assim, poderíamos romper com a educação bancária, insistente em reproduzir conhecimentos pré-determinados. (MOREIRA, 2010, p. 19)

Nessa perspectiva, não basta compreender tais atributos, os mesmos devem ser colocados em prática, constituindo-se em um desafio para os docentes que ao trabalhar interdisciplinaridade abandonam a sua História de vida, de seus alunos e da escola. Chamando a isso de inovação. Para Fazenda, trabalhar interdisciplinaridade é utilizar a memória que, portanto, faz ponte entre os tempos: passado, presente e futuro.

Ainda é necessário estabelecer parceria, diálogo entre docente e discente. Trabalhar a interdisciplinaridade é fazer da sala de aula local de grandes descobertas e realizações. A utilização dos projetos revela desejos de docentes e alunos e escola. Pois sem os mesmos não haveria a realização. Culminando a prática a do trabalho interdisciplinar, faz necessária a realização de pesquisa.

Com a inserção de novas discussões no âmbito da História, novas formas de abordar determinados temas surgiram. Uma das teorias que está a serviço da metodologia e mais representativa dessa mudança é a interdisciplinaridade. Como o

nome já dá a entender, a interdisciplinaridade nada mais é do que acoplar duas ou mais disciplinas trabalhando sobre um ou mais temas.

Enquanto uma ciência humana, a História tem à sua disposição uma gama de disciplinas que podem lhe auxiliar em momentos diversos. A ampliação dos objetos passíveis de estudo dentro da História com a expansão e fortalecimentos de ideias relativas à Escola dos *Annales*¹² ajudou sobremaneira nesse sentido. Como exemplo, pode-se citar a História do Corpo, a qual usa métodos e técnicas de pesquisas tanto da História como da Antropologia, podendo ainda usar instrumentos da Biologia para esse fim.

O documento oficial do governo brasileiro, que, levando em conta a perspectiva escolar, afirma que,

[...] a interdisciplinaridade não têm a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 1999, p. 34).

Percebe-se assim, que a interdisciplinaridade não pode ser trabalhada senão no âmbito de um conjunto de ciências que disponibilizam não apenas seus objetos de estudo, mas também métodos e técnicas para que o trabalho com outras disciplinas seja mais proveitoso.

Segundo Fazenda (2001, p. 18), "o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir". Dessa forma, a educação, seja ela universitária seja de base, a interdisciplinaridade em seu corolário metodológico, está contribuindo fortemente para a construção de um conhecimento transdisciplinar.

Logo, é preciso que os docentes protagonistas do processo ensino e aprendizagem passem trabalhar de forma interdisciplinar, o que não é possível de maneira isolada, mais sim de forma planejada e construída coletivamente.

¹² Tendência utilizada na atualidade para ensinar a História criada por Marc Bloch.

2.3.2 A Prática Avaliativa

Na prática docente, a reflexão sobre o ato de avaliar é extremamente necessário, porque ensinar e avaliar são práticas consonantes, ou seja, não se consegue ensinar direito sem o *feedback* da avaliação, ao passo que não se terá um bom resultado na avaliação sem uma prática pedagógica consistente.

Todavia, avaliar é uma prática complexa e ainda está associada a alguns pensamentos equivocados, como explica Haydt (2006):

O termo avaliar tem sido constantemente associado a expressões como: fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano. Esta associação, tão frequente em nossas escolas, é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente dominante (HAYDT, 2006, p. 286).

Essa forma de conceber a avaliação coincide com uma ideia de educar restrita à mera transmissão e retenção do conteúdo trabalhado em sala de aula. Nesse caso, o aluno não é visto como sujeito ativo no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, mas como um ser passivo, que recebe e guarda informações.

Logo, nesse contexto, a avaliação tende mais para uma maneira de mensurar a quantidade de informações retidas (HAYDT, 2006). Em outras palavras, a avaliação assim serve apenas como instrumento de seleção e competição, o que traz como consequência uma escola excludente, em que os alunos “não aptos”, de acordo com tal forma de avaliar, acabam por fracassarem no processo ensino-aprendizagem.

Esteban (2001) coaduna-se com o pensamento de Haydt (2006) quando explica que

O grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados, vão fortalecendo a dinâmica inclusão/exclusão social. O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética (ESTEBAN, 2001, p. 8).

Percebe-se, então, que a relação entre fracasso escolar e avaliação se dá a partir do distanciamento entre o ato de avaliar e a prática docente. Dizendo de outra forma, a avaliação, que deveria ser utilizada como um instrumento norteador da prática docente termina sendo um instrumento de exclusão. Isso acontece porque os docentes, ao avaliarem-se quantitativamente os alunos – quase sempre de forma pontual e, não, processual – aqueles que se enquadram nesse sistema continuam e obtêm êxito, já os que, por algum motivo não conseguem, fracassam. Nessa maneira de avaliar dar-se mais valor ao número do que ao sujeito.

Por essa razão é que,

Apesar de ser quase unânime a ideia de que avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização, a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico. Há uma intensa crítica aos procedimentos e instrumentos de avaliação frequentemente usados na sala de aula, que muitas vezes se fazem acompanhar da sinalização de novas diretrizes ou de novas propostas de ação (ESTEBAN, 2001, p. 10).

Ora, se é unânime a ideia da indispensabilidade da avaliação na educação escolar, é preciso pensar-se em um “por que” e em um “para que” avaliar. Sem se ter uma noção clara das razões e das finalidades da avaliação esta perde o sentido pedagógico, já que avaliar pedagogicamente consiste em utilizar os dados obtidos mediante os diversos instrumentos adotados – testes escritos, trabalhos extraclasse, seminários, debates, portfólio, entre outros – para nortear a prática docente.

Nesse sentido, o docente precisa entender os resultados das avaliações dos alunos também como um reflexo de sua própria prática pedagógica. Em outras palavras, o fracasso ou sucesso dos alunos está ligado ao que estes conseguem ou não aprender e, portanto, ao que o professor consegue ou não ensinar. E aqui vale aquela velha máxima da didática: não há ensino se não há aprendizagem (LUCKESI, 2006).

No artigo intitulado “*A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso*”: Garcia (2001) faz a seguinte reflexão:

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar “para se dar bem na prova” e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem

possibilidade de criação e circulação d novas ideias (GARCIA, 2001, p. 41, grifo do autor).

Essa reflexão da autora sintetiza bem o panorama que ainda persiste nas escolas quando se trata da avaliação da aprendizagem, o que sinaliza para uma necessidade de mudança no sentido de humanizar e de dar um caráter realmente pedagógico à avaliação, pois se esta não servir para o desenvolvimento cognitivo do aluno, para o melhor desenvolvimento de sua aprendizagem, dificilmente a escola vai cumprir com a sua missão educativa.

Se os alunos, ao serem avaliados, são tratados como na “lei da selva”, em que somente os fortes sobrevivem, a escola perde o seu sentido, porque se todos os alunos já tivessem prontos quando entrou em uma escola, esta de nada serviria. Logo, a escola é lugar de aprendizagem, isto é, de pessoas que precisam ser encaminhadas, orientadas. Nesse sentido é que a avaliação não deve ser instrumento de exclusão, como muitas vezes tem sido, mas de inclusão e de norteamento da prática docente: em História e em qualquer outra área do conhecimento.

2.4 O Professor e a Formação Continuada

Historicamente, a prática educativa esteve condicionada pelo contexto histórico e a escola como “representante oficial” dos interesses dominantes. A superação dos problemas didáticos e metodológicos deve ser uma preocupação constante do professor de História, haja vista sua importância no processo de ensino e aprendizagem realizada em sala de aula. No entanto, essa superação só ocorrerá através de uma busca constante pela atualização e formação continuada do professor, aliada a uma análise/reflexão crítica e cotidiana da sua própria prática pedagógica (CEREZER, 2007).

No que diz respeito a esta contínua formação do professor, tendo em vista a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a formação cidadã dos alunos, Imbernón (2002) afirma que

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionamentos produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação (IMBERNÓN, 2002, p. 63, grifo do autor).

Considerando a afirmação do autor, vê-se a necessidade de, no decorrer da formação acadêmica, os futuros docentes e professoras serem preparados para compreender as mudanças que vão acontecendo no âmbito social, político, econômico e cultural e, a esse respeito, tornarem-se abertos à diversidade de concepções, de forma que sejam capazes de, em cada época e contexto, adaptarem suas práticas docentes às necessidades do corpo discente.

Mesmo os docentes que já detêm certa experiência na prática docente necessitam de uma formação continuada, já que “é no cenário profissional que se aplicam as regras da prática, em que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real e explícito. Essa realidade é fundamental na geração de conhecimento pedagógico” (IMBERNÓN, 2002, p. 71).

Os docentes aprendem na prática, isso é um fato. Entretanto, a prática por si só não garantirá a eles os conhecimentos de que precisam no exercício de sua profissão. Por essa razão, como afirma Romanowski (2007),

Os docentes reivindicam formação e melhores condições de trabalho. É necessário pensar e propor sistematicamente ações para promover o desenvolvimento pessoal e profissional. Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos docentes, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de docentes consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles. Os diferentes níveis de formação envolvem as situações relativas aos alunos, ao currículo e aos próprios docentes (ROMANOWSKI, 2007, p. 138).

Em outras palavras, as instituições responsáveis pela formação continuada dos docentes – o que envolve governos, secretarias de educação e escolas – não podem alhear-se às suas necessidades reais, tanto em um contexto amplo, como em algo de natureza mais específica, levando-se em conta as áreas de

conhecimento lecionando por eles. E essa formação não deve tratar da solução de problemas genéricos pura e simplesmente, como explica Imbernón (2002)

A formação *standard* aplicada à formação docente tenta dar respostas a todos de forma igual mediante a solução de problemas genéricos. A formação clássica é formação de problemas, mas, na formação continuada, não há problemas, mas, sim, situações problemáticas. Passar de uma para a outra nos dará uma nova perspectiva de formação (IMBERNÓN, 2011, p. 53).

Nesse sentido, fazer o contrário significa esforço vão, deixando-se sempre lacunas que vão prejudicar diretamente no produto final da formação continuada: o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

O docente precisa aprofundar-se continuamente nos conhecimentos relativos à sua disciplina, mas também trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, numa visão holística do conhecimento, para que suas aulas não dispersem os alunos, mas motive-os a querer aprender e promova a disciplina em sala de aula, sem a qual se torna impossível a aprendizagem.

2.5 O Ensino de História e o Desenvolvimento Humano

O ensino de História torna-se fundamental para a compreensão dos fatos históricos e para a sua articulação com a história/realidade presente, uma vez que o presente é fruto da dinâmica dos acontecimentos históricos do passado. Nesse sentido, o ensino de História possui papel relevante na superação da exclusão social, na construção da cidadania e na emancipação social e política dos sujeitos históricos. Em suma, ensinar história é agir em função de metas e objetivos conscientemente perseguidos no interior de um contexto de atuação educacional, permeada pelos desafios cotidianos e pela burocratização do ensino (CEREZER, 2007).

No ambiente educacional ingressam na escola alunos de diferentes origens, culturas, níveis de desenvolvimento intelectual e idades. Essas diferenças representam as experiências de vida e conhecimentos adquiridos num meio sócio-cultural distinto para cada aluno. A construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito com a sociedade/grupo em que está inserido. Nesta, cada

sujeito participa de uma vivência específica, produzindo com isso, um acúmulo de conhecimentos/saberes também específicos (CEREZER, 2007).

As individualidades representam as diferenças culturais que existem em uma determinada sociedade. Não valorizar essas diferenças que cada aluno trás consigo num processo de ensino e aprendizagem seria, segundo Cerezer (2007), um modo de encaminhar os sujeitos para a exclusão.

Como lembra Sant'Ana (1995)

É fundamental ver o aluno como um ser social e político sujeito do seu próprio desenvolvimento. O professor não precisa mudar suas técnicas, seus métodos de trabalho, precisa, isto sim, ver o aluno como alguém capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com o meio circundante, mantendo uma ação interativa capaz de uma transformação libertadora (SANTANA, 1995, p. 26).

O exercício da prática docente ao receber a contribuição da formação acadêmica poderá colaborar com o desenvolvimento dos participantes dessa pesquisa, o professor de História, pois a escola representa um dos sistemas apresentados por Bronfenbrenner para o desenvolvimento humano.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano foi edificada por Urie Bronfenbrenner, que nasceu em Moscou em 1917 e mudou-se ainda criança para os Estados Unidos, onde viveu desde cedo em um ambiente multicultural e teve contato com diferentes modos de viver e pensar. No início, a teoria de Bronfenbrenner enfatizava os aspectos dos contextos, dando menor relevância a outros fatores do desenvolvimento, como os aspectos pessoais. Entretanto, conforme relata Sagaz (2008), o próprio Bronfenbrenner revisou o modelo e propôs a abordagem de quatro núcleos inter-relacionados, conhecidos como PPCT (pessoa, processo, contextos e tempo).

O núcleo **pessoa** destaca os fenômenos relacionados ao indivíduo em desenvolvimento, enfatizando as constâncias e as mudanças ao longo da vida do ser humano. Pois este necessita de cuidados especiais desde o seu nascimento para sua sobrevivência e, por meio da convivência, desenvolve-se e socializa-se. O convívio em sociedade constitui-se em um elemento fundamental para a construção da identidade, pois é um processo gradativo e contínuo que acontece mediante aproximações e distanciamentos de situações, objetos, pessoas, comunidades, organizações:

[...] as abordagens culturais e funcionais da socialização acentuam uma característica essencial da formação dos indivíduos: esta constitui uma incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua visão do mundo e da sua relação com o futuro [...] (DUBAR, 1997, p. 64).

São muitas as ciências que se propõem a estudar o homem e suas múltiplas alternâncias, dentre elas destacamos o papel da História que promove no indivíduo transformações acerca do processo histórico, completando a compreensão das relações entre a liberdade (ação do indivíduo que é sujeito da história) e a necessidade (ações determinadas pela sociedade, que é produto de uma história). (BRASIL, 1999 p.299). Outras ciências como a Antropologia, a Geografia, a Sociologia Política, Economia são fundamentais para o processo de formação do indivíduo, levando-os a pensar, e agir de modo mais consciente.

Os fatores deste núcleo têm um impacto sobre a forma como os contextos são experienciados, o que enfatiza uma das características da teoria bioecológica, a de que são vários os fatores que sistemicamente se relacionam e afetam mutuamente o desenvolvimento humano.

O **processo** se caracteriza pelos papéis e atividades diárias do ser humano, tendo como destaque os processos proximais:

Participação ativa em interação progressivamente mais complexa, recíproca com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação tem que ocorrer em uma base bastante regular em períodos estendidos de tempo. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato referem-se a processos proximais (MARTINS, 2004. p. 66).

O processo seria constituído pela inserção da pessoa em ambientes cada vez mais complexos, aos quais precisaria se adaptar, constituindo, assim, elemento decisivo para o desenvolvimento. Valorizam-se, nesse quesito, as várias interações recíprocas vivenciadas pelo sujeito diante das pessoas, dos objetos e dos símbolos existentes ao seu redor. As diferentes formas de interação dentro do ambiente imediato são denominadas como processos proximais, que operam ao longo do tempo e são situadas como os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011).

O desenvolvimento humano tem início na infância, persistindo ao longo da vida e acontece, nos diversos contextos dos sujeitos (família, comunidade, dentre outros). Esses contextos alteram-se qualitativamente, ao longo do tempo, e contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo, por meio de suas relações.

Sagaz (2008), afirma que o núcleo dos **contextos**, “compreende a interação de quatro níveis ambientais - microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema”. Esses níveis formam o meio ambiente ecológico, sendo estruturas sistêmicas inseridas e articuladas entre si. Esses multiníveis em que são divididos o CONTEXTO é o que dá o caráter ecológico a essa teoria; são sistemas entrelaçados, que têm como primeiro ambiente aquele que está mais próximo do sujeito, o microsistema. Este está relacionado às interações face-a-face. Definido como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais vividos num ambiente específico, o microsistema se torna valioso também quando se atém que é dentro dele que se operam os processos proximais, produzindo e sustentando o desenvolvimento, mas sua eficácia em implementar o desenvolvimento depende da estrutura e do conteúdo dos ambientes frequentados (BRONFENBRENNER, 2011). O segundo ambiente é o mesossistema, que se forma na inter-relação entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa participa. Ele apresenta certa troca de ações e de posturas entre os ambientes. “Um mesossistema é, portanto, o um conjunto de microsistemas” e de uma pessoa e a relação entre eles. (BRONFENBRENNER, 1996, p.21). O terceiro nível é chamado de exossistema e se refere aos ambientes que afetam os indivíduos mesmo não sendo eles participantes ativos de tais lugares. Inclui as ligações e processos que ocorrem entre pelo menos duas ou mais configurações, uma das quais não contém a pessoa em desenvolvimento, mas nos quais ocorrem eventos que indiretamente influenciam os processos de desenvolvimento dentro do ambiente imediato no qual a pessoa vive (BRONFENBRENNER, 1994, p.1643). O *exossistema* é formado por ambientes não frequentados diariamente pela pessoa, porém que exercem influências sobre a mesma. E, finalmente, o *macrosistema* que envolve a cultura e subculturas que a pessoa vive. Sendo este o ambiente mais distante a influenciar a pessoa. Esse nível está ligado às crenças e às ideologias que influenciam a pessoa em desenvolvimento. Ele dá consistência a todos os outros sistemas, abrangendo a sociedade na qual os outros sistemas estão inseridos.

Quanto ao núcleo **tempo** este nível está relacionado às mudanças e continuidades que ocorrem ao longo da vida do ser humano. Todos os elementos da teoria incidem sob a força do TEMPO. O desenvolvimento será considerado somente se a pessoa expõe seu novo eu ao longo dos dias. Esse processo de

transformação que segue a pessoa apenas se encerrará no dia em que sua história deixar de ser escrita, ou seja, com a morte.

Para compreender o que se entende por ambientes educacionais, nível do ambiente ecológico envolvido neste trabalho, é necessário entender as contribuições teóricas de Vygotsky (1991) e Bronfenbrenner (2004), como estudiosos que enfatizam o papel da família e da escola como ambientes educativos. Estudos e pesquisas apresentam resultados a cerca da importância que tem a família, a escola e os docentes para o sucesso escolar dos alunos.

Para Vygotsky (1991), a escola tem um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito, da cultura produzida pela humanidade. Ela é a instância que possibilita o acesso ao pensamento conceitual. Nesse contexto Rego (1996) afirma que

Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprender a ler e a escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados, são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitem novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio (REGO, 1996, p.104).

Na escola o indivíduo constrói inúmeras competências que o ajudará a identificar-se como pessoa e como membro de uma comunidade, devendo, pois, o professor de História explorar ao máximo esse processo de conhecimento.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias: o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar e valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas (SCHMIDT apud PIZANI, 2003, p. 57).

Segundo Fonseca (2003) é preciso pensar a disciplina de história como "disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva" (FONSECA, 2003, p.89).

A relação entre educação e cidadania também tem sido tema de discussões mundiais. Em diferentes lugares do mundo, discute-se cada vez mais o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e sociedades e ao

longo de toda a vida. Tais reflexões estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) quando recomendam:

-aprender a conhecer, que supõem saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;

-aprender a fazer, que supõem desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;

- **aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;

-aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais (BRASIL, 1998, p. 17).

Faz-se necessário organizar uma escola competente, que seja capaz de lidar com a complexidade humana e social desse espaço-tempo em que se vive e com projeções positivas de futuro para a vida da humanidade. Algumas práticas efetivas na consolidação de uma pedagogia que ensine a cada um, e de forma significativa para todos, foi o foco da pesquisa realizada por uma rede formada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pelo Ministério de Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Pesquisa (INEP), (UNESCO, 2008).

2.6 Ensino Médio

O Ensino Médio consiste na última etapa da educação básica, cujas propostas em prol da qualidade no processo ensino-aprendizagem apontam um conjunto de disposições e atitudes que tem como meta principal o desenvolvimento de ações, tais como:

[...] pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do

mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2000, p. 5).

Essa etapa de ensino é muito significativa para os estudantes, pois marca a fase transitória entre a educação básica e o ensino superior, sendo alvo de inúmeras pesquisas acadêmicas, abordando temas tais como renda dos docentes dessa modalidade, reforma curricular, entre outras. Dessa forma, foram selecionados três trabalhos acadêmicos que, em muitos aspectos, dialogam com a presente dissertação.

O primeiro deles é a dissertação de mestrado de Dulcinéa Janúncio Marum (2008), intitulada “*Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas*”, defendidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O termo “acidentadas” diz respeito a abandonos e retornos de alunos à mesma instituição durante o ensino médio. O lócus da pesquisa foi uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo e o turno noturno foi escolhido por ser aquele com maior incidência de casos de abandono de curso escolar, tornando a evasão uma prática recorrente. Além da tradicional revisão bibliográfica sobre o tema, que lhe conferiu um arcabouço teórico para o desenvolvimento da pesquisa (especialmente os textos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998), que possibilitou trabalhar com questões como a influência das relações pessoais em processos educacionais, diferenças entre alunos ocasionadas pelo desnível de capital e cultural entre os mesmos), sete entrevistas foram feitas com quatro alunos (dois de cada sexo), duas professoras e uma coordenadora pedagógica.

Após a pesquisa, a autora conclui que: 1) alunos com trajetórias acidentadas têm seu destino social diretamente ligado com a posição social de seus pais; 2) tais alunos internalizam as dificuldades inerentes à baixa posição social de suas famílias, o que dificulta seu processo de ascensão tanto escolar como social; 3) os docentes e/ou coordenadores das escolas são conscientes dos itens citados acima, porém, não faz muito para mudar o quadro (muitas vezes por falta de condições e não por desinteresse).

Ainda sobre o fato de a origem social influenciar o futuro dos discentes na escola, bem como em outras esferas sociais, Ione Valle, Fernanda Barrichello e Juliane Tomasi (2010) discutem os resultados do vestibular em Santa Catarina. Em “*Seleção meritocrática versus desigualdades sociais: quem são os inscritos e os*

classificados nos vestibulares” da Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC (1998-2007)?, as autoras buscam documentos para traçar um perfil daqueles que tinham como objetivo uma vaga na maior universidade pública do estado de Santa Catarina, fazendo um paralelo com aqueles que almejavam o intento. Dentre algumas constatações, observam as autoras da referida obra que, se o número de habitantes do estado aumenta, o mesmo não acontece com as vagas na universidade citada, o que, obviamente, faz com que cada vez mais o acesso a tal espaço seja mais difícil.

Se com o aumento da população, políticas públicas tiveram que ser revistas¹³ no intuito de alocar os jovens nas escolas de ensino médio e com isso, houve um aumento significativo no número de escolas, o mesmo não acontece na transição entre o ensino básico e o superior, uma vez que,

Se o ensino médio vem se abrindo a novos públicos, não estando mais reservado apenas aos 'bem-nascidos', ingressar no ensino superior e, principalmente, cursar uma universidade pública permanece um privilégio para poucos e, neste caso, as desigualdades de percurso escolar se revelam decisivas (VALLE; BARRICHELLO; TOMASI, 2010, p. 402, grifo do autor).

Tal ideia fundamenta-se na medida em que, candidatos com trajetórias escolares diferentes, terão diferentes resultados no seu destino, ou seja, no acesso à universidade pública. Dentre as variáveis citadas no estudo, pode-se mencionar que a escola onde o discente fez o ensino médio pode ser decisiva na sua aprovação ou não. Aqueles cujos pais têm maior capital econômico e escolar, naturalmente, frequentarão melhores escolas e estarão mais preparados para processos seletivos com alto grau de dificuldade. Para esses, o vestibular é apenas mais uma etapa em sua formação. Porém, para aqueles que dependem do ensino médio público para se preparem para o vestibular, o acesso à universidade é mais difícil.

Por fim, Rosemeire Reis (2012), autora de *“Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos”* expõem a questão das percepções do aluno sobre o Ensino Médio. Além de entrevistas feitas com alunos, no desenvolvimento deste trabalho foram aplicados questionários para saber como é o clima naquele espaço.

¹³ LDBEN n. 9.394, art. 10, inciso IV de 20 de dezembro de 1996, que afirma que é dever do estado "assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio" (LDBEN apud VALLE; BARRICHELLO; TOMASI, p. 401, 2010).

A autora também lançou mão de observações em sala de aula. Todo esse procedimento levou à constatação que os alunos iniciam o Ensino Médio com uma imagem positiva do mesmo, mas a escola não aproveita esse fato para estimulá-los e ajudá-los a obter um melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem. Conclui ainda a autora que, se para alguns alunos, a maior dificuldade durante esse período de sua trajetória escolar é a transposição dos desafios impostos pelos estudos, como a apreensão dos conhecimentos transmitidos, para outros, o reconhecimento de seus pares é a maior preocupação.

Essas obras corroboram a presente dissertação, porque mostram aspectos da realidade educacional no Ensino Médio que também são perceptíveis no município de Chapadinha, *lócus* desta pesquisa. Elas abordam temas que, de alguma forma, estão relacionados ao tema aqui trabalhado, a formação universitária em história e suas contribuições no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Os alunos que pretendem ingressar em uma universidade (primeiro trabalho apresentado), ou aqueles que chegam ao Ensino Médio cheios de expectativa (segundo trabalho apresentado), de certa forma, esperam muito dos docentes que vão encontrar, confiam na capacidade deles. Nesse sentido, é esperado que a formação acadêmica dos docentes influencie positivamente em suas práticas pedagógicas, como afirma Imbernón (2002):

Exigir a qualidade da formação e do ensino é uma questão ética e de responsabilidade social para evitar que se caia no charlatanismo, no treinamento culturalista e não inovador, na ostentação e na falácia. Temos de buscar a qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho (IMBERNÓN, 2002, p. 100).

Diante dessa afirmação, e considerando-se as competências e habilidades em História previstas para os alunos do Ensino Médio, de acordo com os PCN, (BRASIL, 1998) o que realmente se pode esperar do docente com formação em nível superior é que esta redunde em qualidade no processo ensino e aprendizagem.

3 MÉTODO

Procura-se expor de forma simples e objetiva os fundamentos teóricos utilizados na construção deste estudo, em cuja investigação aborda as mudanças causadas pela formação no ensino superior de História daqueles docentes que, já atuantes em sala de aula no município de Chapadinha, ainda não possuíam uma formação universitária.

Muitos são os tipos de métodos adotados em pesquisas, porém cabe ao pesquisador ao analisar seu estudo identificar o mais adequado, aquele que contemple melhor seus objetivos. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, por acreditar que, ao estudar sobre a formação universitária de docentes de História em um município maranhense e a contribuição desta no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, têm-se mais possibilidades de compreender as mudanças que aconteceram na maneira de ensinar desses docentes após a graduação. Isso porque todos os docentes envolvidos nesta pesquisa já exerciam o magistério antes da formação em nível superior.

Quanto ao caráter científico da metodologia desta pesquisa, Minayo (2004) traz uma contribuição significativa, que é sintetizada na seguinte afirmação:

Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. O endeuçamento das técnicas produz ou um formalismo árido, ou respostas estereotipadas. Seu desprezo ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis (MINAYO, 2004, p.16).

Clareza, objetividade e coerência são, pois, os principais dispositivos instrumentais adotados como fundamentos na metodologia desta dissertação, a fim de serem mantidos a justeza e o caráter científico indispensáveis em trabalhos dessa natureza, fugindo-se aos arroubos e à ingenuidade do senso comum. Apóia, pois, na ideia de que:

O mundo construído pela ciência aspira à objetividade: as conclusões podem ser verificadas por qualquer outro membro competente da comunidade científica, pois a racionalidade desse conhecimento procura despojar-se do emotivo, tornando-se impessoal, na medida do possível (RAMPAZZO, 2005, p. 20).

O proceder científico explicitado pelo autor orienta de sobremaneira o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente, no que diz respeito à sistematicidade e ao rigor metodológico na realização das etapas que, neste trabalho, começaram a ser estabelecidos desde sua gênese.

3.1 Tipo de Pesquisa

Considerando a natureza das ciências humanas, em que o componente qualitativo não pode reduzir-se ao quantitativo (RAMPAZZO, 2005), optou-se por empreender uma pesquisa descritivo-qualitativa. Ou seja, por um lado, “busca-se conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano [...] (RAMPAZZO, 2005, p. 53)”; por outro lado, pretende-se valorizar “[...] o ser humano, que não pode ser reduzido a ‘quantidade’, a ‘número’, a ‘esquema’ generalizado” (RAMPAZZO, 2005, p. 60, grifo do autor).

A escolha por essa abordagem nesta pesquisa permitiu identificar informações atuais e relevantes quanto à formação dos docentes que lecionam a disciplina de História nas três escolas estaduais do município de Chapadinha, não obedecendo a um padrão paradigmático, e podendo ter diferentes possibilidades para sua execução, sem, contudo, abandonar a cientificidade em todo esse processo. Para Chizzotti (1998) sua sistematização pode ser feita com a estratégia mais adequada para a solução do problema.

Portanto, a opção por esse tipo de pesquisa se deu pela condição que oferece à pesquisadora de

[...] aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estudam ações dos indivíduos, grupos ou organizações em ambiente e contextos social-interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada (TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006, p.2).

Quanto aos aspectos: reflexão, prático-teórica sobre a própria prática pedagógica do professor, a troca de experiência entre os pares, o binômio formação/projeto de trabalho, e a formação como estímulo crítico e o

desenvolvimento profissional da instituição educativa pelo trabalho em conjunto (IMBERNÓN, 2004) contribui para realização do trabalho docente.

Tudo isso deve ser – e nesse trabalho há um grande esforço para tal –, meticulosamente observado, a fim de perceber-se, com a maior clareza possível, a relação entre a graduação em História e o processo ensino-aprendizagem.

3.2 Campo de Estudo

O campo de estudo deste trabalho deu-se no município de Chapadinha, localizado na região do Baixo Parnaíba, distante da capital do Estado, São Luís, 250 km, fazendo-se o devido recorte e focando-se nos docentes de História dos Centros de Ensino Médio, todos localizados na zona urbana e funcionando em três turnos, sendo que alguns dos docentes entrevistados trabalham em mais de uma dessas instituições.

Até o ano de 2012, todas as escolas pesquisadas ofertavam o Ensino Fundamental. Atualmente, oferecem apenas o Ensino Médio.

Outra questão a ser abordada no contexto das instituições educacionais (em face da temática desta dissertação) diz respeito àquelas que oferecem o terceiro grau, principalmente no que se refere à licenciatura em História.

Existem no Maranhão duas universidades públicas que oferecem o curso de História: a UFMA e UEMA, que oferecem cursos de licenciaturas e bacharelados.

A realidade do município de Chapadinha - Ma, quanto a existência de cursos superiores é recente. As primeiras turmas formadas foram através do regime especial “curso de férias” pelos Instituto Superior de Filosofia e Ciências Religiosas do Maranhão e do Programa de Qualificação de Docentes das Universidades Estaduais do Piauí e do Maranhão. O Instituto Superior formou em 1998 várias turmas na área de Pedagogia e através do Programa de Capacitação de Docente (PROCAD) oferecido pela UFMA, formaram-se em 1999 docentes em três cursos: Pedagogia, Letras e Ciências.

Em meados de 2001, a Prefeitura Municipal de Chapadinha estabeleceu um contrato com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) graduando docentes em

Pedagogia, Letras, Matemática, Ciência e História. No período de 2003 a 2006, o Instituto Superior de Educação, em convênio com as UESPI e UEMA formou docentes nas áreas de Matemática, Letras, Biologia e História. Todas essas iniciativas foram criadas com intuito de resolver o déficit que o município tinha com relação a docentes graduados. O motivo da oferta de licenciaturas nas áreas acima citada, lembrando que o foco dessa pesquisa é a formação do docente de História. Contudo, mesmo com a criação de cursos superiores em Chapadinha, inclusive na área de História, percebeu-se a necessidade de maiores investimentos na formação de futuros docentes.

3.3 População e Amostra

A escolha do público alvo desta pesquisa teve por base na facilidade ao acesso dos sujeitos, uma vez que a pesquisadora também é docente com graduação em História, porém não faz parte da Rede Estadual de Ensino. Desse modo Marconi e Lakatos (2007) justificam a necessidade de selecionar de forma conveniente uma parcela de uma população, o que se chama de amostra.

Nesta pesquisa, trabalhou-se com os 10 (dez) docentes que atualmente lecionam e que concluíram suas graduações durante o exercício de sua profissão. Desta forma, a amostra a ser estudada foi intencional e definida pela atuação do profissional antes e depois da formação. A população investigada foi formada por docentes de História do Ensino Médio das Escolas Estaduais do município de Chapadinha (MA). Dos docentes que trabalham nessas escolas, em torno de 50% do total (em relação a todas as disciplinas e não apenas à de História) são efetivos e a outra metade trabalha no regime de contrato temporário.

Para a caracterização dos partícipes desta pesquisa utilizou-se de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A) com 10 (dez) docentes de História residentes no município, que estão em exercício, sendo nove mulheres e um homem, cujas idades variam entre 29 a 62 anos. A maioria desses docentes, 6 (seis), obtiveram suas graduações no município de Chapadinha, e boa parte do total conseguiu seu título em meados de 2000, após já terem iniciado suas trajetórias

docentes. Dentre os docentes entrevistados, apenas dois não possuem cursos de pós-graduação (especialização). E ainda é importante lembrar que todos esses docentes já estavam lotados nessas escolas muito antes do início da pesquisa.

3.4 Instrumentos

O modelo biológico proposto por Bronfenbrenner (2011) considera o (PPCT) como norteadores para o desenvolvimento humano e a existência de sistemas classificados em: microssistema, mesossistema, macrossistema e exossistema que interferem para atuação dos indivíduos.

Considerando o objetivo dessa pesquisa, buscou-se, a partir do *modelo bioecológico* de Bronfenbrenner e Morris (1998), conhecer um pouco mais dos participantes da pesquisa – docentes de História do Ensino Médio das escolas da Rede Estadual de Ensino de Chapadinha –, com base nessa teoria, que envolve tanto as características determinadas biopsicologicamente quanto aquelas que foram construídas na interação com o ambiente, bem como os contextos nos quais estão envolvidos.

Nesse sentido, elegeu-se como instrumento principal na coleta dos dados a entrevista semiestruturadas (APÊNDICE A), seguindo um roteiro composto de três eixos que compreende o ponto principal de um acontecimento, o mais importante, o centro, a essência, destacadamente nesta pesquisa são: 1) formação no ensino superior 2) as dificuldades no cotidiano escolar 3) práticas pedagógicas dos docentes, por meio dos quais foram colhidas informações sobre o interesse pela profissão, as experiências vividas, as dificuldades encontradas, a trajetória sócio educacional e as contribuições da formação docente na prática pedagógica de cada professor.

Assim, com o objetivo de conhecer as contribuições da formação no ensino superior para a prática docente dos dez docentes selecionados para a pesquisa, foi possível traçar o perfil socioeconômico dos docentes, foi identificar nas práticas pedagógicas a contribuição da formação acadêmica na ação docente, buscando-se conhecer os elementos que contribuem para o aperfeiçoamento profissional dos docentes e os mecanismos de trabalho utilizados por estes na

tentativa de conscientizar o seu alunado da importância que possui essa área do conhecimento.

Na entrevista semiestruturadas, ou por pautas, segundo Gil (2008),

[...] o entrevistador [...] deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo (GIL, 2008, p.112).

Bardin (2011) caracteriza esse instrumento de pesquisada da seguinte forma: entrevistas semidiretivas (também chamadas com plano, com guia, com esquema, focalizadas, semiestruturados), mais curtas e mais fáceis.

Por essa razão, as entrevistas, dada a sua funcionalidade, foram escolhidas como principal instrumento de coleta de dados.

3.5 Procedimentos de Coleta de Dados

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética de Pesquisa da UNITAU, sob o processo de nº 566/11 (ANEXO A), em 13 de dezembro de 2011, foi realizado o contato com a Diretoria Regional de Ensino de Chapadinha, em nome do Gestor Regional, solicitando a autorização para a realização da pesquisa, por meio de um ofício (APÊNDICE C), no dia 1º de março de 2012. A resposta com autorização pela Unidade Regional de Educação (URE) de Chapadinha foi recebida no dia 14 de março (APÊNDICE D).

Transcorrida essa etapa, a pesquisadora fez os primeiros contatos com os gestores dos Centros de Ensino Médio (C.E.M) para informá-los da pesquisa, solicitando-lhes a apresentação dos docentes de História da escola sob sua gestão. Depois de identificados os docentes que atuam no Ensino Médio, verificou-se um total de 10 (dez), referente às 3 (três) escolas pesquisadas.

No primeiro contato com os docentes, a pesquisadora apresentou-se e esclareceu-lhes os objetivos do estudo, convidando-lhes a participar deste. Após o aceite dos 10 (dez) participantes, procedeu-se a assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias, uma ficou em posse de cada participante e a outra com a pesquisadora (ANEXO B).

Todas as entrevistas foram previamente agendadas, via telefone, pela pesquisadora, que procurou encontrar o local e o horário mais conveniente para os entrevistados, a fim de deixá-los mais à vontade. Das 10 (dez) entrevistas realizadas, quatro aconteceram nas residências dos docentes e seis em seus locais de trabalho. Em média, cada entrevista durou 30 minutos.

As entrevistas foram gravadas em mídia digital e posteriormente transcritas, tendo o nome dos participantes substituídos¹⁴ por docentes. Após a transcrição, as informações foram armazenadas, ficando assim por um período de cinco anos. Passando esse prazo, serão apagadas.

Destaca-se ainda que esses instrumentos de coleta de dados serviram de diretrizes para orientar e abordar os aspectos de interesse deste trabalho. Entretanto, a seqüência das perguntas, o tempo destinado a cada entrevista, a quantidade de encontros e o local de realização ocorreram de forma diferenciada para cada um dos participantes, que, na análise de dados serão nomeados por Docente (1 à 10), mas, representados apenas por (DOC: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.) preservando-se suas identidades.

3.6 Procedimentos de Análise de Dados

Sendo a pesquisa uma abordagem qualitativa e utilizado entrevistas optou-se para a análise de dados a técnica de conteúdo de Bardin (2011) que prima por uma leitura detalhada das informações coletadas junto aos docentes e classificando-as em pré-análise e análise.

Para tanto, os relatos foram organizados em quadros, nos quais se procurou registrar informações sobre:

- As relações e o desenvolvimento profissional – informações sobre aspectos que contribuiriam para seu desenvolvimento;

¹⁴Esse procedimento é uma exigência em trabalhos como este, pois, por uma questão ética, é necessário manter-se o anonimato das pessoas entrevistadas.

- As contribuições da formação do ensino superior nas práticas pedagógicas dos docentes de História de Chapadinha;

- As mudanças na prática a partir de novos recursos utilizados após a formação no ensino superior – informações sobre os recursos que passaram a adotar a partir de sua formação no curso superior.

A partir da construção desses quadros, o relato de cada sujeito foi dividido em “falas”, formadas a partir do conteúdo das entrevistas, reagrupadas com base nos aspectos das grades acima citadas.

Ademais, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas, porém, como chama à atenção Bardin (2011, p. 37), a mesma pode ser tanto "leque de apetrechos" ou mesmo "um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto". Nesse trabalho, deu-se ênfase às entrevistas como fonte de informações acerca do universo estudado.

Para a autora, a análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. (BARDIN, 2011, p. 37)

A esse respeito, convém ressaltar que, de acordo com Bardin (2011), a análise categorial de conteúdo é um procedimento que permite compreender a totalidade do texto, por meio de etapas de classificação do conteúdo, da frequência e da ausência de itens. A autora ainda diz que categorização consiste em uma operação que classifica elementos constituintes de um conjunto por diferenciação, levando em conta as relações entre os gêneros, nesse caso, tornando necessário investigar o que há de comum entre eles (BARDIN, 2011).

Considerando os objetivos da pesquisa, a natureza do problema e os dados a serem analisados, foram possíveis identificar três Unidades Temáticas de análise:

- 1) Formação e desenvolvimento profissional;
- 2) Desafios da prática docente;

3) Formação no ensino superior e as mudanças nas práticas pedagógicas: de aprendizagem e possibilidades.

Essas Unidades Temáticas foram analisadas e discutidas a partir do referencial teórico do trabalho.

Os dados sócios demográficos dos entrevistados foram tabulados e organizados em tabelas que demonstram idade, sexo, estado civil, instituição e cidade de formação, tempo e remuneração dos docentes, trajetória escolar e por fim a utilização de recursos e métodos na sua prática docente. E para ilustrar de forma iconográfica utilizou-se o mapa do município, os investimentos na educação brasileira, tela retratando uma guerra ocorrida no Maranhão, fachada do memorial da Balaiada, e por último, fotografias de um projeto interdisciplinar realizado por docentes sujeitos da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Formação e Desenvolvimento Profissional

Foi pensando em conhecer as contribuições advindas da graduação dos docentes de História do município de Chapadinha que atuam no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino que se elegeu 10 (dez) sujeitos para participar dessa pesquisa. É explícita a necessidade de repensar a formação dos que exercem função no magistério, identificar os saberes desses docentes, e as reais especificidades de seu trabalho cotidiano. Com o desejo de conhecer as transformações que ocorreram na prática após cursarem uma graduação é que pretendeu se investigar há uma articulação e equilíbrio entre os conhecimentos produzidos na academia a respeito do ensino e os novos saberes desenvolvidos pelos docentes em suas práticas cotidianas.

Vale lembrar que anteriormente o ensino caracterizava-se de maneira disciplinar, sem haver nenhuma conexão entre os profissionais, com visão ultrapassada, não só no campo educacional, como também em outros setores profissionais.

Espera-se que de posse de novos saberes os docentes deverão levar em consideração os novos conhecimentos advindos da formação para melhorar suas práticas, renovar suas metodologias e trabalhar de forma mais contextualizada, adotando o novo modelo de ensino interdisciplinar.

4.1.1 Caracterização dos Participantes

Para coletar as informações pessoais e a trajetória escolar dos 10 (dez) docentes selecionados para pesquisa construiu-se um roteiro onde estão apresentados na tabela a seguir:

Tabela 2 - Informações pessoais e trajetória escolar

Docente	Idade	Sexo	Estado	IES	Cidade	Ano	Pós	Ano
Docente 1	62	F	Solteiro	UEMA	São Luís	1999	Coordenação pedagógica	2001
Docente 2	47	F	Divorciado	UEMA	Chapadinha	2008	Ciências Humanas	2009
Docente 3	58	F	Casado	UESPI	Chapadinha	2006	Gestão e supervisão	2010
Docente 4	41	F	Divorciado	UESPI	Chapadinha	2006	Ciências Humanas	2009
Docente 5	30	M	Casado	UESPI	Teresina	2006	Docência do ensino superior	2011
Docente 6	29	F	Casado	UESPI	Teresina	2002	História do Brasil	2004
Docente 7	51	F	Solteiro	UESPI	Chapadinha	2005	-	-
Docente 8	59	F	Casado	UEMA	Chapadinha	2008	Ciências Humanas	2009
Docente 9	49	F	Casado	UEMA	São Luís	1994	-	-
Docente 10	41	F	Casado	UESPI	Chapadinha	2005	História da cultura afro-brasileira	2008

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora a partir das entrevistas.

Esta pesquisa apoia-se nos referenciais teóricos de Bronfenbrenner que, conforme relata Sagaz (2008), que revisou o modelo e propôs a abordagem de quatro núcleos inter-relacionados, conhecidos como PPCT (pessoa, processo, contextos e tempo).

No núcleo **pessoa** destaca os fenômenos relacionados ao indivíduo em desenvolvimento, enfatizando as constâncias e as mudanças ao longo da vida do ser humano. E os fatores deste núcleo têm um impacto sobre a forma como os contextos são experienciados, o que está relacionado a uma das características da teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2004), que são vários os fatores que sistemicamente se relacionam e afetam mutuamente o desenvolvimento humano.

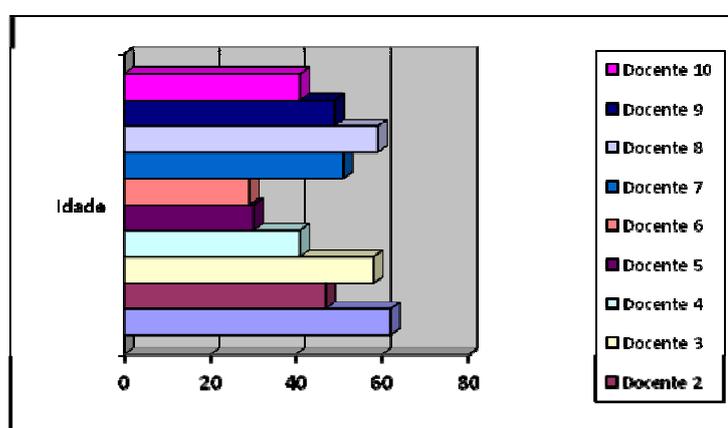
É interessante refletir sobre as diferenças e semelhanças entre os docentes entrevistados: Quanto à idade, encontrou docentes jovens com 29 anos e outros com mais de 60 anos; alguns estudaram em São Luís, Ma ou Teresina, Pi, e outros em cidades do interior do Maranhão. Em relação as Pós-Graduação apenas dois dos entrevistados ainda não possui especialização. Ainda em consonância a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2004), apoiado no modelo (PPCT). Percebe-se por meio da tabela 2, que os docentes possuem muitas divergências, quanto a

idade, sexo, estado civil, instituição, cidade e ano de formação, possuir ou não especialização, em que tornou-se especialista, o ano do término da especialização.

A tabela acima expõe oito variáveis que mostram alguns aspectos do perfil¹⁵ do corpo docente que leciona a disciplina de História no município de Chapadinha.

Seguem abaixo gráficos com as informações até aqui trabalhadas da tabela 2.

Gráfico 1- Idade dos docentes

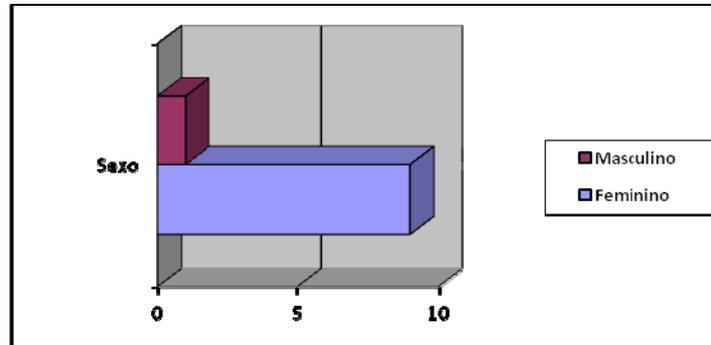


Fonte: elaborado pela própria pesquisadora a partir das entrevistas

Constatou-se nesta pesquisa que a média de idade dos docentes varia de 46 anos, tendo o docente mais jovem 29 e o mais idoso 62 anos. Esses dados estão respaldados na fala Dubar (2005, p. 51), quando “[...] explica que a reprodução de ‘núcleos culturais’ considera que as modificações são constatáveis entre (gerações ao longe uma vida) das ‘personalidades individuais’”. Neste ponto de vista o grupo de docentes entrevistados constitui-se o núcleo cultural da docência independente da idade em que se encontra no magistério

¹⁵ Como apresentado anteriormente, precisamos de atenção para não cair no equívoco alertado por Bourdieu no que tange a diferença entre biografia e trajetória. A tabela 2 tem o intuito de mostrar a trajetória dos docentes em diferentes momentos de suas vidas. Para isso, usamos uma série de variáveis que expõe um pequeno itinerário comparando os docentes em questão, evidenciando uma trajetória coletiva.

Gráfico 2 - Sexo dos docentes

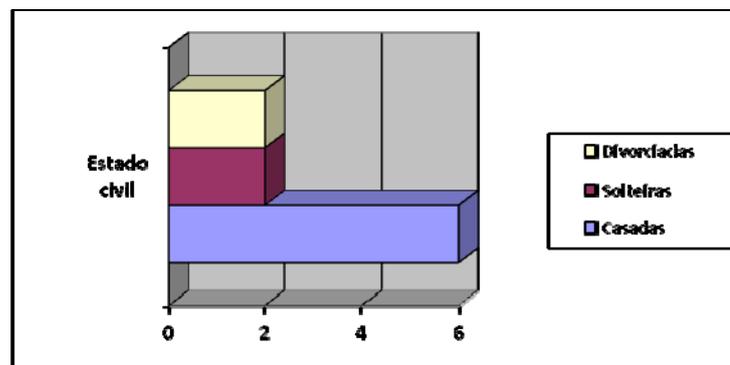


Fonte: elaborado pela própria pesquisadora a partir das entrevistas

No que se refere ao sexo, há apenas um homem entre todos os entrevistados. Esse dado tem explicação em uma pesquisa em “Professores do Brasil”, onde Gatti (2013) aponta que: “As mulheres, em geral, procuram o Magistério por uma tradição. Assim, elas conseguiram se integrar ao mercado de trabalho e ter um horário reduzido[...]”.

Sendo assim a predominância feminina é explicada pelo fato de que, até poucas décadas, a maior parte do corpo docente era constituído por mulheres, já que os homens optavam por cursos de áreas exatas ou mesmo cursos técnicos.

Gráfico 3 - Estado civil dos docentes

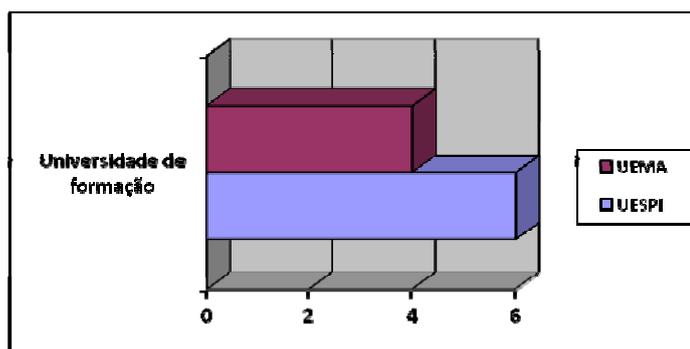


Fonte: elaborado pela própria pesquisadora a partir das entrevistas

E no que tange ao estado civil, identificaram-se a predominância de docentes casados, levando para a análise do modelo *bioecológico* de

Bronfenbrenner, vamos identificar dois o núcleos: **pessoa e contexto**. A pessoa na figura do docente e o contexto na função que ele exerce na sociedade tendo em vista que se trata de um município do interior onde ainda prevalece como prioridade a constituição e a preservação da família. Os demais pesquisados são dois solteiros e dois divorciados.

Gráfico 4 - Universidade de formação dos docentes



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora a partir das entrevistas

Em se tratando de trajetórias escolares, ou seja, mais especificamente da graduação em História, os docentes obtiveram seus títulos na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Dos formados na UEMA, dois concluíram seus cursos na capital do estado, São Luís, e outros dois em Chapadinha. Já os formados pela UESPI, quatro formaram-se em Chapadinha e dois em Teresina. Isso aconteceu em decorrência de acordos firmados entre a prefeitura e as Instituições de Ensino Superior (IES) (ANEXO C), visando à qualificação de docentes que ainda não tinham um curso superior.

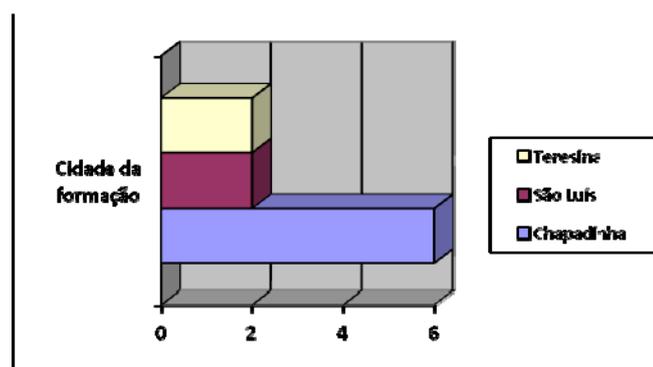
Essa iniciativa aconteceu na primeira década do século XXI, atendendo-se a um processo maior de reforma educacional no país que, como explica Camargo (2004):

A partir da implementação dessas reformas na educação superior, temos visualizado um processo de “naturalização” do espaço universitário, como campo de formação profissional, para atender às demandas do mercado de trabalho, seguindo a lógica da nova versão da teoria do Capital Humano, ao ressaltar que somente a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças do mundo [...] (CAMARGO, 2004, p. 264, grifo do autor).

Ressalta-se que as pessoas que concluíram seu curso em Teresina poderiam tê-lo feito em São Luís, porém, dada a proximidade de Chapadinha com a capital do Piauí, muitas pessoas buscaram Teresina como local de estudo ou mesmo de trabalho¹⁶.

Como afirma Martins (2010, p. 139), "o 'lugar' e a 'região' respondem a demandas individuais e coletivas por segurança, continuidade histórica e pertencimento a algum tipo de comunidade de destino". Nesse mesmo sentido, "a abordagem bioecológica privilegia uma visão saudável e contextualizada do desenvolvimento, enfocando a pessoa e suas particularidades e o ambiente no qual está inserida" (BRONFENBRENNER, 1995, p. 176). Para esses autores as condições individuais de cada docente entrevistados fizeram as diferenças para a sua formação.

Gráfico 5 - Cidade de formação dos docentes



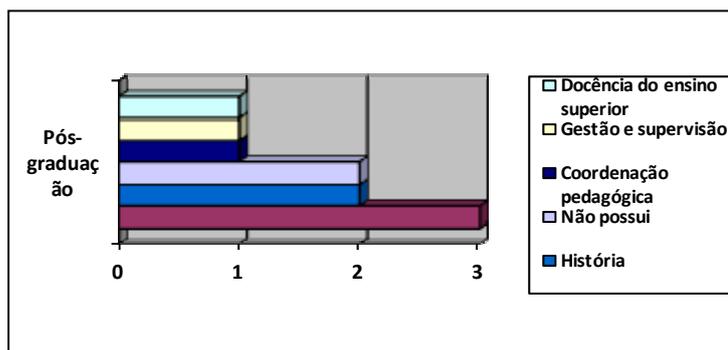
Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora a partir das entrevistas

Convém lembrar que o período no qual os docentes conseguiram se formar coincide com a introdução da corrente historiográfica "A Escola dos Annales", a partir da década de 1980, cuja filosofia gira em torno de uma história das mentalidades coletivas, de temáticas econômicas e de aspectos mais gerais da sociedade (BITTENCOURT, 2009). Isso porque, dos 10 (dez) entrevistados, três terminaram sua licenciatura em História há dez anos ou mais (um a dezenove anos; outro a catorze e o terceiro a dez anos). Cinco finalizaram a graduação há menos de sete anos, e dois a quatro anos.

¹⁶ Convém ressaltar que 250 km é a distância entre Teresina e Chapadinha e entre Chapadinha e São Luís. Entretanto, laços familiares muitas vezes fazem as pessoas da cidade buscarem melhores condições de vida na capital do Piauí e não em São Luís.

Como mencionado anteriormente, convênios entre a prefeitura de Chapadinha e Instituições de Ensino Superior do Maranhão e do Piauí foram decisivos para que houvesse o aumento no número de docentes graduados em sala de aula lecionando a disciplina História.

Gráfico 6 - Pós- Graduações dos docentes¹⁷



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora a partir das entrevistas

O término do curso de História não foi o final da trajetória dos docentes aqui elencados para o estudo. Dos dez pesquisados, oito procuraram qualificar-se ainda mais, buscando cursos de especialização, e, dada a natureza do seu curso de graduação, as especializações foram todas na área pedagógica. Porém, os mesmos foram obtidos como resultado da procura em instituições particulares. Se alguns conseguiram, outros não tiveram, talvez, recursos materiais ou mesmo tempo para se qualificarem, haja vista a que há docentes que trabalham até 60h semanal e para obterem uma renda que atenda suas necessidades.

E entre as instituições que ofereceram os cursos de especialização estão a Universidade Federal do Maranhão e o Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), responsável pela formação da maioria dos pós-graduados. A média de tempo que os docentes levaram entre a formação acadêmica e a finalização da pós-graduação foi de pouco mais de dois anos.

O que demonstra o empenho e dedicação desses docentes com a sua profissão mesmo quando o número de políticas públicas voltadas para formação e valorização dos mesmos não seja ainda a sonhada por muitos educadores.

¹⁷ As Pós-Graduações em História são em História do Brasil e História da Cultura Afro-Brasileira.

Após analisar alguns pontos relativos às características pessoais dos docentes, bem como suas trajetórias escolares, parte-se para a observação de aspectos ligados ao tempo de sua atividade, renda e jornada de trabalho, tentando fazer relações entre esses itens.

Tabela 3 - Tempo de docência, remuneração e jornada de trabalho

Docente	Docência	Antes	Depois	Renda	Jornada
Docente 1	41 anos	29 anos	12 anos	2.500	40h
Docente 2	9 anos	5 anos	4 anos	1.600	16h
Docente 3	30 anos	24 anos	6 anos	3.000	40h
Docente 4	18 anos	11 anos	7 anos	3.200	40h
Docente 5	12 anos	2 anos	10 anos	1.800	20h
Docente 6	12 anos	4 anos	8 anos	3.000	60h
Docente 7	18 anos	11 anos	7 anos	1.800	20h
Docente 8	18 anos	11 anos	7 anos	1.200	20h
Docente 9	26 anos	8 anos	18 anos	2.240	20h
Docente 10	19 anos	11 anos	8 anos	4.000	60h

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora a partir das entrevistas

Conforme dados acima o docente com maior tempo em sala de aula pratica a atividade há 41 (quarenta e um) anos e com menos tempo de docência, há 9(nove), ressaltando-se que os dois docentes de História com maior tempo foram àqueles formados pela UEMA de São Luís, há pelo menos treze anos, antes dos convênios feitos entre a prefeitura de Chapadinha e Universidades para a qualificação de seus docentes.

Nesse contexto, é possível trazer para discussão o ciclo de vida dos professores abordado por Huberman (1989). O autor parte de algumas questões, descritas por ele como apaixonantes, destacando que os professores passam pelas mesmas etapas e crises? Os professores tornam-se mais ou menos competentes com os anos. Estariam satisfeitos com sua carreira? Quais seriam os “melhores anos da docência”?

Tentando compreender o ciclo de vida desses profissionais, o autor revela que a carreira docente pode ser entendida a partir de diferentes etapas ou fases, desde o ingresso até a aposentadoria ou afastamento do trabalho. Avança seus estudos delimitando as fases perceptíveis da carreira do professor: a entrada na carreira; a fase da estabilização; fase da diversificação; pôr-se em questão;

serenidade e distanciamento afectivo conservantismo e lamentações; o desinvestimento.

Embora não tenha sido objetivo da pesquisa, nesse momento a atenção voltou-se para a docente que possui maior tempo de docência (41 anos). A docente parece estar no final de carreira e de acordo com os estudos do autor, a mesma estaria na fase de desinvestimento. Para Huberman (2000) essa fase da carreira docente é marcada por mudança de foco, o qual, progressivamente vai sendo direcionado do investimento no trabalho, para outros interesses externos a escola. Nessa nova etapa, próximo a aposentadoria, há uma aproximação dos interesses pessoais. Entretanto adverte que essas fases não são lineares, previsíveis, ou idênticas para todos os docentes. Destaca que é preciso considerar o contexto, a história, a trajetória pessoal de cada um.

Bolivar (2002, p. 52) afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é um processo que, embora pareça linear, apresenta avanços, recuos, descontinuidades ou mudanças imprevisíveis.” Para esse autor, estudos que “aplicam as teorias do desenvolvimento dos adultos ao desenvolvimento do professorado vêm empregando os ciclos de vida profissional como uma maneira de entender a carreira, a evolução profissional e ainda o grau de compromisso ou implicação com a mudança e a inovação” (BOLIVAR, 2002, p. 50).

Portanto a fala da docente 1 nos remete a pensar que ainda está em busca de novas experiências.

[...] E me preparar melhor, ter mais conhecimento para gente. Quanto mais dias passam, mais a gente vai tendo mais experiências. Durante a nossa aula, a gente aprende com os alunos [...] (DOC 1).

A pesquisa revelou também que apenas 3 (três) docentes estão há mais tempo lecionando com o diploma universitário. O docente 1, por exemplo, dos 41 anos ensinando, 29 foram sem a chancela de uma instituição de ensino superior. Já o docente 5 vem no outro extremo, ou seja, passou apenas 2 (dois) de seus 12 (doze) anos em sala de aula sem graduação. Em comum entre os pesquisados encontra-se as seguintes singularidades como: serem graduados em História, residirem em Chapadinha, exercerem a docência no Ensino Médio da rede estadual, já exercerem o magistério, antes da graduação. Contudo, podendo ser compreendidas por meio da teoria de Bronfenbrenner (2004), que diz que o desenvolvimento das pessoas se dá através de constâncias e mudanças ao longo

de toda a vida do ser humano. E também das influências recebidas nos diversos contextos em que ele está inserido, pois a cultura condiciona a visão de mundo do homem, interfere em seu plano biológico, contribuindo para a existência de um determinismo geológico, é válido lembrar que a cultura é dinâmica, podendo os indivíduos sofrer processos de aculturação e endoculturação. Visto que, os docentes partícipes dessa pesquisa possuem grande diversidade em torno da idade, tempo de exercício do magistério, instituição e local de formação, renda e carga horária de trabalho, percebendo que há uma disparidade entre eles.

Ao analisara disparidade de tempo de docência entre os participantes da pesquisa, mais uma vez busca-se ancorar-se nos estudos de Bronfenbrenner (2011), agora, quanto ao núcleo tempo, pois este nível está relacionado às mudanças e continuidades que ocorrem ao longo da vida do ser humano.

O **tempo** aqui mencionado refere-se à atuação do docente em sala de aula, como informado pela docente 1 ao longo do exercício do magistério vai continuamente fazendo novas descobertas, novos aprendizados, o que caracteriza o sujeito como um ser inacabado.

A renda dos docentes não necessariamente é condizente com o tempo em sala de aula e nem com sua jornada de trabalho, segundo dados obtidos nas entrevistas. Como a pergunta sobre seu rendimento não foi direcionada apenas a uma escola, pode detectar casos em que o docente tenha informado sua renda levando em conta ganhos obtidos fora da Rede Estadual de Ensino, o que é explicado como fenômenos resultantes da organização do trabalho.

Conforme o art. De nº 95, III da Constituição. “Usa-se a palavra *vencimentos* para denominar a remuneração dos professores, magistrados e funcionários públicos [...]” (MARTINS, 2011, p. 229). Além do mais o trabalho do docente não se restringe apenas ao de lecionar. Há, portanto, outras tarefas correlatas ao ensino, mas também aquelas fora do contexto escolar, como forma de obter um ganho extra.

4.1.2 Docência como Profissão

Interessa-nos nesse momento, conhecer como é que cada um tornou-se professor? E por quê? Que fatores interferiram nessa escolha? Nessa perspectiva, o Docente 10 diz que:

[...] eu não quero, em momento algum sair da minha sala de aula para exercer outra função, porque para mim é muito gratificante estar na sala de aula, poder trocar ideias, ser reconhecida lá fora pelos meus alunos, como é bom chegar em determinado local e alguém chamar: - professora, professora, você é muito importante! (DOC 10).

A importância do reconhecimento por parte dos alunos faz com que os docentes não se vejam exercendo outra profissão além da docência isso é demonstrado através do significado de ser professor e de ser reconhecido.

Nesse sentido, Dubar (2005, p.310), afirma que o “[...] reconhecimento passa por uma ‘paixão’ externa ao trabalho profissional exercido [...]. Eles desejam antes de tudo ser reconhecido pelo seu trabalho no espaço das posições escolares projetado com frequência na temporalidade de sua formação contínua”.

Para o autor o reconhecimento profissional docente está intrinsecamente ligado ao sentimento e compromisso do mesmo na realização de seu trabalho.

Nessa mesma direção, o docente 10 revela o seu contentamento na escolha da profissão conforme relato abaixo:

No período em que estudava ainda no Ensino Fundamental, sempre me chamou a atenção às aulas de história, apesar daquela questão das datas, das aulas não serem ministradas como são atualmente, eu me identificava muito com a disciplina, então por conta disso eu resolvi fazer, resolvi escolher essa disciplina pra me formar. (DOC 10)

Ainda na fala do docente10, observa-se que a escolha de ‘ser professor’ inicialmente deu-se no Ensino Fundamental por identificar-se com a disciplina História. Enquanto que alguns sujeitos para descobrir sua vocação submetem-se a testes vocacionais. Sendo assim, “[...] cada sequência de formação realizada [...] e descoberta cultural engendra de um desejo de formação complementar que reativa o desdobramento intenso que é acompanhado de um trabalho vivido [...]”, pois o envolvimento com a comunidade escolar interfere nas escolhas e decisões para a formação docente.

Entretanto, o docente 2 coloca que muitas das vezes as circunstâncias econômicas e sociais que aparecem ao longo de sua caminhada estudantil, fazem com que a escolha da profissão, tomem outros rumos e o “sonho” muitas das vezes são enterrados.

É, em primeiro lugar as circunstâncias mesmo, e claro que a identificação com o curso, com a disciplina em si, e eu não vou te dizer assim: era o meu sonho ser professora de História. Não. Na verdade o meu sonho até hoje ainda é cursar Direito, mas devido a falta de oportunidade na nossa cidade tudo me levou a cursar a História e aí me identifiquei bastante com a disciplina, com o curso. (DOC 2)

Mesmo o docente tendo apresentado sua posição quanto ao desejo de cursar outra graduação enfatizou que ao graduar-se em História identificou-se com a disciplina. O que Dubar (2010, p. 318) “[...] chama de identidade que nem sempre é aquela herdada de sua experiência profissional e não somente de sua família de origem [...].”

Já o docente 3 que exercia a docência há 24 anos, o que motivou a escolha pelo curso está relacionada com necessidade de atender as exigências da LDB Lei nº 9394/96 que requisitava aos docentes possuírem uma graduação.

Bom a questão da opção pela história, como eu já era professora da rede pública, estadual e municipal, então eu precisava de uma qualificação e no momento o que surgiu foi exatamente a história, por esse momento eu levei muito a sério considerando que eu já era professora e hoje sou professora de história. (DOC 3)

Conforme esse docente a opção pela graduação em história se deu ao fato de já pertencer ao quadro dos docentes efetivos da Rede Estadual de Ensino.

Percebe-se ainda o quanto o processo de ensino e aprendizagem exerce influência na vida e no desenvolvimento das pessoas, pois como relata o docente 6 a escolha pelo curso se deu por ter mais afinidade com as áreas de humanas.

É no processo de desenvolvimento do ano do vestibular a gente inicia tendo assim um foco, relacionando aquilo que a gente tem maior aprendizagem, então nas áreas humanas eu tive uma facilidade bem melhor, então a, o meu desenvolvimento se estabelece principalmente a partir disso do gostar pela área, pelas áreas humanas. (DOC 6).

Diante de todos os relatos quanto a escolha da profissão docente variou muito entres os pesquisados, pois houve docente que desde o ensino fundamental já gostava da área, mas também se obteve resposta que o verdadeiro desejo era ingressar em outra carreira, porém as circunstâncias não permitiram levando-a a

graduar-se em História e outras a formação deu-se pela necessidade de uma graduação e outra a escolha deu-se por afinidade com a área de humanas .

4.1.3 A Importância da Formação Superior para Melhoria da Prática Docente

A formação de docentes no Brasil é algo amplamente discutido na academia, alvo de diversas publicações das mais diferentes naturezas (monografias, dissertações, teses, artigos científicos, entre outros).

Espera-se, a partir deste ponto do trabalho, perceber as diferenças entre o *métier* docente dos docentes antes e depois da obtenção do título de licenciatura em História.

Nesse sentido, segue a fala do docente 10 quanto à transformação na sua prática pedagógica:

Antes da minha formação, o modo em que eu ensinava era voltado para aquela questão de como eu aprendi no período em que eu também fui aluna; Após a formação eu pude identificar o verdadeiro sentido da história e procurei relacionar os fatos que acontecem atualmente com o passado, procurando fazer com que meus alunos entendam para que história seja bem ministrada, para que haja realmente uma boa aprendizagem, eles têm que fazer uma relação com o que aconteceu com o que está acontecendo e até para ensino se tornar mais prazeroso e ter realmente um fundamento na vida escolar deles.

Percebe-se nessa fala uma contribuição da formação em nível superior, no sentido de promover um despertar do docente, fazendo com que este passe a analisar a sua própria prática antes, durante e depois da graduação, o que é ratificado por Peixoto (2010) quando diz que a formação docente no ensino superior é abordada tendo em vista as exigências legais que envolvem aspectos relacionados ao desempenho e ao preparo para lidar com perfis diferenciados.

Já na fala a seguir, percebe-se outro lado da mudança promovida pela formação acadêmica, que diz respeito à questão metodológica do professor:

Antes era só aula dialogada, pesquisas, trabalho em grupos, depois da formação acadêmica, melhorei bastante, eu comecei a mudar a forma de ensinar; às vezes a gente faz um rápido comentário do conteúdo, ou então exhibe o conteúdo em vídeo e aí faz comentários, pedem produções de paródias, dramatização, peça teatral, seminário, é jornal ao vivo, e os alunos gostam bastante, até hoje agente faz isso, então agente faz o seguinte, faz um rápido comentário do conteúdo e depois divide em equipe da turma e eles preparam para apresentar em forma como eu já falei

seminário, dramatização, paródia, peça teatral e tipo jornal, ao vivo eles apresentam (DOC 1).

Já a docente 2 por sua vez, enfatiza a contribuição da formação acadêmica para o embasamento teórico, em que o docente passa compreender com mais clareza e profundidade os conteúdos de História:

Com certeza, nos traz mais segurança e principalmente no que diz respeito ao conteúdo, você pratica mais, foca mais pra leitura, é claro, ela aumenta a responsabilidade, a cobrança se torna bem maior quando você é um acadêmico, e entra a questão da segurança naquilo que você está levando para os seus alunos (DOC 2).

A esse respeito, tanto as diretrizes curriculares, como os PCN para o Ensino Médio possuem uma característica comum: foram organizados a partir da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, acredita-se que a formação superior desses docentes permitiu a eles um conhecimento mais aprofundado acerca desses parâmetros, culminando com mudanças na maneira de ensinar destes.

Para o docente 3 a formação deu-lhe maior segurança e domínio de conteúdos *“[...] porque ampliei os meus conhecimentos, leio muito porque a própria graduação me levou a isso, a ler, descobrir, tirar as dúvidas e isso facilita o meu trabalho com meus alunos, através da leitura, da pesquisa e o meu foco é minha vida de professora”.*

Entretanto a docente 4 enfatiza a importância da contextualização adquirida com sua formação para o processo de ensino, pois *“[...] eu aprendi a valorizar mais a contextualização dos fatos. Eu acredito que é importantíssimo na disciplina de História buscar o máximo de contextualização, pois isso ajuda a dar sentido e mais aprendizagem dos conteúdos de História.”*

Todavia, *“[...] com o passar do tempo a formação e pensamento dos professores, a sua história de vida, as relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais”, (TARDIF, 2012, p. 227),* provocam mudanças na sua prática.

Conforme as falas demonstradas a aquisição do conhecimento histórico é salutar no sentido de que melhora não só o volume de informação do docente, mas também desperta a criatividade pedagógica do mesmo, levando-o a inovar nas suas

aulas com o uso de determinadas ferramentas, como filmes, músicas, documentos, entre outros (esse ponto será discutido posteriormente). Essa prática demonstra a preocupação do docente em contextualizar os conteúdos trabalhados em sala de aula, prática fundamental nas aulas de História.

No próximo conjunto de respostas apresentou-se o entendimento dos docentes no que diz respeito à valorização da graduação em História por uma série de motivos, que não só o acúmulo de conhecimento:

Aconteceram mudanças sim por que antes, por exemplo, eu tinha muitas dúvidas e corria muito atrás de livros, a questão da internet era mais difícil e eu não tinha acesso por que nesse início nem computador eu tinha ainda, então posso dizer que era um pouco difícil apesar de eu me esforçar pra dar o melhor, mas eu tinha muita dificuldade e com a conclusão do meu curso as coisas se tornaram melhor, mais fáceis, bem mais fáceis, no caso, comprei um computador, passei a fazer pesquisa de internet e isso me levou a ser uma pessoa bastante capaz, competente pra trabalhar História com meus alunos (DOC 3).

A fala dessa entrevistada evidencia outro benefício adquirido com a graduação, é a questão da remuneração, pois quando o docente é qualificado seu trabalho é mais valorizado havendo melhores salários que os docentes podem também investir mais em sua formação e aquisição de recursos para melhor desenvolver suas atividades, como citado pelo docente que comprou um computador e passou a fazer mais pesquisas.

Transformações também ocorreram quanto ao [...] *”método de trabalhar com a disciplina para mesma não se tornar uma disciplina odiosa pelos alunos, porque têm alunos que não dá importância a História, mais a História ela tem uma grande importância na formação dos alunos” (DOC 7).*

Percebeu-se com essa pesquisa que a graduação em História para os docentes de Chapadinha teve mudanças significativas identificadas na fala do docente a seguir:

É depois da minha formatura, [...], lendo mais, a gente vai tendo mais conhecimento e com isso você vai mudando a sua forma, você não vai só lá com o giz e o quadro, pois você tem, como é que se diz, apoios didáticos pra você hoje dar aula, você pode usar a atualidade, pode usar o próprio livro do aluno ou então o que está acontecendo no nosso dia-a-dia e principalmente na comunidade na qual eles vivem, que está inserido também na História (DOC 9).

As citações acima mostram que o conhecimento nem sempre é o principal objetivo de um graduando. Talvez pela pouca opção de cursos oferecidos o que faz com que tantos docentes não destacarem os conhecimentos específicos da área em que se formaram.

Alguns autores podem ajudar a entender melhor essa discussão. Cavaco (1999), a saber, em "*A passagem dos anos e o percurso profissional*" afirma que

[...] a escolha de uma profissão e a trajetória de trabalho de um indivíduo resultam de múltiplos factores: implicam redes de relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e de decisões (CAVACO, 1999, p. 178).

A exemplo das "circunstâncias", das "aspirações" e "decisões" a que o autor se refere acima, tem-se a fala da docente 8, que ratifica o pensamento de Cavaco (1999):

Na verdade eu já era da área, eu era professora e mediante assim o governo ele propôs que a gente se graduasse e no momento a oportunidade que eu tive foi realmente no curso de História e diante disso, daí pra frente eu comecei a gostar, me identifiquei com a disciplina e gosto bastante, me sinto feliz em ajudar os meus alunos a compreenderem melhor o que é o estudo da história (DOC 8)

É nesse sentido que Nóvoa (1999) em "*Vida de Professores*" indaga: "Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? As respostas levar-nos-iam longe demais". O mesmo autor ainda fala que "o processo identitário" dos docentes sustenta-se, além de outros pilares, na "adesão", ou seja, "porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adapção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens" (NÓVOA, 1999, p. 16).

Outros autores que também dedicam atenção para a questão da formação dos docentes e que, por isso, ajudam a entender o processo de formação dos docentes da área de História em Chapadinha, são: Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), em "*O papel da pesquisa*", trabalho, em que argumentam a formação de docentes objetivando a constituição de docentes que possam articular seus ideais, de "escolher as estratégias pedagógicas e os meios adequados para os conteúdos que deve ensinar que compreendam as experiências sociais e as orientações cognitivas de seus alunos, a fim de dar boas razões a seu ensino" (LISITA, ROSA,

LIPOVETSKY, 2001). Contudo, para que possa atingir tal fim, afirmam ser "necessário formar docentes como profissionais reflexivos que consigam teorizar e produzir conhecimentos sobre suas práticas, levando em conta as condições institucionais, sociais e históricas do ensino que realizam" (LISITA, ROSA ; LIPOVETSKY, 2001, p. 114).

E complementando esta questão Libâneo (2006) afirma que ser reflexivo é:

[...]uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A refletividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros (LIBÂNEO, 2006, p.55).

Assim como o autor o docente 4 evidencia através de sua fala a necessidade de refletir a prática docente bem como a educação no todo:

Porque a gente precisa está refletindo sobre a prática da gente, sobre a qualidade da educação que a gente está oferecendo. Que a gente faz parte dessa educação assim como o aluno, então esse construir precisa está assim... Analisando as características positivas e negativas que a gente tem praticado, então é um prazer e é uma responsabilidade muito grande a cada dia que passa a gente estar ali refletindo sobre a nossa prática (DOC 4).

Percebe-se, portanto, que o docente é consciente da importância do ato de refletir para poder transformar-se não só como pessoa, mas também como profissional a partir dessa reflexão poder interferir nos ambientes em que participa. O que corrobora com a teoria bioecológica sobre o *microsistema* onde a pessoa em desenvolvimento estabelece relações estáveis e significativas, tais como a reciprocidade, equilíbrio de poder e afeto, possibilitando vivências afetivas destas relações também em um sentido subjetivo- internalizado (BRONFENBRENNER 1996).

Mais um exemplo é citado pelo docente 2 quando “[...] a gente aprende com os alunos, também pede sugestões, ou pede que eles critiquem, que eles não aceitem tudo quando a gente fala[...]” .Essa resposta do docente é recorrente no que tange à influência direta dos alunos na formação dos docentes: “[...] Eu vejo a questão da própria experiência com os alunos, porque eu vejo assim: quando o professor se acha muito capaz, um sábio, ele perde, de forma geral” (DOC 2).

Esta linha de raciocínio está relacionada também ao pensamento de Bronfenbrenner (2004) acerca das estruturas sistêmicas anteriormente citadas e

aqui se destaca aquela na qual ocorrem as relações interpessoais, ou seja, face a face.

Para o docente 1 a relação com seus alunos faz com que ele *busque “[...] novos conhecimentos, que não fique preso ao conhecimento já adquirido”*. Além disso, ressalta que o *“[...] diálogo é fundamental, uma vez que os alunos podem questionar o que está sendo dito”*. (DOC1). Assim, a busca por novas leituras e pesquisas por parte do professor acentua-se, fazendo com que o crescimento profissional tenha mais um passo no seu processo contínuo.

Como a interação com os alunos propicia ao docente, momentos de reflexão e, conseqüentemente, de aperfeiçoamento, pode-se também afirmar que os alunos ganham com tal interação, uma vez que as renovações dos conhecimentos serão de extrema importância para o corpo discente, alvo do processo educativo. Nesse sentido, Zabala (1998) nos trás uma importante contribuição:

[...] ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem. A pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado. Não é necessário insistir no fato de que em cada pessoa o resultado deste processo será diferente, trará coisas diferentes, e a interpretação que irá fazendo da realidade também será diferente; apesar de possuir elementos compartilhados com os outros, terá determinadas características únicas e pessoais (ZABALA, 1998, p. 90).

Ao analisara fala de Zabala (1998) nos deteremos a outra tendência que vem surgindo para o trabalho docente, que é a questão de saber lidar com o multicultural, pois, as salas de aulas são constituídas pelas mais diversas etnias e culturas, portando deve o docente saber trabalhar de forma consciente e eficaz o multiculturalismo que prima pelos direitos de igualdade entre os diferentes. Para complementar esse raciocínio, faremos alusão ao *macrossistema*, que envolve a cultura e as subculturas em que a pessoa vive e abrange valores e crenças inseridos nestas diversas culturas, e que são vivenciados e assimilados no decorrer do processo de desenvolvimento do indivíduo. (BRONFENBRENNER, 1996).

O desenvolvimento não deve ser concebido apenas como desenvolvimento biológico, mas como toda forma de relação com o outro e as experiências adquiridas dessa convivência. Para tanto a busca por aprimoramento profissional por parte dos docentes é tema de diversos debates no meio acadêmico.

Dentre aqueles que se dedicam a esse tema, podem ser citados Zabala (1998) e Nóvoa (1999). O primeiro, em “*A prática educativa: como ensinar*”, afirma que um dos objetivos de um profissional é dotar-se de competência, ainda mais na sua profissão. Para tanto, segundo o autor, obtém-se tal recurso da seguinte forma:

Mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e a dos outros docentes. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas (ZABALA, 1998, p. 13).

O segundo, Nóvoa (1999), em “*Vida de Professores*”, com relação especificamente ao processo de autocrítica em se tratando de docentes, enfatiza a importância da autoconsciência dos mesmos para a busca de melhorias em seu trabalho:

Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 1999, p. 16).

Em outras palavras, se o docente pretende transformar a sua prática pedagógica, precisa desenvolver uma constante autorreflexão, condição para que compreenda sua própria ação enquanto docente.

É, além da faculdade que eu tive, também a prática em sala de aula, então eu acho muito válido estar em sala de aula e eu tenho aprendido muito com eles eu creio que é isso realmente, essa troca de carinho, essa troca de conhecimento que tem me feito crescer profissionalmente (DOC 10)

Comungando com a fala do docente, Esteves (2000) aponta em seus estudos que havia no passado uma injustiça na sala de aula, na interação entre professor e aluno, a qual o professor detinha todo o poder. Sobre essa questão de dominar o conteúdo, ser o detentor do conhecimento, ignorar os conhecimentos prévios dos alunos bem como suas particularidades e singularidades. Práticas não mais aceitas na contemporaneidade.

Atualmente, a balança de poder se inverteu e o aluno tem tanta condição de expor que termina perdendo o controle e trata com agressividade não apenas seus pares, mas também os docentes. O equilíbrio nessa relação é o que ambos os

agentes não conseguiram, ainda, encontrar para que haja uma troca frutífera para ambas as partes.

Nessa mesma perspectiva Tardif (2009) também afirma que atualmente os docentes, exercem funções que se atualizam na escola e na relação com os discentes. Porém, destaca que há um "papel público na coletividade", ou seja, a interação nos mais diferente nível, tais como os formais, onde se encontram atividades da instituição e informais, ou seja, conversas entre aqueles que fazem parte do processo educacional (docentes, pais, alunos, entre outros.).

O outro ponto destacado pelos docentes enquanto participantes de seu aperfeiçoamento profissional é a interação com seus colegas docentes. Se a interação com os alunos e as possibilidades de cursos de capacitação são mais evidentes no processo de crescimento, a relação com os outros docentes também tem destaques, como revela o docente 8: *"a gente sempre procura melhorar e graças a Deus, eu encontrei um grupo bem familiar, todo mundo já se conhece, estou com 1 ano só, mais eu tenho gostado e pretendo que isso vai me ajudar muito no meu crescimento profissional"*.

Desse modo a interação entre as pessoas contribui para o processo de desenvolvimento, mesmo que haja certas divisões entre grupos, pois a relação estabelecida entre docentes, não é a mesma entre alunos e docentes, porém todos os sujeitos participam de um mesmo sistema que é aqui representado pela escola e estão envolvidos num mesmo contexto: O processo de aprendizagem.

Tardif (2009) alerta para o fato de que os limites entre os aspectos de convivência não são sempre dados, uma vez que essas relações têm como base as semelhanças entre os personagens envolvidos na trama, ligados através de laços de amizade, colaborações, conflitos, etc.

A citação acima nos remete a pensar em outra situação, o processo de socialização das pessoas, que varia de acordo com a época, os tipos de sociedade, os meios sociais, os grupos, e, se formos observar nos depararemos com as mais diversas formas de socialização, que inevitavelmente refletirão nas relações seja pessoal ou escolar.

Diante da complexidade oriunda do processo de socialização, cada vez mais os docentes procuram ampliar seus conhecimentos, para estarem aptos a lidar com essas diferenças. O exemplo do docente 1 explica sua inquietação por uma

melhor qualificação: "*Tem pouca, pouca formação, a preocupação mais é da gente mesmo, cada um por si, lá nessa escola do Estado não tem muita formação*". Há casos em que o docente da Rede Estadual inscreve-se em cursos ofertados pela Rede Municipal e vice-versa. O docente 4 é um caso exemplar nesse sentido, bem como de outras formas de buscar qualificar-se, mesmo que não seja através de curso promovidos por instituições:

Os cursos de capacitação, embora não sejam oferecidos diretamente pela rede que se trabalha, mas outras redes em que a gente tem. Estar inteirado com rede municipal, rede estadual tem ajudado a crescer profissionalmente, cursos, fórum e também mídias, os meios de comunicação e a internet tem contribuído muito pra que a gente possa crescer profissionalmente (DOC 4).

Já o docente 3 dá mais detalhes como se dá a qualificação oferecida e como esta é feita:

Bom, infelizmente, tanto a nível estadual como a nível municipal, a gente não tem assim esses treinamentos [...] até mesmo com a questão agora, por exemplo, do Estado, do uso do computador. O diário online. Isso aí pra mim foi muito sério. Porque chega um técnico, eu chamo de técnico, não sei se é professor porque eu nunca assisti nenhum encontro com ninguém. Ele chega 8:00 horas da manhã pra trabalhar até 10:00 horas, não tem como a escola entrar em contato com a gente, eu por exemplo, que trabalho no Estado a noite, fico sempre de fora, então eu tenho que me organizar é pedindo ajuda a um e a outro quanto a questão da tecnologia pra poder fazer o uso. Como hoje eu já domino muito bem, graças a Deus, é acesso a questão do diário eletrônico pra chamada, pra registro de nota, porque até hoje apesar deles já terem vindo duas vezes, mas todas as vezes que eles chegam de surpresa e eu termino ficando de fora sem ser avisada. Há mais de dois anos eu não tenho, porque o último treinamento que eu tive foi em 2010, onde eu trabalhava na escola do município, João Gomes. Lá nós tivemos uma semana, então, esse foi o último período, a última etapa de treinamento que nós tivemos foi essa dada pelo município e o Estado só essa questão agora do diário eletrônico que eles estão muito preocupados. (DOC 3).

Percebe-se pela fala do entrevistado que o tipo de aperfeiçoamento profissional dado pelas instituições não tem levado em conta a prática do docente em sala de aula, mas a outras questões que, embora afins, não estão relacionados diretamente à docência e sim a problemas burocráticos da própria instituição.

Esteves (1999) adverte que o problema do docente ser um profissional multitarefas no âmbito escolar implica muitas vezes no descaso com o seu papel principal visto que,

Nos últimos vinte anos, houve uma grande **fragmentação da atividade do professor**. Muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por

incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas (ESTEVES, 1999 p 108, grifo do autor).

Essa transferência de responsabilidade de alguns serviços do Estado para os docentes esmaga mais ainda o já escasso tempo que o docente teria para dedicar a um curso em que o aperfeiçoamento fosse uma preocupação. Assim, muitos ficam reféns das “exigências formais ou burocráticas a cumprir” (TARDIF, 2009, p.114).

Nas entrevistas com os docentes de História de Chapadinha, 3 (três) participantes citaram, no geral, como fundamentais para o desenvolvimento profissional dos mesmos: os alunos, os colegas de trabalhos e as instituições que propiciaram a cursos de aperfeiçoamento para eles,

Se as relações entre docente e aluno ficaram mais tensas e menos eficazes, um ponto que pode explicar o fato é a falta de cursos de aperfeiçoamento, tanto por parte das escolas, como pelas instituições que administram a educação em seus mais diferentes níveis.

Discorreu-se nesse item que “*A importância da formação superior para melhoria da prática docente*” se dá quando o docente é aberto a novas tendências como estar em um constante processo de formação, seja educacional ou pessoal, o mais importante é que isso depende de cada um, podendo ter aqueles que encontram vários empecilhos para sua evolução, enquanto outros não medem esforços para estar em permanente desenvolvimento, e assim poder compreender as mudanças e exigências de nossa sociedade.

4.1.4 Aprendendo Sempre

O ato de aprender é constante entre os homens, desde o nascimento até a morte. Em se tratando de profissão, o bom profissional está a todo o momento buscando atualizar-se para não ficar fora do mercado de trabalho.

Sendo assim, observou-se a compreensão dos sujeitos entrevistados a respeito do crescimento profissional, evidenciado na fala do docente abaixo:

O crescimento profissional é uma necessidade. O mundo tem avançado rapidamente e as coisas mudam num ritmo mais acelerado e eu vejo assim, como uma necessidade, a minha mudança. Pra que eu consiga melhorar a qualidade da educação, melhorar a qualidade de aprendizagem, do meu aluno, eu também preciso avançar. Eu ainda tenho algum comodismo, algumas dificuldades, mas eu vejo como uma necessidade o avançar. O crescer profissionalmente é uma necessidade, como eu já falei, porque eu só vou poder melhorar a qualidade da educação do meu aluno se eu também melhorar, então é uma questão de necessidade eu avançar em algumas coisas que eu ainda considero pra mim comodismo (DOC 4).

Destaca-se aqui a preocupação do docente com um ensino de qualidade e com a aprendizagem do aluno. Tem consciência da necessidade de modificar a prática pedagógica, em função das transformações sociais. É interessante constatar que ele reconhece seu papel no processo ensino/aprendizagem e atribui ao seu comodismo às limitações para que avance profissionalmente, traz para si toda a responsabilidade dessa formação. O que chama atenção é que ele não faz nenhuma referencia ou análise das condições/contextos que porventura pudessem interferir nessa situação.

Para Bronfenbrenner (1996) o desenvolvimento é um processo pelo qual o indivíduo passa para adquirir uma concepção ampla e diferenciada do meio, desenvolvendo capacidade de envolver-se em atividades que contribuem para suas propriedades e reestruturam o ambiente com uma reorganização contínua dentro de uma unidade tempo-espaco, que eleve o nível das ações, percepções, atividades e interações do indivíduo com o mundo, sendo este responsável pela escolha através das relações com diferentes integrantes do ambiente da pessoa.

Em consonância com essa fala, Lalive-D'Épinay (1998 apud TARDIF 2009), diz que o ser humano, ontologicamente, é definido pelo trabalho que produz e, conseqüentemente, pela excelência em todo o processo de execução, que leva em conta a responsabilidade consigo mesmo e com toda a sociedade, mediante os papéis assumidos.

Nesse sentido, o que o docente informa acima se coaduna ao pensamento do autor, ao demonstrar a necessidade de buscar uma excelência no trabalho mediante as exigências impostas pela sociedade, que está em constante transformação, o que é ratificado por Libâneo (2006), quando afirma que:

O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo

novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos (LIBÂNEO, 2006, p. 307).

Tanto o autor como o docente (6) comunga com a mesma ideia percebida através da fala quando o mesmo comenta que “[...] trabalho não só na área pública, mais também na área particular, então em alguns momentos a gente sempre tem esses encontros, conversa com outros professores, justamente pra ver o que pode ser ampliado na nossa área, como é que a gente pode desenvolver pra poder facilitar tanto a vida do docente como do aluno”.

Ao citarem as instituições como fundamentais para o processo de crescimento profissional, correlaciona-se este pensamento a mais um dos níveis que formam o meio ambiente ecológico segundo a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2004), o exossistema, que é formado por ambientes não frequentados diariamente pela pessoa, porém que exercem influências sobre a mesma. Essa visão integrada dos indivíduos deve-se ao processo de formação dos docentes, ao considerar que o desenvolvimento humano está presente em todas as fases do ciclo vital da pessoa e se estabelece através das relações, incluindo as profissionais, que se dão através de docentes com docente, docentes com gestores, docentes e alunos, enfim com toda a comunidade escolar.

Destacou-se aqui, duas falas de docentes entrevistados que caracterizam bem a teoria bioecológica.

É, a cada nova turma que se inicia a gente percebe é um novo desafio, são novas pessoas, novas indagações são questões assim muito pessoais que os alunos levam pra sala de aula e que a gente acaba se envolvendo muito na vida deles, as emoções que levam, a cor da pele para a sala de aula [...]. A escola procura contribuir com o possível, mais não tem aquela visão de priorizar isso, de contribuir verdadeiramente para um bom trabalho do professor, ainda há muitas barreiras pra serem derrubadas nesse sentido pra se melhorar o trabalho do professor. (DOC 2)

Para esse docente a relação com o aluno envolve uma cumplicidade, troca de conhecimentos, novas amizades e contribui como mediador do conhecimento para despertar no discente a sua importância como sujeito construtor da História. O ser humano participa de maneira diferente de contexto ou ambientes, mas, nem por isso deixar-se-á de ter o seu valor, pois, cada indivíduo é um ser único e indispensável para humanidade.

O entendimento do docente 10 a cerca de desenvolvimento é que :“[...] geralmente nas escolas que eu trabalho percebo que o gestor e todo o corpo docente têm aquela preocupação em trocar ideias, metas. Profissionalmente tenho crescido, não só com relação aluno-professor mais também com os colegas, pela questão de trocar de técnicas e dinâmicas. Depois da Pós-Graduação tenho crescido muito” (DOC 10)

Enquanto o docente 10 reforça em seu depoimento a questão da interação entre o corpo docente e gestor, o que contribui tanto para troca de experiências, como também, para o bom desempenho na sala de aula. O docente enfatiza ainda em sua fala que cursar Pós-Graduação foi decisivo para crescimento profissional.

Para tanto, “a ciência pós-moderna volta-se ao cotidiano e concebe a linguagem como relacional e constituída na cultura, por meio das interações. Além disso, tanto a realidade como o conhecimento são entendidos como construções sociais”. (SOUZA; BRANCO; OLIVEIRA, 2008, p. 360)

Já o docente 3 quando questionado sobre o que mais lhe propiciava crescimento profissional, coloca que

Apesar dos 30 anos de sala de aula, a própria experiência com aluno, cada turma que você pega é uma situação diferente. Eu trabalho com 1º ano A, B, e C, mas em cada turma eu tenho comportamento e reação diferente, isso só serve para adicionar aos meus conhecimentos e ter condição de trabalhar e de continuar trabalhando [...]

.Tal depoimento trás a questão do tempo de experiência como fator determinante para o “fazer pedagógico” do docente como estímulo para a continuação de sua prática de forma prazerosa e construtiva.

Como defendido por Bronfenbrenner (2004) o desenvolvimento caracteriza-se também com as mudanças, representado por meio do docente 8:

[...] eu trabalhei 17 anos em uma escola, sempre com as mesmas pessoas, conhecendo os mesmos alunos, a mesma família e com essa mudança pra outra escola, a gente vai conhecer novas fontes, novas pessoas, novos colegas, novos alunos e no inicio pra mim foi um pouco difícil porque é um contingente bem maior que antes, mais dá pra levar. (DOC 8)

O mesmo autor refere-se como processo de desenvolvimento a importância das relações, tão bem explicado pelo docente a seguir: “[...] eu vou me socializando com os colegas, e com isso eu vou adquirindo um conhecimento com

eles, isso só vai aumentando o meu crescimento profissional e também o desenvolvimento pessoal” (DOC9).

Nesse sentido, um dos pontos contemplados neste estudo foi à questão do desenvolvimento profissional dos docentes vinculado às relações mantidas com os mais diversos agentes ao longo de sua trajetória profissional.

Entre os entrevistados, encontram-se docentes que evidenciam em suas falas que seu desenvolvimento profissional não se deu apenas pela formação, mas também pela interação com outros sujeitos, dentre os quais os alunos e os colegas de trabalho.

Sabe-se que muito mudou nas relações dos docentes com seus pares, com os alunos e com a sociedade. Porém, qual a visão que os docentes têm acerca dessas mudanças? Que fatores contribuem para que acompanhem tais mudanças?. O docente a seguir responde essas indagações conforme relato abaixo:

Após a formação eu pude identificar o verdadeiro sentido da História e procurei relacionar os fatos que acontecem atualmente com o passado, procurando fazer com que meus alunos entendam que a História seja bem ministrada, pra que haja realmente uma boa aprendizagem, eles têm, que fazer uma relação com o que aconteceu com o que está acontecendo e até para ensino se tornar mais prazeroso e ter realmente um fundamento na vida escolar deles. (DOC 10)

O docente trás em sua fala a discussão do quanto a disciplina História pode ser trabalhada de maneira diversificada contextualizando os fatos do passado com o presente e para essa efetivação a ciência hoje disponibiliza dos mais variados recursos e o docente pode aplicar múltiplas metodologias.

Para complementar esse tema os quatro pilares da educação justificam de maneira clara e objetiva o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e sociedades e ao longo de toda a vida. Tais reflexões estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) quando recomendam: aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Sabendo-se que as representações que os docentes têm de si mesmos são mutáveis, e que essas mudanças interferem decisivamente em seu trabalho em sala de aula, Gonçalves (1999), no seu texto “A carreira das professoras do ensino

primário”, afirma que o itinerário profissional do docente é o resultado de três processos que se mesclam tais como:

Processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade e capacidade pessoal de interação com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de socialização profissional, em termos normativos ou de adaptação ao grupo profissional a que pertence e à escola onde trabalha, e interativos, pela reciprocidade de influências que estabelecem entre si próprios e o meio em que desenvolve o seu múnus (GONÇALVES,1999, p. 147).

Ainda a respeito das influências sobre o professor no processo de desenvolvimento profissional, Moita (1999), em *“Percurso de Formação e de Transformação”*, afirma que não há formação no vazio, ou seja, formar-se pressupõe uma intensa troca de "experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações". Sua perspectiva assevera também que o indivíduo interage, é o que é, por conta de sua trajetória e da forma como a mesma interage com outras. É daí que surge a formação (MOITA, 1999).

Sendo assim, vale dizer que o processo de aprendizagem é contínuo, portanto, para a efetivação dessa aprendizagem requer uma predisposição.

4.2 Desafios da Prática Docente

Na contemporaneidade a função do docente tem exigido uma preparação para a realização de seu papel profissional, pois, em um mundo globalizado, num país multicultural em processo de desenvolvimento, muitos são os desafios enfrentados pelos docentes.

Nessa mesma linha de pensamento, Sacristán e Gómez (1998, p. 354), “[...] ressalta o fato de que o ensino é em primeiro lugar um processo de transmissão de conhecimentos e aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou [...]”. Portanto ensinar exige habilidades, compromisso, conhecimento e dedicação. De acordo com o docente 1 a “[...] falta de interesse às vezes dificultam o nosso trabalho, parece que vão empurrados pelos pais, a gente se questiona bastante a respeito disso”. Em função dessa dificuldade é que o docente precisa tornar as suas aulas mais dinâmicas, fazendo com que o aluno interaja e se sinta sujeito construtor da História.

Por outro lado, o docente 5 aponta como principal dificuldade a falta da importância que o aluno traz do significado dessa ciência, como mencionada na fala abaixo:

A maior dificuldade encontrada está naquela cultura do aluno. E essa cultura passada de geração pra geração que o mundo não dá valor a História, o que é importante é só o Português e a Matemática, tanto é que a estrutura oficial do governo dá mais ênfase nessas áreas.

Esse pensamento que sobrevive a gerações ainda perdura até os dias de hoje, tendo em vista a organização curricular que prioriza as disciplinas Português e Matemática como uma maior carga horária. Diante dessa realidade o grande desafio do docente é conscientizar o aluno que a “[...] história não é uma disciplina decoreba” (DOC 5).

Contrapondo a essa idéia Sacristán e Gómez (1998) fala que:

O conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino. (SACRISTÁN ; GÓMEZ, 1998, p. 126)

Os autores acreditam que o currículo deve representar os conteúdos com a pretensão de alcançar os objetivos concretos da educação, tais como: aprender, identificar, contextualizar, argumentar, entre outros. Sendo capaz de transmitir elementos básicos da cultura.

Já para o docente 6 “[...] as maiores dificuldades, estão relacionadas na própria questão da sociedade, que hoje tem estabelecido uma mudança muito grande no caráter dos adolescentes, que são os alunos de hoje[...]”.

A esse respeito Candau (2011, p. 49), diz que “[...] à relação educação – sociedade, as reflexões pedagógicas e inúmeras dados de pesquisas realizadas nos últimos anos questionaram fortemente a visão tradicional e talvez ainda vigente em vários setores da sociedade, que consideram educação um fator básico de transformação social.” Portanto cabe ao docente “[...] utilizar a tecnologia de uma maneira que facilite o trabalho. Pois ainda falta essa questão de saber utilizar, o celular em sala de aula, sites que estão relacionados a rede sociais”.(DOC 6).

Esse depoimento revela que o docente mesmo tendo passado pelo processo de formação ainda demonstra fragilidade quanto ao uso das tecnologias.

Bittencourt (2009, p. 108) afirma que “um dos problemas para entender o papel das tecnologias na cultura contemporânea é o alcance delas como difusoras de informações e o modo de tais informações de interagir a configuração do conhecimento escolar.”

Tendo o ensino da História passado por correntes, tais como o positivismo, o marxismo e atualmente ser adotado o dos *analles*, o docente depara-se com a seguinte situação:

A minha maior resistência é mudar a mentalidade dos meus alunos, eles ainda estão acostumados com aquela questão de que História é só datas, é só o fato em si, sem fazer aquela ligação entre o que aconteceu e o que está acontecendo.(DOC 10)

Percebe-se nesta a fala que ainda existe um grande desafio para os docentes de História, pois os alunos não conseguem visualizar a disciplina como proposto pela escola dos *analles* e sim está ligada à visão tradicional da História positivista.

4.3 Formação no Ensino Superior e as Mudanças nas Práticas Pedagógicas: Possibilidades de Aprendizagem

Espera-se do docente com uma formação superior que faça um diferencial em sua prática cotidiana, pois se acredita que os mesmos detenham mais conhecimentos específicos dos conteúdos que irão trabalhar, uma vez que no processo de formação deles aprenderam teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, pedagógicas e históricas. Não importa se a formação tenha ocorrido em uma universidade, instituto ou qualquer outro lugar. O que realmente implica é que esse profissional saiba da sua missão no processo de formação de seus alunos e possuam verdadeiramente competência para isso.

Em outras palavras, ensinam-se melhor quando se tem clareza do que os alunos precisam aprender. E é por essa razão que, durante a formação acadêmica, nos cursos de licenciatura, tem-se a disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, pela qual se pode conhecer com mais propriedade as leis e os parâmetros que regulam a educação no Brasil.

Algo que desperta grande interesse na atualidade é a necessidade do docente em abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos de seus alunos,

relacionando o ensino com a realidade cotidiana tomando como referência os PCN e as Diretrizes para o Ensino Médio, que contemplam as competências e habilidades a serem desenvolvidas nesse nível de ensino. Esses documentos foram construídos com a finalidade de orientar as práticas curriculares com o propósito de seguir os avanços educacionais que objetivam melhorias no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

E ao refletirem sobre sua prática, os docentes reconhecem as dificuldades enfrentadas em sala de aula e buscam recursos para dominar variáveis que diferenciam muitas vezes a teoria aprendida nos cursos de formação e a realidade (salas de aulas compostas por alunos com as mais diversas culturas e situações, sejam elas: econômicas, sociais e até mesmo religiosas). Devendo, portanto, o docente saber condensar a chamada teoria/prática e fazer do ensino algo significativo.

E a esse respeito alguns autores advertem sobre as aulas de História, que devem adequar-se aos novos tempos, as falas que seguem agora se reportam a alguns aspectos pontuais na metodologia adotada pelos docentes entrevistados.

Não podendo mais as aulas ficar restritas ao uso apenas do livro didático, e muitas vezes não conseguem identificar nenhuma ligação com o seu momento presente, apesar de sabermos que a Disciplina de História é construída de uma análise dos três momentos: Passado, Presente e Futuro.

Por tanto o auxílio dos recursos tem contribuído de maneira significativa para que os docentes consigam envolver melhor os seus alunos na aquisição de conhecimentos acerca dessa área do saber

Um dos recursos audiovisuais mais usados pelos docentes relacionados para esta pesquisa foi o filme (por cerca de 90% dos entrevistados)

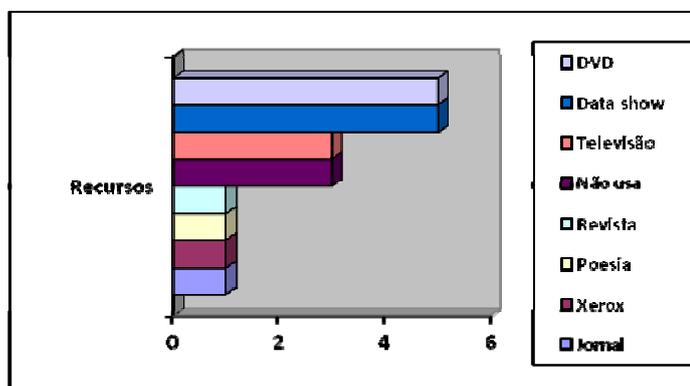
A pesquisa revelou que dos 10 (dez) docentes entrevistados, metade deles usam filmes. E outros fazem uso da televisão, Jornal, poesias, revistas e materiais reprografados. Verificou-se também, docentes que não usam nenhum recurso além do livro didático.

4.3.1 Recursos

Centra-se a atenção nesse momento para utilização de alguns recursos adotados pelos docentes em suas práticas, a saber: DVD e televisão, Data show.

Estes foram os mais citados pelos docentes nas entrevistas, como demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 7 – Recursos



Retoma-se aqui a ideia dos autores Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2010) de que em uma época de intensas transformações, sobretudo nos meios de comunicação, cada vez mais desenvolvidos e ao alcance de muitos jovens, "é preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia" (PINSKY, 2010, p. 19).

A respeito do que os autores advertem sobre as aulas de História, que devem adequar-se aos novos tempos, as falas que seguem agora se reportam a alguns aspectos pontuais aos recursos adotados pelos docentes entrevistados: *"Aprendi que a gente não pode ficar só entre quatro paredes. A gente tem que levar nossos alunos lá fora, fazer visitas, conhecer, pesquisar fora também, além de outros lugares que a gente vai"* (DOC1).

Observa-se nessa fala uma mudança significativa em relação aos recursos e, conseqüentemente, à metodologia nas aulas de História. Sobre essas inovações Machado (2008) afirma que:

Está na hora de modernizar sua escola. Cobre de seus professores (se for aluno), cobre dos coordenadores (se for professor) e, cobre dos diretores (se for coordenador), alterações que resultem em práticas renovadas, aulas mais dinâmicas, utilização de recursos que já existem na sua escola, integração entre as disciplinas e interação entre seus materiais de aula e vídeos, Internet, livros da biblioteca, pesquisas de campo... (MACHADO, 2008, p. 13).

Nesse sentido, Bittencourt (2009), no texto “*Ensino de História: fundamentos e métodos*” trabalha longamente sobre a utilização de recursos em sala de aula por parte dos professores. Segundo a pesquisadora, "materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (BITTENCOURT, 2009, p. 296).

A autora ainda salienta diferenças entre tais ferramentas, diferenciando-as em "suportes informativos" e "documentos". Os primeiros são aqueles feitos com o objetivo de “comunicar elementos do saber das disciplinas escolares”, tais como livros, apostilas, entre outros, enquanto os documentos são aqueles que não foram concebidos para serem usados em escolas, porém, ganharam um caráter didático com o passar do tempo, como filmes, obras de arte, entre outros (BITTENCOURT, 2009).

Na pesquisa feita, dos dez docentes entrevistados, metade usam DVD e/ou Data show e três fazem uso da televisão. Jornais, poesias, revistas e materiais reprografados foi citado por um docente (não os mesmos recursos). Três docentes não usam nenhum recurso além do livro didático, que é o único utilizado por todos.

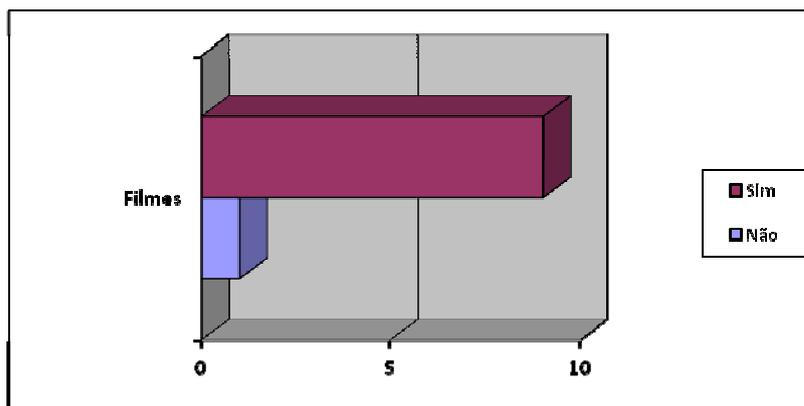
Recursos como a televisão, DVD e Data show viabilizam a exibição de filmes e documentários que contribui para uma maior eficácia do conteúdo ministrado. As letras de músicas retratam o cotidiano e fatos históricos que podem ser debatidos com maior participação dos discentes, o livro didático apontado nesta pesquisa como o mais trabalhado deve, portanto, ser utilizado não apenas como fonte de leitura, mas como norteador para o trabalho com os demais materiais de apoio pedagógico, os documentos são subsídios que dão sustentação teórica para os conteúdos trabalhados. E finalmente sendo o docente capaz de articular recursos e metodologias que contribuem para a realização de suas aulas, poderão também trabalhar a interdisciplinaridade com mais compreensão e ter mais clareza quanto ao processo avaliativo.

4.3.2 Filme

Vê-se, portanto, que há um esforço considerável no sentido de colocar a História no centro das discussões sobre as situações da humanidade, não só do

passado, mas a partir desse, para uma releitura do presente, a partir desses esforços se tem tido um aumento significativo na elaboração de recursos que contribuem para uma melhor leitura e compreensão dos fatos a exemplo a produção cinematográfica.

Gráfico 8 - Filmes



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora

Várias são os teóricos que discutem a função do filme como instrumento pedagógico. A justificativa apontada por esses autores para o uso desse recurso deve-se ao fato do filme ter o poder de prender a atenção do telespectador, a popularização desse instrumento na sociedade como um todo, além de ser uma forma pela qual os docentes conseguem exibir e/ou complementar o conteúdo apresentado em sala de aula de forma diferente.

Quanto a isso Machado (2008), propõe que,

Está na hora de modernizar sua escola. Cobre de seus docentes (se for aluno), cobre dos coordenadores (se for professor) e, cobre dos diretores (se for coordenador), alterações que resultem em práticas renovadas, aulas mais dinâmicas, utilização de recursos que já existem na sua escola, integrações entre as disciplinas e interação entre seus materiais de aula e vídeos, Internet, livros da biblioteca, pesquisas de campo... (MACHADO, 2008, p. 13)

O autor defende a ideia da utilização dos recursos que existem na escola com o objetivo de tornar as aulas mais dinâmicas e modernas. Sendo assim observa-se que o docente faz alusão ao interesse do aluno em absorver melhor o conteúdo quando o docente traz para sala de aula filmes que estão relacionados com o tema a ser discutido naquele dia. O docente diz ainda, que

utilizar filme em suas aulas é uma forma de estimular seus alunos ao aprendizado.

Quando você leva um filme pra sala de aula você está buscando estimular um pouco mais o interesse dos alunos, eles se prendem muito pela imagem, pelo que eles possam ver, muito mais até pela questão do ouvir. Você passa, por exemplo, a questão dos jesuítas que eu vi o filme A missão depois a gente vai relacionar o que a gente leu com aquilo que eles puderam visualizar e com isso eles vão fazer uma interpretação. Daí estarão mais capazes para interpretar o que eles leram e com o que eles viram. (DOC 2).

Nesse contexto, Machado (2008), em seu trabalho sobre o uso da “sétima arte” na escola, reitera dizendo que os:

Docentes e alunos procurem acompanhar os lançamentos de filmes nos cinemas e nas locadoras de vídeos, nos jornais de circulação diária e nas revistas semanais de informação, através da Internet e de comentários de colegas. Prestem atenção em títulos que possam contribuir com as aulas de geografia, literatura, português, história ou qualquer um das matérias de sua agenda escolar (MACHADO, 2008, p. 13).

Nessa mesma linha de pensamento, a docente 1 também *utiliza “filmes relacionados ao conteúdo trabalhado. “Porque ajuda a entender melhor o conteúdo”. Se eu trabalho a história do Egito, aí eu exibo o filme da Cleópatra [...], “e assim por diante, é o filme relacionado ao conteúdo a disciplina História”.*

Da mesma forma o docente 3 utiliza também desse recurso como forma de complementar as aulas e o conhecimento dos alunos:

O filme, para mim, ele complementa as aulas teóricas por que, por exemplo, quando eu trabalho o período Vargas, eu uso aquele filme Olga, quando eu trabalho a chegada dos portugueses eu uso aquele filme Missão e assim outros [...] Então, são esses filmes que, pra mim, eles complementam a minha aula. Eu dou a aula e depois, na semana seguinte, eu faço a exposição do filme. Eu acho que eles complementam o conhecimento [...].

É interessante observar na fala deste docente que a utilização de filmes em suas aulas facilita o entendimento do aluno a cerca dos “[...] trabalhos que eles realizam depois, aplico um questionário que eu passo ou mesmo a prova que eu faço eu incluo questões do filme e eles têm capacidade de responder”. (DOC 3).

Bittencourt (2009), ainda sobre a utilização dos recursos em sala de aula afirma em seu estudo que os "materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do

domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (BITTENCOURT, 2009, p. 296).

Já o docente 4 faz uma observação quanto ao uso do filme em sala de aula como,

[...] uma forma de visualizar o conteúdo trabalhado. Como eu utilizo geralmente depois que eu trabalho os conteúdos, então eu acho que dá mais vida àquilo que a gente já falou, já conversou e, como eu disse, eu só uso alguns e de preferência aqueles que têm mais conteúdos históricos. Então eu sempre trabalho com um que vá envolver mais número de conteúdos que eu já tenha trabalhado. Eu acho interessante, principalmente pra nossa clientela jovem (DOC 4).

A fala do docente acima expressa o que Bittencourt (2009) chamou de “mediadores”, pois o filme é uma maneira mais visível que dá mais sentido ao conteúdo, se analisarmos bem, as produções cinematográficas são recheadas de elementos que aguçam mais a sensibilidade nas pessoas, por exemplo: as cenas, os figurinos, os fundos musicais entre outros. Facilitando assim uma melhor compreensão do conteúdo trabalhado e podendo depois ser feita comparações de um momento que ele não viveu com o presente que ele vivencia

Como exposto, vários docentes entrevistados utilizam de filmes como recurso pedagógico. Entretanto, alguns empecilhos ainda são barreiras para o uso de tal recurso, como a baixa oferta de tais obras no município de Chapadinha e o receio que alguns docentes têm de que a utilização de tal instrumento seja mal visto não apenas pelos alunos, como também por alguns colegas, como se pode observar nas falas a seguir:

Quando a gente trabalha em escola pública sabemos da dificuldade de usar o material, os recursos que nos ajuda a melhorar nossas aulas, a enriquecer um pouco mais, principalmente a chamar a atenção dos alunos, a estimulá-los a ter interesse. Quando se trabalha com algo novo, diferenciando que não fique só voltado para o livro didático essa é uma das maiores dificuldades, as vezes precisamos de uma sala de vídeo está ocupada, e assim fica difícil. Exemplo quando a gente quer trabalhar um filme na sala de DVD, essa sala as vezes está ocupada. [...]as vezes essas salas permanecem sempre trancadas e aí fica difícil, precisa que a gente marque com antecedência. Fica muito complicada essa questão da gente usar os recursos, pouco mesmo, que tem na escola, mais ainda é difícil da gente usa e ainda tem mais a questão daquela velha mentalidade de se achar que o professor, passando um filme para os alunos e achar que o professor não está interessado em dar aula, coloca-se um filme pelo filme e na verdade não é isso, é uma questão mais para buscar um maior interesse dos alunos e mesmo pra diversificar as aulas de história. (DOC 2)

Embora o docente tenha consciência da necessidade de diversificar seus recursos pedagógicos com o objetivo de motivar o aluno para aprender, muitas vezes encontra dificuldades para colocar em prática.

Olha para falar a verdade acho que eu nunca utilizei aqui né [...] mas em São Luís quando eu dei aula de história eu utilizava principalmente o que vem nos livros, eu sempre mostrando um determinado filme para eles, mas aqui mesmo em Chapadinha eu nunca utilizei [...] É devido a isso, que tem determinadas locadoras, por sinal eu já procurei determinados filmes que vem no livro para gente passar e eu não encontrei aqui em Chapadinha (DOC 9).

Alguns docentes também apontaram que nem sempre é simples utilizar o filme, pois “[...]a utilização do filme na sala de aula requer uma habilidade muito grande [...] porque a utilização do filme é mal interpretada pelo educando, não sei é pelo tema, o aluno não entende essa prática uma vez ou outras, disponibilizamos esse mecanismo de ensino e aprendizagem.” (DOC 5)

Observa-se nessa fala que o docente tem dificuldades e receio na utilização de filmes, tanto pela não aceitação como também por não ser entendido. Nesse sentido Machado (2008), colabora dizendo que o primeiro passo a ser dado pelo docente é o de fazer as devidas anotações sobre a produção cinematográfica escolhida, para poder utilizá-la de forma pedagógica e não somente por pura diversão ou passatempo, como, equivocadamente, pensam alguns docentes.

Sendo assim, o docente deve está preparado para o uso devido do filme como também para lidar com os entraves que vão surgindo no decorrer de sua prática.

Entretanto para que o uso do filme seja utilizado adequadamente é necessário que o docente absorva as ideias de Pinsk (2010) quando sugere que “[...] é preciso nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia” (PINSKY, 2010, p. 19).

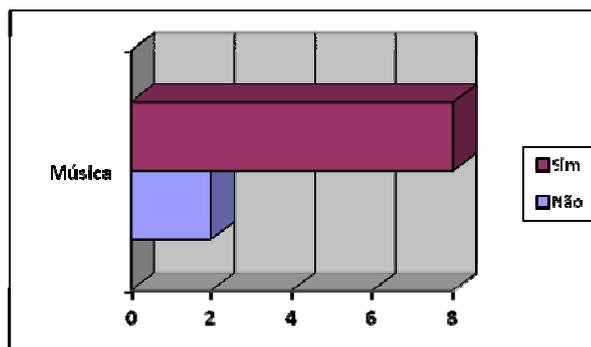
Para o autor trata-se de uma época de intensas transformações, sobretudo nos meios de comunicação, cada vez mais desenvolvidos e ao alcance de muitos jovens, e, portanto, a necessidade de transformar a pratica em sala de aula.

Assim foi possível perceber na maioria das falas há uma mudança significativa em relação à utilização de novos recursos e, conseqüentemente, à metodologia nas

aulas de História, tendo os entrevistados, passado a fazer uso desta após suas graduações.

4.3.3 Música

Gráfico 9 - Músicas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tal como o filme, a música, hoje, é uma importante aliada dos docentes na transmissão do conhecimento histórico e na análise de contextos trabalhados na referida disciplina.

Dos 10 (dez) entrevistados, 8 (oito) deles usam a música como instrumento pedagógico em suas aulas e somente dois não usam. Diante desses dados apontados na pesquisa Bittencourt (2005) chama a atenção para o fato, como os filmes, apenas recentemente a música ter sido incluída entre os objetos que são usados como suportes pelos docentes de História em suas aulas e assinala aquelas mais recorrentes no que tange à escolha do gênero pelos docentes:

A música tem-se tornado objeto de pesquisa de historiadores muito recentemente e sido utilizada como material didático com certa frequência nas aulas de História. Entre os 'tipos' de música que atraem tanto pesquisadores brasileiros como docentes, a 'música popular' sobressai (BITTENCOURT, 2005, p. 378, grifo do autor)

Além disso, a autora complementa que a música popular é a preferida dos docentes, por sua característica, ou seja, uma "intérprete de dilemas nacionais e

veículo de utopias sociais; canta o futebol, o amor, a dor, um cantinho e o violão" (NAPOLITANO apud BITTENCOURT, 2002, p. 379).

Quando o docente trabalha a música em sala de aula ele está valorizando tanto o interprete bem como a letra, além de diversificar suas práticas com temáticas que falam do cotidiano de seus alunos. O que é verificado na fala do docente 2.

Gostam sim, até por que a música está presente em toda nossa vivência. Então, os alunos se identificam muito com as músicas, principalmente quando você abre pra que seja trabalhada a questão [...].

O docente em seu depoimento enfatiza que trabalhar com a música é sempre prazeroso, pois, a utilização desse recurso abre-se um leque de possibilidades para explorar ritmos, *“gostos, estilos musicais. Eles ficam, realmente, bem interessados”*. Além de tornar as aulas mais significativas aos alunos. (DOC2)

Na pesquisa verificou-se que os motivos que levam os docentes usarem a música como aporte na sala de aula são os mais variados. O fato mais mencionado foi à identificação dos alunos com esse recurso, ou seja, a associação entre a música e a juventude. Segue uma ilustração nesse sentido:

Eu gosto muito de música. Particularmente eu gosto muito de música e como eu sei que é uma 'praia' dos jovens, é muito bem visto por eles, então eu utilizo algumas como reflexão, como introdução e eu priorizo geralmente aquelas que tem haver com aquele conteúdo trabalhado (DOC 4).

Nessa fala o docente demonstra a satisfação em trabalhar a música em sala de aula, não só pela afinidade como também para despertar o interesse e sensibilizar o aluno para importância desse instrumento na aquisição do conteúdo. Mas é necessário observar outras vantagens em trabalhar a música em sala de aula como bem diz Bittencourt (2005),

O uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração. Apesar de todas essas vantagens, o uso da música gera algumas questões. Se existe certa facilidade em usar a música para despertar interesse, o problema que se apresenta é transformá-la em objeto de investigação. Ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual, ao entrar na sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe enorme diferença entre *ouvir* música e *pensar* a música (BITTENCOURT, 2005 p. 379).

Outro ponto recorrente nas falas dos entrevistados foi o uso das letras de algumas músicas para a explicação de um determinado contexto, com o objetivo de

que os alunos visualizem elementos ausentes em outros recursos como segue o depoimento da docente 3 que trata da “[...] questão da aceitação da música [...] às vezes, serve até como entretenimento, que a gente canta e de uma certa forma ela favorece também. A gente analisa a letra da música e canta a própria música junto”. (DOC3).

Já neste outro depoimento, o docente 7 fala que “Também já usei de acordo com o conteúdo [...] a música na sala de aula. Porque se torna assim uma aula motivada e depois a gente faz um debate, relatório, por que a música não é só pra ouvir, tem que entender a letra da música”.

Um ponto que chama a atenção na fala dos docentes é a ausência de preocupação com o contexto em que foram produzidas as letras, o compositor da mesma, ou seja, há uma preocupação em dinamizar a aula, mas percebe-se que os docentes, por vezes, não dão o tratamento necessário às peças usadas nas aulas. É pensando neste ponto que Bittencourt afirma que:

Para o ensino, tais produções são relevantes pelo conteúdo que apresentam e analisam, sendo importante que o professor conheça a história da música, se possível, especialmente a história da música no Brasil [...] Em geral, no ensino de História, costuma-se analisar a letra separada da música e autor sem o contexto social em que produz a obra (BITTENCOURT, 2005, p. 381).

Além destes motivos expostos para o uso de músicas em sala de aula, os docentes, da mesma forma que afirmaram quanto aos filmes, dizem usá-la por esta possibilitar outra forma de o corpo discente visualizar o conteúdo exposto na aula como afirma a docente 2 em seu depoimento:

Uso sim, sempre que possível. Às vezes a gente leva até de casa mesmo um aparelhinho de som pra agilizar, para não ficar dependendo dos recursos da escola. Eu sempre gosto de usar. E a partir da música também, quando da escolha, também é importante sempre dentro da questão que a gente tá discutindo do assunto em pauta e acaba que também ajuda a estimular os alunos a pensarem, a questionar aquilo que eles estão ouvindo e relacionar também com o conteúdo visto.

Por outro lado observa-se nesta fala que mesmo utilizando a música acompanhada do aparelho de som não há um tratamento pedagógico dado pelo docente aos materiais com que trabalham em suas aulas. Se por um lado há a preocupação em tornar a aula mais agradável e mais ao gosto dos alunos, por outro, percebe-se o descuido na forma como a mesma é trabalhada, ou seja, sem uma análise mais rebuscada, o que pode fazer com que o uso do recurso não atinja o

objetivo de fazer com que o discente pense na produção como um todo, mais destacadamente no contexto em que esta emergiu. Esse fato é analisado por Bittencourt (2005), quando afirma: que usar a "música de bons compositores".

Nesse sentido o docente 1 coloca que *"[...] uso a música de bons compositores que está relacionado muitas vezes a vida da sociedade, do país. Então, O meu país, de José de Camargo a gente trabalha e outras composições que estão relacionadas. Ao falar da História do Maranhão a gente busca uma música como o reggae, da Tribo de Jah e assim por diante"* (DOC 1).

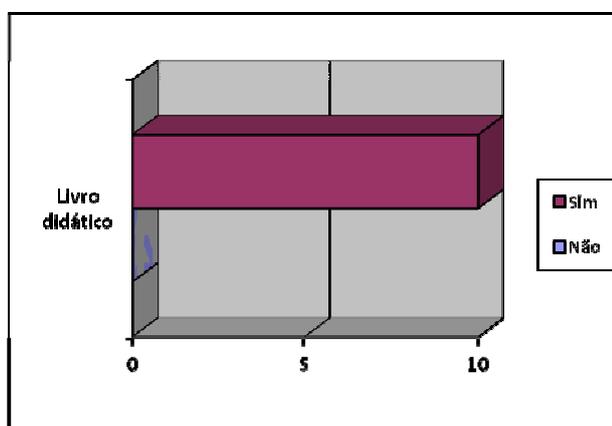
"Esse ponto merece destaque na medida em que, muitas vezes, a música" é associada, por exemplo, a um grupo de compositores que viveram na época da ditadura militar no Brasil, que compunham contra o sistema estabelecido e que sua notoriedade advém do contexto de luta contido em suas canções. Este discurso mostra que todos os gêneros musicais são representativos dos contextos em que foram criados é importante para análise quanto qualquer outra, não cabendo juízo de valor entre as mais diversas produções dessa natureza. Sendo assim, o docente de posse desse conhecimento pode e deve utilizar-se de todos os gêneros, ritmos, melodia, dentre outros, sobretudo porque os livros de História atualmente contemplam nas páginas das publicações, como constituição de identidades e aspectos da vida cotidiana.

No Brasil, questões acerca das minorias étnicas foram incorporadas às publicações nas últimas décadas (BITTENCOURT, 2005). E o docente pode explorar todos esses temas nas aulas de história relacionando com a música e integrando ao conteúdo já pré-estabelecido na grade curricular da disciplina.

Outro ponto a ser discutido se refere ao não uso da música, pelo docente 5 *"[...]] que acha interessante o recurso, porém, "não saberia utilizar"*. Nessa fala alegação do docente não saber utilizar este recurso pode ser válida, contudo, espera-se que o docente esteja aberto a novas possibilidades. Pois não é necessário ser músico profissional ou musicista para trabalhar com a música em sala de aula, não se exige que o docente toque algum instrumento ou cante, por exemplo, já que existem outros recursos associados os quais facilitam o uso da música, como celulares com MP3, CDs, DVDs, entre outros. Tudo é uma questão do docente planejar bem suas aulas.

4.3.4 Livro didático

Gráfico 10 – Livro Didático



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O livro didático foi o único recurso utilizado por todos os docentes entrevistados e apontados como principal norteador das atividades em sala de aula.

A esse respeito, as respostas fornecidas pelos entrevistados foram divididas em três tipos: 1) Docentes que não disseram nada além do fato de que usam o livro; 2) Docentes que justificaram o uso do livro didático; 3) Aqueles que transmitiram uma ideia de desilusão com o uso de tal recurso.

No primeiro caso, o docente 9 expõe o quadro de suas aulas em que não usa outros recursos que não aqueles mais simples e necessários para o transcorrer da aula, ou seja, o livro, giz, quadro, algumas reproduções gráficas:

É o livro, além de usar o giz, trago sempre material xerocado, trago entrevistas relacionadas à história que eu acho interessante para eles descobrirem, porque a gente sabe que muitas das vezes nossos alunos não leem com isso eu vou tentar desenvolver a leitura deles [...] (DOC9)

O que se percebeu nessa fala que o docente mesmo com todo conhecimento das novas tecnologias, das metodologias inovadoras que estão a sua disposição, o docente prefere continuar utilizando os mesmos recursos, bem como o livro didático que não trazem muitas vezes inovações, dinamismo, tornado suas aulas sem atrativos. No discurso desse docente percebe-se uma questão de comodismo ao não se dispor em trabalhar de forma mais significativa como apresenta Pinsky (2010) que sugere aos docentes, diversificar ao máximo suas aulas incluindo metodologias como produção de biografias dos personagens, ou

mesmo pessoas de feitos, e até mesmo dos homens mais simples que lutam por justiça, melhorias de vida, aquisição de direitos em favor dos menos favorecidos. Principalmente de pessoas ligadas ao meio no qual está inserido a escola, ou seja, os vultos históricos do município, muitas vezes esses nomes só aparece em placas que nomeiam ruas, avenidas, praças, entre outros, mas faz-se necessário a produção de biografias para que se possa de fato conhecer o personagem.

Conforme o entendimento do docente a não utilização de outros recursos além do livro didático se dá pela falta de hábito de leitura entre os alunos. Quanto a isso, Bittencourt (2009, p. 317), colabora dizendo que “[...] esse material oferece condições para o aluno ter maior domínio sobre a leitura e a escrita e ampliar seu conhecimento sobre vários assuntos e temas [...]”. Desse modo o docente pode explorar todas as temáticas que desperte no aluno, o debate e principalmente a criticidade.

Apesar de o livro didático ser uma ferramenta de transmissão do conhecimento na disciplina História, um instrumento usado por professores e alunos que “[...] fazem parte do “cotidiano escolar” há pelo menos dois séculos” (BITTENCOURT, 2009, p.299). Os livros didáticos possuem, “limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado”. (BITTENCOURT, 2009, p. 300). Assim, precisa-se entendê-los em todas as suas dimensões, sejam elas educativas e também mercadológicas. Além disso, os livros didáticos levam consigo uma gama de valores e ideologias que precisam ser avaliados pelos profissionais da educação.

Os outros dois docentes, por usarem exclusivamente o livro didático como recursos, justificaram o seu uso da seguinte forma:

Sinceramente, embora eu acredite que não seja só esse recurso ou esses que eu vou citar, eu acredito que eu preciso avançar mais ainda, mas meu principal recurso é o livro. [...] Eu não uso muitos recursos audiovisuais. (DOC 4).

Percebe-se nesse depoimento que o docente é enfático em sua fala quanto o não uso do livro didático embora acredite que a utilização de outros recursos pode tornar suas aulas bem mais dinâmicas além de contribuir para melhorar o desempenho dos alunos em sala de aula, não o faz por entender que somente explorar “[...] muito o livro. As imagens, charges e, como eu já disse alguns filmes, somente alguns filmes que eu utilizo [...]” (DOC4) é o suficiente para

transmitir o conteúdo e dá aquela “boa aula”. Pinsky (2010) sugere ainda que outros temas podem ser trabalhados nas aulas de História atualmente como: as relações de gênero, questões ambientais e alimentação entre outros tantos que por muito tempo foi negligenciado pela História.

É em primeiro lugar eu utilizo muito o livro didático, porque é um material em que eles já possuem, [...] (DOC 10).

Nesta alocução o docente embora conheça também outros recursos que poderia está utilizando para melhorar, enriquecer e facilitar o entendimento do aluno acerca do conteúdo de História trabalhado em sala de aula, por comodismo talvez, ou pelo fato do livro didático já constar as “[...] atividades a ser realizadas pelos alunos, destacando-se uma variedade de exercícios lúdicos”. (BITTENCOURT, 2009, p.309), o docente termina por fazer o uso apenas do que está mais fácil de seu alcance e seguindo a rotina dos conteúdos programáticos sem fazer a contextualização com a realidade local ou mesmo regional, pois, sabe-se que os livros trabalham em sua grande maioria com temática nacional em detrimento da regional e local.

A título de informação, no Maranhão aconteceu no período imperial uma revolta de grande repercussão a “**Balaiada**”, que iniciou na cidade de Nina Rodrigues anteriormente conhecida como Vila da Manga, cidade a 85 km de Chapadinha. Porém quando o livro contempla esse acontecimento as informações contidas no livro são mínimas. Essa ilustração é providencial para demonstrar o quanto o docente tem disponível no seu acervo particular conhecimentos próprios da região e da História do Maranhão que permite o mesmo explorar mais e com grande intensidade esse conhecimento não só para despertar o desejo do alunado a conhecer in loco as especificidades desse fato bem como valorizar a sua própria História podendo o docente incluir em seu plano de ensino, passeios até a cidade de Caxias, local onde se encontra um memorial dessa batalha. Como pode ser visualizado através das figuras abaixo:

Figura 3 – Tela retratando a Revolta da Balaiada



Fonte: Foto retirada do site <www.caxias-memorial-reconta-historia-da-balaiada.html> (2013)

Figura 4 – Fachada do Memorial da Balaiada em Caxias, Maranhão



Fonte: Foto retirada do site <www.caxias-memorial-reconta-historia-da-balaiada.html> (2013)

Essa ilustração apresenta versão do ponto de vista dos 'Balaios'. Revolta que aconteceu entre 1838 e 1841. Durante o passeio por suas dependências, o visitante tem a oportunidade de visualizar com mais riqueza de detalhes sobre esta guerra.

Vale ressaltar, dentre os entrevistados encontrou-se um docente que se destacou em sua resposta corroborando com as considerações da pesquisadora no que diz respeito à realização de passeios em monumentos históricos como uma forma de diversificar a sua prática de ensino, não limitando apenas ao uso do livro.

Essa observação está ancorada na fala do docente 1 como apresentada a seguir: “[...] *também trabalho, visitas e pesquisa em museus, a teatros, bibliotecas, casa da cultura, igrejas, faço excursão à São Luís e lá eles assistem palestras e preparam relatórios e quando chegam aqui vão apresentar para aqueles que não tiveram oportunidades de ir a excursão*”. Essa fala reforça que o docente tem opção que pode ser usados para tornar as aulas de História mais significativas. No que se refere aos docentes que demonstraram certo desapontamento com os livros, estes afirmaram que utilizam por não ter outra opção, porém, não apresentam ideias para que o livro seja usado de uma forma mais proveitosa, como declararam os docentes em seus depoimentos a seguir:

Apesar de fazer minhas pesquisas de internet, mas eu uso muito o velho livro didático, o pincel e o quadro, mas de vez em quando, conforme o assunto, eu levo filmes e também uso o Datashow. Não em todas as aulas, claro (DOC 3).

Entretanto livros foram organizados no intuito de expor questões sobre esse problema, isto é, auxiliar aqueles que não têm o domínio técnico para o uso de determinados recursos que lhes são oferecidos, devendo o docente melhor se preparar procurar estudar mais sobre as novas metodologias e tecnologias, para melhor aperfeiçoar suas práticas, pois como toda Ciência a História também se renova e cabe ao docente acompanhar essa evolução para não ficar a mercê da velha prática do “decoreba”. E, portanto, faz-se o questionamento como se pode fazer o alunado ter gosto pela História em uma época extremamente dinâmica, em que a informação está ao alcance de todos em apenas um “clique”, este é um dos desafios imposto aos docentes de História no/do Brasil no século XXI. Faz-se necessário desenvolver uma prática de ensino adequada para os novos tempos e alunos, onde os conteúdos tenham significado com seu cotidiano e não mais visto como algo do passado sem nenhuma significância no presente.

Acho que o livro didático é o norteador, porque embora a gente utiliza, o computador, utilizo algum tipo de site específico para disciplina a gente nunca pode sair, da utilização do livro, da pesquisa em biblioteca, então isso aí de certa forma a gente não consegue fugir, não pode apagar (DOC 6).

Para a pesquisadora Bitencourt (2009),

As transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino (BITENCOURT, 2009, p.107)

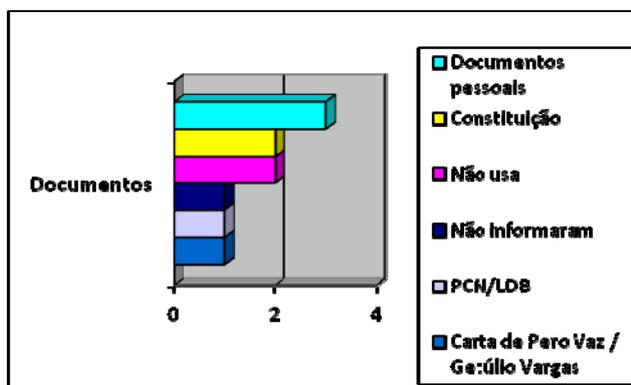
Portanto nas falas destes docentes percebeu-se um conformismo em diversificar as aulas, tendo em vista as múltiplas possibilidades já mencionadas anteriormente.

É importante ressaltar que dentre os pesquisados o docente 1 é o que procura dinamizar suas aulas. É exatamente esse docente que possui maior idade (62 anos) e maior tempo de magistério (41 anos), portanto está aberta a novas possibilidades o que é reforçado pela teoria de Bronfenbrenner (1996) que o homem está em um processo constante de desenvolvimento.

4.3.5 Documentos

Dentre os recursos mencionados nas entrevistas, os documentos foram aqueles que causaram mais estranheza aos docentes entrevistados e, conseqüentemente, foi o item com maior diversidade de respostas, como se pode perceber pela leitura do gráfico a seguir:

Gráfico 11 - Documentos



Quando perguntados "se costumam trabalhar com seus alunos usando algum documento oficial. Quais?" teve seis respostas diferentes: três docentes referiram-se aos documentos pessoais (CPF e RG); dois citaram a Constituição

Brasileira e dois afirmaram não usar. Ainda houve três casos em que um afirmou usar, mas não especificou, e outros citaram os PCN e a LDB, além das Cartas de Pero Vaz de Caminha e de Getúlio Vargas, contidas nos livros didáticos usados em sala de aula.

Quanto a isso, Monior (apud BITTENCOURT, 2009), alerta para o uso do documento pelo historiador e a diferença que existe entre o tratamento dado por esse profissional àquela fonte e aquele dado pelo professor em sala de aula, usando-o como recurso didático: "As fontes em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão 'aprendendo História' e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido" (BITTENCOURT, 2009, p. 329).

Nesse sentido, afirma ainda que,

É preciso cuidado para que os documentos forneçam informações claras, de acordo com os conceitos explorados, e não tornem difícil a compreensão das informações. A má seleção deles compromete os objetivos iniciais propostos no plano de aula, ao passo que sua complexidade e extensão podem criar uma rejeição pelo tema ou pelo próprio tipo de material (BITTENCOURT, 2005 p. 330).

O tipo de documento mais citado dentre os entrevistados foram àqueles chamados pessoais, ou seja, o Cadastro de Pessoa Física (CPF) e o Registro Geral (RG). Por vezes, Certidões de Nascimento e Carteira Nacional de Habilitação eram mencionadas. A facilidade de acesso aos mesmos pode ser o motivo pelo qual esses foram os mais lembrados quando perguntados se usavam documentos oficiais em sala de aula, o docente 8 diz que *"O próprio livro ele já pede que se trabalhe com certidão de nascimento do aluno, com RG e algum tipo. E o docente 9 complementa quando fala:*

Eu sempre uso a Identidade e CPF, porque o aluno aqui na escola chega no 3º ano e não consegue se inscreverem no ENEM, devido a não ter esses documentos, aí eles colocam a dificuldade de que tem que ir pra São Luís porque aqui não tira, eles acabam não se inscrevendo devido a isso, então, desde o 1º ano quando eu trabalho eu já fico incentivando eles a terem esses documentos.

As passagens acima são importantes na medida em que mostram que os documentos não são trabalhados na acepção da palavra, ou seja, cita-se uma série de documentos pessoais, mas em relação a questões práticas, como, por exemplo, o uso destes pelos alunos, para efetivar inscrições em vestibulares e/ou

concursos. Além disso, na primeira citação, o docente afirma que o livro didático pede que os documentos pessoais sejam trabalhados em sala de aula. Sendo assim, cabe o questionamento: será que se o livro não fizesse tal exigência, o docente faria uso do mesmo?

Diante da fala do docente 9 encontra-se uma justificativa por que as escolas campo de estudo desta pesquisa não aparecem no ranque das médias nacional do ENEM, visto que um número pequeno de alunos se inscrevem para realização da mesma. Precisando, portanto, os docentes estarem incentivando os discentes a adquirir seus documentos pessoais para estarem aptos a concorrer não só ao ENEM, mas, a concurso e principalmente efetivar-se como cidadão.

Bittencourt (2009) diz que o uso e a análise de documentos pessoais tem sido comum, uma vez que leva a discussões sobre os direitos dos cidadãos, mas alerta que essa é apenas uma das possibilidades de uso de tal recurso, cabendo outras possibilidades de uso desse tipo de fonte. Outros tipos de documentos citados foram a Constituição Brasileira¹⁸, os Planos Curriculares Nacionais (PCN), Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e cartas de personagens históricos contidas nos livros didáticos conforme o docente 1 quando coloca que utiliza de *“Documentos oficiais é PCN, a LDB, referenciais curriculares, como já falei a, Constituição Brasileira, a LDB, e etc”*.

Para o docente 5 a interpretação de documentos está relacionadas a *“Cartas de Vargas ‘carta de testamento’ e a de Pero Vaz de Caminha”*.

Já o docente 3 tem dúvidas quanto a expressão utilização de documentos, verificado nesta fala *“Eu não sei se eu posso citar a Constituição. Às vezes eu mostro as mudanças das leis, direitos trabalhistas. Essas coisas sempre eu busco na Constituição.”*

Por vezes, certas respostas deram ideia de que os entrevistados não sabiam ao certo o que é um documento, haja vista o vazio deixado em certas respostas, como é o caso da resposta da docente 4: *“Geralmente eu digo o que são documentos oficiais, como eles foram trabalhados no passado, foram bem visto, mas só falo e mostro alguns que tenham em livros. Não diretamente”*.

¹⁸ Importante notar que nenhum dos professores que citaram a Constituição enquanto documento mencionaram outras constituições brasileiras, ou mesmo seus similares em nível estadual ou municipal.

Interessante notar que um tipo muito comum de fonte, os jornais, foi citado por apenas um professor. Talvez o fato seja explicado pela ausência de um periódico local na cidade. Apenas jornais produzidos em São Luís são lidos pela população, além de outro de nível regional, que versa sobre notícias da região do Baixo Parnaíba.

Apenas uma resposta, dentre os docentes que fazem uso de documentos, contemplou a noção de mesmo ocorrido há algumas décadas. Conforme a docente 2, quando questionada se trabalhava com documentos afirmou que não, porém, asseverou que *"o entendimento de que um documento oficial hoje é uma questão bem mais ampla, já mudou-se muito essa visão do que é um documento oficial. Até uma lista de compras, a conta de água, de luz, os próprios documentos deles que fazem deles um cidadão"*.

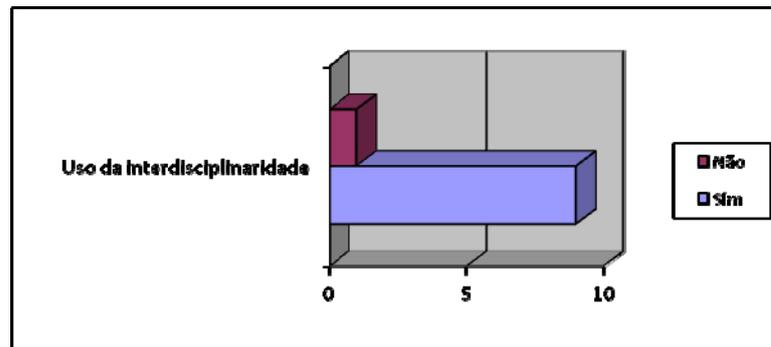
Dessa forma, percebe-se que a formação em nível superior adquirida pelos docentes, no que tange às orientações para o uso de recursos e metodologias nas aulas de História, contribuiu significativamente, na medida em que os docentes entrevistados afirmaram que passaram a usar ferramentas das quais, antes, não tinha conhecimento e/ou domínio sobre elas.

Entretanto, uma vez que as escolas não têm a infraestrutura necessária para que os docentes consigam desenvolver seu trabalho da melhor forma, como os próprios afirmaram, passa-se a pensar que, de acordo com o que foi visto nas entrevistas, que é preciso haver uma junção de fatores para que os discentes tenham um ensino de qualidade e não apenas o fato de os docentes estarem formados.

4.3.6 Interdisciplinaridade

Quando perguntados se faziam uso da interdisciplinaridade em suas aulas, dos 10 (dez) entrevistados, 9 (nove) afirmaram que se apropriam dessa teoria e apenas 1 (um) não fez referência a utilização da mesma como demonstrado no gráfico seguir:

Gráfico 12 -Interdisciplinaridade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O docente 5 em seu depoimento demonstrou interagir o conhecimento de forma interdisciplinar, porém não esclarece como é feita a relação dessas disciplinas com o ensino da História o que pode ser observado nesta fala:

Eu acho que há necessidade é quase impossível hoje trabalhar História sem ter o Português, ter a Gramática, a Geografia, na parte da Teologia, da Biologia, então a gente procura de vez ou outra trabalhar assim nessa perspectiva.

Enquanto o docente 2 exemplifica que além de trabalhar a interdisciplinaridade, coloca nesse depoimento sua maneira criativa e dinâmica de apresentar o conteúdo contextualizando com a realidade local, transformando o conhecimento adquirido em novas práticas. Práticas essas que oportunizaram a outros alunos conhecerem a problemática ambiental, bem como integração com outros saberes.

Sim, ano passado eu fiz um projeto pra levar os alunos a conhecer a nascente do Xororó, levei também os professores de Biologia, de Português comigo, os alunos gostaram muito eles fizeram várias anotações e até foi apresentado os trabalhos bem interessantes durante a feira pedagógica com relação a essa pesquisa que eles fizeram a qualidade da água, as dificuldades que aquelas pessoas naquela comunidade ali enfrentam essa questão, até mesmo a falta de consciência deles na falta de cuidado com a água que eles próprios utilizam [...]. (DOC 2)

A figura abaixo retrata a etapa do projeto interdisciplinar desenvolvido por um docente sujeito desta pesquisa, em que o mesmo leva os alunos a conhecer de perto a problemática ambiental que é uma das propostas de novos temas para as aulas de História. É importante ressaltar que a docente realizou tal atividade em parceria com docentes de outras áreas, o que demonstra que o fazer pedagógico está sendo realizado de maneira coletiva. Outra etapa do projeto foi à elaboração de

proposta de intervenção de preservar a natureza, fazendo-se exposição em feiras, pluralizando esses saberes a outros.

Essa questão reforça o pensamento de Brofenbrenner (1996) quando relata que o mesossistema é o conjunto de microssistema e de uma pessoa e a relação entre eles. A fala da docente 2 torna-se importante quanto a “[...] *questão de levá-los a conhecer um lugar onde está tão próximo da escola, da cidade que a gente vive, que as vezes muito deles nunca tinham tido a curiosidade de, ir lá, vê de perto, conhecer aquela realidade tão próximo da gente[...]*”.(DOC 2). Ressaltando ainda que “a escola constitua um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeável por conflitos, problemas e diferenças” (MAHONEY apud DESSEN; POLONIA, 2002, p. 2007). Portanto, a realização desse projeto efetivada pela docente constitui a proposta do ensino de História e o desenvolvimento humano.

Figura 5 - Visita de professores e alunos a nascente Xororó



Fonte: Arquivo cedido pela docente 2

Diante desse contexto Elias e Feldman (2001) destacam um ponto importante nessa discussão, que é a inclusão da vivência, do cotidiano dos alunos nas atividades com outras disciplinas, aspecto mencionado por apenas um professor na entrevista.

Berardi (2001) nesse mesmo sentido ainda diz que a interdisciplinaridade não é um modismo que vai “resolver o mundo”, mas é uma possibilidade, quando refletida, pensada, envolvente, investigada em conjunto e intuída em muitos momentos”. Para isso, precisa-se contar com docentes de História que sejam capazes de realizar um trabalho envolvendo as outras áreas do conhecimento. Ou

seja, "Essa atitude requer também a superação de algumas barreiras" não só pessoais - considerando-se nossas limitações e possibilidades - como também no que se refere aos blocos instituídos de um "ensino por disciplinas" (BERARDI, 2001 p. 120).

Entretanto, dos nove que responderam afirmativamente a questão, seis foram enfáticos na resposta e afirmaram que tentam fazer um trabalho dessa natureza. Os outros três responderam que 'sim', porém, de forma genérica; um dos entrevistados não soube dizer como fazia esse trabalho; outro indivíduo disse levar outros livros que se relacionem com o tema abordado, tais como os literários; e outro revelou que quando trabalha de forma interdisciplinar, isso é feito por meio de gincanas. Dessa forma, pode-se dizer que dos 10 (dez) docentes entrevistados 6 (seis) realmente trabalham (ou pelo menos tentam) fazer com que a interdisciplinaridade esteja presente em suas aulas. Os outros 4 (quatro) afirmaram não realizarem trabalho interdisciplinar ou que fazem outro tipo de atividade. Talvez eles não saibam ou tenham dificuldades de apreender o que é um trabalho dessa natureza.

Daqueles que buscam em outras disciplinas apoio para seu trabalho, todos mencionam a dificuldade em trabalhar dessa forma, por conta do tempo e falta de interesse de seus colegas. Se há dificuldade em conciliar o seu horário com o do colega. Alguns docentes fazem o trabalho interdisciplinar de forma solitária, ou seja, preparam materiais e atividades fazendo uso de outras disciplinas em seus trabalhos com os alunos. Uma entrevistada refere-se a essa forma de fazer o trabalho da seguinte maneira:

Sempre que eu vou trabalhar a disciplina História eu procuro analisar também a questão da Língua Portuguesa. Na verdade tudo isso está interligado. Com a geografia sempre faço um paralelo. Já fui professora de Geografia, já fui professora de Língua Portuguesa, então eu procuro sempre fazer assim um comparativo e até intercalar a questão da ortografia, por exemplo, e a gente sabe que é uma dificuldade muito grande para os nossos alunos, da nossa clientela, então eu procuro geralmente ajudar. Sempre que eu faço alguma atividade eu procuro observar se eles estão escrevendo corretamente, chamo atenção para determinados erros, na Geografia também que é muito ligado a questão da História, a Ciência também que nós temos passagem na História que fala muito a respeito da questão da higiene, do modo como as pessoas se organizavam tudo isso, a alimentação, então tudo isso é trabalhado, é de forma interdisciplinar mesmo (DOC 10).

A fala do docente acima também serve para justificar um dos motivos que levou a mestranda a pesquisar a temática: A formação universitária de docentes de História no interior do estado do Maranhão e sua contribuição no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. De acordo com o relato em análise o docente cita as experiências com as demais ciências, pois era essa a situação da cidade até pouco tempo, não havia docentes com graduações específicas para lecionar as disciplinas. Hoje a realidade é outra, porém, percebe alguns entraves no que diz respeito à adequação de algumas categorias da prática que estão a serviço das novas metodologias, como é o caso da interdisciplinaridade.

É importante salientar que o trabalho interdisciplinar é uma forma de auxílio em sala de aula e que o uso de recursos para seu desenvolvimento na prática pedagógica em História não empobrece a disciplina, pelo contrário, enriquece-a. Como explica o documento do Ministério da Educação,

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Além disso, integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados (BRASIL, 1999, p. 89).

Nessa mesma direção outro docente, quando questionado se trabalha de forma interdisciplinar os conteúdos de História, assim respondeu: *"É, a gente trabalha, mas é um pouco difícil, mas dá para trabalhar. É, vamos dizer com a Língua Portuguesa um pouco, a Geografia, muitas vezes dá certo, mas às vezes a gente deixa a desejar"* (DOC1).

Na fala desse pesquisado se percebe que mesmo trabalhando o conteúdo de História integrado com outras ciências do conhecimento, não obedece a uma sistematização e assiduidade. Essa questão demonstra ausência de planejamento de suas aulas mesmo que trabalhando em conjunto com outras disciplinas. Esse acontecimento pode ocorrer devido ao que a pesquisadora constatou, quanto à organização escolar nos centros de ensino em que estão lotados os docentes que participaram da pesquisa. O número de supervisor é insuficiente para suprir a necessidade das escolas e, os poucos supervisores que atuam na URE muitas vezes precisam realizar tarefas internas da secretaria ou

até mesmo se deslocar a outros municípios que compõem a regional no total de 16 municípios.

Mas, quando foi indagado se o motivo era a interação com os colegas, o mesmo docente afirma:

Pode ser na minha parte também ou com os colegas, mas a gente já trabalha bastante. Vamos dizer um filme: a gente trabalha, exhibe em grupo ou aos sábados e a gente assiste [...] É, vamos dizer, envolve a geografia, a filosofia, principalmente as que estão mais relacionadas à síntese e análise é de acordo, é interdisciplinar (DOC 1).

Foi possível identificar através da pesquisa que a prática interdisciplinar nas escolas em que atuam os sujeitos envolvidos nesse trabalho tem ocorrido por meio de projetos, gincanas, feiras pedagógicas, passeios e exibição de filmes e que alguns enfatizam a fragilidade da aplicabilidade da mesma.

4.3.7 Avaliação dos Alunos

Ressalta-se nesse item que, ao perguntar aos entrevistados sobre as melhorias adquiridas com a formação superior, acerca da maneira de como avaliar os alunos, surgiram várias concepções de avaliação adotadas pelos docentes participantes desse estudo, tornando necessária uma breve abordagem a esse respeito.

Entende-se que avaliação consiste em juízo de qualidade que se faz sobre uma determinada realidade. Esse juízo de qualidade deve ser expresso por meio de algum símbolo, seja ele numérico ou verbal, seja outro qualquer. Normalmente, na prática escolar, os símbolos que expressam juízos de qualidade ou são numéricos ou verbais. As notas são símbolos numéricos e os conceitos (péssimo, ruim, regular, etc.) são símbolos verbais (LUCKESI, 2003).

Para Romão (2008), essa atividade caracteriza-se pela metodologia docente que confere valor às medidas apreendidas no processo de ensino-aprendizagem. Esses símbolos têm uma padronização pré-determinada a fim de fazer o comparativo entre os discentes, alvo da avaliação (ROMÃO, 2008).

No entanto, nas entrevistas, percebeu-se outra forma que os docentes usam para avaliar seus alunos, a observação destes nos mais diversos momentos e espaços da escola, às vezes, até fora dela. Essa forma de avaliar seria o que os entrevistados chamam de "qualitativa", ou seja, não é mensurada em número ou código. Como exemplo, a afirmação do docente 4:

[...] O quantitativo é aquelas atividades que a gente já conhece escrita, prova, trabalho e o qualitativo eu observo muito a participação no diálogo, no comentário das suas produções escrita, mesmo sendo escrita a gente vê ali o interesse, o empenho, então eu observo muito a participação ativa na hora do diálogo e na hora de comentários de produções e assuntos que a gente trabalha assim, contextualizando a realidade.

Percebe-se que o ato de avaliar para o docente acima destacado, envolve vários aspectos, que só contribuem para a melhoria do seu desempenho profissional, pois se o mesmo leva em conta todos os elementos elencados, isso também demonstra que o docente diversifica ao máximo suas aulas, podendo assim também variar o modo de avaliar seus alunos.

Acerca dessa forma de avaliar, Jussara Hoffmann afirma que

[...] dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas denomina-se avaliação. Ao mesmo tempo, vários significados são atribuídos ao termo: análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do 'todo' do aluno (HOFFMANN, 2009 p. 13).

A continuidade da avaliação é outro ponto bastante ressaltado pelos docentes, na medida em que esse é um "processo contínuo" e que perpassa elementos como a pontualidade, assiduidade, entre outros. A fala do docente 3 é bem representativa nesse aspecto:

Para mim a avaliação é um processo contínuo, porque começa na questão de pontualidade, da assiduidade, nos trabalhos mesmo sem ser um trabalho avaliativo, mas eu já estou avaliando eles na participação, na exposição do trabalho de grupo, na leitura de uma resenha, de um resumo e cada atividade que eu realizo na sala de aula eu já aproveitei pra fazer a avaliação, porque às vezes aquela prova que a gente faz no final do bimestre, ela por si não dá condição de você saber se teu aluno tá apto ou aprendeu aquele conteúdo, porque às vezes o aluno tem um problema durante o dia ele não estuda aí muitas vezes ele chega e diz "professora eu não estudei pra essa prova". Então, como a gente sabe que essas coisas acontecem, o quê que eu faço ao longo da semana, do mês, tudo é feito na sala de aula eu já vou contando um pontinho para eles poder somar exatamente com aquela velha e tradicional prova (DOC 3).

O docente 3 não diferencia muito sua prática avaliativa do docente 4, entretanto ao responder a pergunta foi mais detalhista quanto aos passos que segue na construção da nota que dar ao seu aluno, descrevendo essa prática como contínua e especificando todo o conjunto de atividades que desenvolve para que o aluno adquira uma média significativa o que nos remete também a pensar que esse docente leva em conta a contribuição dos pilares da educação, quando narra na entrevista que avalia a participação em trabalhos em grupo (conviver), realização de múltiplas tarefas (fazer), aprendeu determinado conteúdo (aprender).

Além dessas formas de avaliação, quantitativa e qualitativa, alguns docentes levam em conta seu contato com os discentes fora do ambiente escolar, como relata o próximo docente,

[...] por que não basta só ser um aluno presente, não faltar as aulas e apresentar todos os trabalhos, mais eu vejo também o respeito pelo outro, pelo professor, o comportamento de forma geral, nem só na escola. Como também quando eu os vejo na rua eu sempre, procuro estar observando meus alunos, eu conheço cada um, chamo pelo nome todos ele. (DOC 2)

As palavras dos docentes entrevistados são consoantes com o que alguns autores, como Rabelo (2009), em “*Avaliação: novos tempos, novas práticas*”, em que afirma que a avaliação, enquanto uma "atividade teórica e prática" não têm um pressuposto que norteie sua ação, mas sim, que há a existência de uma gama de modelos que pretendem ser a melhor forma de avaliar, porém, sem se chegar a um consenso. Rabelo sustenta a ideia elaborada por Miras e Solé, que conceituam a avaliação como uma atividade através da qual, em razão de certas regras, se consegue obter relevantes informações a respeito de um fenômeno, situação, objeto ou pessoa (MIRAS; SOLÉ apud RABELO, 2009).

Ainda para o referido autor, a avaliação deve levar em conta questões que normalmente são negligenciadas pelos educadores, tais como os objetivos desse processo, o conteúdo da avaliação, suas propostas de interferência no processo educacional através de recursos didáticos, entre outros.

Hoffmann (2009), por sua vez, também destaca um questionamento dos métodos avaliativos usados com mais frequência, seja em sua base teórica, seja em sua metodologia, uma vez que esses métodos avaliativos precisam levar em conta dimensões mais amplas da realidade vivenciadas nas escolas. Para ela,

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento (HOFFMANN, 2009, p. 17).

Do mesmo modo, Romão (2008) faz coro com os autores anteriores, no sentido de ressaltar que a avaliação não deve ficar presa às classificações, padronização ou caracterizadas por símbolos e conceitos. Além disso, para ele, a avaliação deve ser mote para uma "reflexão problematizadora coletiva" feita em conjunto pelo docente e pelo aluno:

[...] realizada a avaliação da aprendizagem com o aluno, os resultados não devem constituir uma monografia ou uma dissertação do professor sobre os avanços e recuos do aluno, nem muito menos uma preleção corretiva dos "erros cometidos", mas uma reflexão problematizadora coletiva, a ser devolvida ao aluno para que ele, com o professor, retome o processo de aprendizagem. Neste sentido, a sala de aula se transforma em um verdadeiro "círculo de investigação" do conhecimento e dos processos de abordagem do conhecimento (ROMÃO, 2008, p. 102).

Freitas (2012) também assume o discurso que a avaliação deve levar em conta não apenas o resultado de um processo (no caso, uma prova, por exemplo), mas toda a estrutura por trás daquele procedimento avaliativo. Para ele, sala de aula é apenas parte de um todo, que leva em conta também o ambiente maior que é a escola.

Em consonância com Freitas o docente 10 descreve como realiza as suas avaliações:

Eu procuro avaliar através da participação, do desempenho em sala de aula, da socialização que é muito importante que a socialização, faço também a tradicional prova objetiva, subjetiva também através das atividades extraclasse e que são realizadas no pátio da escola, como feira pedagógica, como é, solenidade que acontece também na escola como Gincanas, como participação em festividade como o Dia dos Pais, o Dia das Mães, enfim tudo se aproveita com relação ao, a, a avaliação.(DOC 10)

A ideia desse autor acerca da avaliação é pertinente para este trabalho, uma vez que, se é verossímil a afirmação de Freitas (2012), deve-se considerar as diferenças socioeconômicas e/ou regionais que marcam a sociedade brasileira. Assim, perceber as nuances que caracterizam o ensino em Chapadinha é fundamental para o entendimento da dinâmica dos processos avaliativos executados pelos docentes alvo da pesquisa.

Nesse caso, fazendo-se uma analogia das falas dos docentes entrevistados com os estudos desenvolvidos por pesquisadores, especificamente sobre avaliação, pode-se perceber que esse processo não fica restrito à aplicação de atividades e medição de desempenho dos alunos. Pelo contrário, deve levar em conta o ambiente escolar e, quiçá, algo mais amplo, como a realidade regional. Pois como já disse Freitas (1995), “a escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela” (FREITAS, 1995, p. 99). O retorno do resultado para o aluno também é apontado como fundamental para o seu desenvolvimento, de forma que o que passa a ser mais importante não é a avaliação em si, mas o que ela proporciona ao aluno no desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Percebe-se que os docentes entrevistados compreendem que a tarefa de avaliar é muito complexa e que, portanto, o mais significativo é desenvolver no alunado as competências e habilidades abaixo descritas que são propostas tanto no PCN como Diretrizes para o Ensino Médio que são: criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa. Produzir textos analíticos e interpretativos Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos. Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica. Atuar sobre os processos de construção da memória social. Situar as diversas produções da cultura (BRASIL, 1999).

Mas dentre todos os entrevistados o único que menciona o processo avaliativo como via de mão dupla foi a docente 1 quando enfatiza a importância da avaliação para o processo ensino/aprendizagem *“[...] pra conhecer e ver a aprendizagem dos meus alunos e também a minha prática como é que eu estou trabalhando, isso é um tipo verificação porque na avaliação eu tenho que fazer, realizar essa avaliação pra ver que os meus alunos já adquiriram de conhecimento e também observar a minha prática se está de acordo se está ajudando para a aprendizagem dos meus alunos, então é muito importante, é um processo contínuo a avaliação”*.(DOC 1).

Grande contribuição essa fala trás para a pesquisa, pois na maioria das vezes os docentes costumam apontar os problemas relacionados às notas aos desinteresses dos alunos, ficando assim mesmo, sem nada ser feito para que haja uma mudança, e quando o docente propõe fazer a avaliação de sua prática, ele

pode descobrir inúmeras situações que serviam de empecilhos para o avanço educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa central desta pesquisa foi à verificação das contribuições da formação acadêmica para os docentes de História que lecionam no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Chapadinha (MA). Para tanto, partiu-se do princípio de que a maioria desses docentes já lecionava antes de iniciarem seus cursos de graduação nessa área, possuindo saberes advindo dessa trajetória. Entretanto, muitas vezes sem conhecimentos teóricos e metodológicos que lhes permitisse realizar uma aula dinâmica, que levasse o alunado a um aprendizado significativo pode ter se configurado em fatores que contribuíram para do desinteresse dos alunos pela disciplina.

Nesse contexto, os dados coletados para este trabalho revelaram as contribuições e mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos participantes no percurso da formação acadêmica e depois dela - sobretudo, pela aquisição de novos saberes docentes. Destaca-se o aprendizado de formas diversificadas de abordar os conteúdos da disciplina de História em sala de aula, a partir da utilização de recursos tais como: filmes que auxiliam na compreensão do conteúdo abordado, músicas populares que ajudam a compreender o contexto histórico, evidenciando que é um dos recursos bem aceito pelos alunos devido a diversidade de ritmos e estilo, o livro didático citado por todos os sujeitos da pesquisa como o recurso de maior utilização, e que, após a graduação os docentes adquiriram novas metodologias e o mesmo passou a ser mais, e melhor explorado, ocupando espaço não como único, mas, como mais um instrumento de aprendizagem.

Os docentes enfatizaram a fragilidade da prática interdisciplinar, que vem sendo aplicada somente por meio de projetos, feiras, passeios, e exibição de filmes, distanciando-se ainda, nesse momento, ao que propõem o sistema de ensino

Identificou-se também que as letras das músicas utilizadas pelos docentes retratam o cotidiano e fatos históricos, possibilitando debates que estimulam maior participação dos discentes. Verificou-se ainda que os documentos são subsídios que dão sustentação teórica para os conteúdos trabalhados. Ressalta-se que este foi o recurso de maior variedade nas respostas dos docentes, pois não ficou claro para os

mesmos a que tipo de documentos a pesquisadora referia-se, e alguns apontaram os documentos pessoais, outros os documentos oficiais como: a Constituição, LDB e ainda os que mencionaram até mesmo uma bula de medicamento pode ser considerado documento, incluindo a carta de Caminha e a carta Testamento de Getúlio Vargas.

Entretanto, alguns fatores ainda dificultam a utilização de certos recursos. No caso da exibição de filmes, além da baixa oferta de obras no município de Chapadinha, o receio que alguns docentes têm de que a utilização de tal instrumento seja mal visto não apenas pelos alunos, como também por alguns colegas, essa situação configura-se num desafio a ser enfrentado.

Percebeu-se, por exemplo, uma constatação unânime entre os docentes de que a formação universitária deu-lhes mais segurança para ensinar, principalmente, por proporcionar-lhes a aquisição de conhecimentos específicos de História, que antes eles não possuíam e que, por essa razão, sentiam-se, muitas vezes, inseguros diante dos alunos e de si mesmos. Talvez pelo fato de já exercerem a docência há anos, ou seja, possuir uma larga experiência com a prática, entretanto, não saberem os conteúdos a serem ministrados, muito menos como conduzi-los, para que houvesse a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Outra contribuição adquirida com a graduação é a questão da remuneração, pois quando o docente é qualificado seu trabalho é mais valorizado havendo melhores salários, o que possibilita investir mais em sua formação e aquisição de novos conhecimentos para melhor desenvolver suas atividades.

A formação acadêmica não permitiu apenas o aumento de volume de informação do docente, mas também despertou nos mesmos mais criatividade pedagógica, tornando-os mais atentos quanto ao modo de avaliar seus alunos, levando em conta as particularidades de cada um.. Quando questionados sobre os fatores que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, várias foram as respostas obtidas, entretanto destacam-se aquelas que mais se repetiram como: o convívio com os alunos, o reconhecimento por parte destes para com os docentes, demonstrado por meio do significado de ser professor, e de ser reconhecida, a relação com os colegas no espaço de trabalho, o curso de formação continuada mesmo que alguns tenham apontado uma maior necessidade para esse tipo de

formação, identificou-se também docentes que participam de eventos as vezes até mesmo em nível, não só local, como regional ou até nacional. Mais uma vez depara-se com o teórico (BRONFENBRENNER, 2011) que em seus estudos relata que o homem necessita das relações para o seu desenvolvimento, seja ele: pessoal, moral, profissional. Mas também que cada indivíduo é único, portanto possui suas particularidades.

Quanto à escolha da profissão docente as respostas variaram muito entre os pesquisados, pois houve docente que desde o Ensino Fundamental já gostava da área, mas também se obteve resposta que o verdadeiro desejo era ingressar em outra carreira, porém as circunstâncias não permitiram levando-a a graduar-se em História. Para outros a formação deu-se pela necessidade de uma graduação e para alguns a escolha deu-se por afinidade com a área de humanas

No item “*A importância da formação superior para melhoria da prática docente*” verificou-se que só haverá melhoria se o docente estiver aberto a novas tendências, em constante processo de formação, seja educacional ou pessoal.

Essas informações responderam ao âmago desta dissertação, onde se pretendeu fazer uma reflexão sobre o processo de formação e suas contribuições nas e prática de docentes de História, especificamente os que atuam na Rede Estadual do município eleito como lócus do estudo, Chapadinha.

De posse desses saberes, os docentes deverão levar em consideração os novos conhecimentos advindos da formação para melhorar suas práticas, renovar suas metodologias e trabalhar de forma mais contextualizada, adotando o novo modelo de ensino interdisciplinar.

Assim, pode-se dividir a história de trabalho docente em duas partes: antes e depois da licenciatura.

Contudo, a pesquisa também mostrou que ainda há problemas para ser sanados como a questão da formação continuada, que não tem correspondido às reais necessidades dos participantes, que são conscientes de que os saberes docentes precisam estar em constante atualização, de acordo com as exigências de uma sociedade que está em um processo permanente de transformação.

Ora, se na prática, por alguns empecilhos, a formação acadêmica não proporciona as mudanças necessárias na prática pedagógica dos docentes, cabe uma tomada de atitude por parte de todos os sujeitos que constituem a escola e por

parte das autoridades governamentais, no sentido de buscarem juntos, uma proposta de solução que promova uma transformação efetiva no âmbito pedagógico.

Isso não é uma utopia, mas um ideal de transformação, pois educação que não transforma perde a razão de ser. Lembrando aqui que o Mestrado em questão trata do Desenvolvimento Humano promovido por três importantes eixos: a formação, políticas e práticas sociais. Note-se também que a formação vem em primeiro lugar, o que está inteiramente ligado ao estudo aqui realizado. E que após a formação em Nível Superior, esses docentes melhoraram suas práticas de ensino, tornando-se conscientes de que esta por si só, não é suficiente para atender as exigências da atualidade, sendo necessário o compromisso e a dedicação com a formação continuada.

Diante disso, espera-se que os docentes, uma vez tendo conquistado o Nível Superior, façam a diferença em sala de aula, transformando-se em sujeitos autônomos, capazes de promover o desenvolvimento humano, uma vez que este é um dos principais objetivos da educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Tamar. **Identidade(s) latino-americana no ensino de História**: um estudo em escolas de ensino médio de Belo Horizonte, MG, Brasil. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Uberlândia). Uberlândia, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ASSUMPÇÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. Editora Cortez, São Paulo, 2001.
- BARBOSA, Derly. *A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento*. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. Editora Cortez, São Paulo, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERARDI, Mercedes. *Da saia pregueada e da calça Lee: construindo a representação interdisciplinar*. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, São Paulo, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOIM, Thiago Figueira. **O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo**. Dissertação de mestrado (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação - Pontifícia Universidade Católica). São Paulo, 2010.
- BOLIVAR, A. (org). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: **Usos e abusos da história oral**. (orgs.) Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: Conselho Nacional de Educação – CNE /Câmara Superior de Educação– CSE, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Médias do Exame Nacional do Ensino Médio 2011. Disponível em <WWW.gov.com.br.>. Acesso em 1 de nov. 2013.

BRASIL, Leis Diretrizes Bases Nacional: Lei nº 9394. 20 de 12 de 1996. 5 ed., rev. atual.ampl. São Paulo: EDIPRO, 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/>> Acesso em: 06 fev. 2012.

BRONFENBRENNER, U; MORRIS, P. A. *The ecology of developmental process.*In: LERNER, R. M. (org.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development.** 5. ed., 2004.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.**Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **Ecological models of human development. International Encyclopedia of Education.**2. ed. Oxford: Elsevier, 1994. Disponível em: <www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfenbrenner94.pdf>. Acesso em: 21 set. 2013.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUZAR, Benedito. **Vitorinistas e oposicionistas.** São Luís: LITHOGRAF, 2001.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; HAGE, Salomão Mufarrej. A política e a reforma da educação superior. In MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática.** 21 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, Gisele Silva; MACEDO, Maria do Socorro. Avaliação oficial: o que dizem os docentes sobre o impacto na prática docente. In: **Educação e Pesquisa.** v. 37, nº 3, São Paulo, 2011.

CAVACO, Maria Helena. A passagem dos anos e o percurso profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores** Porto: Porto Editora, 2000.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Formação de docentes e ensino de história: Perspectivas e Desafios. In: **Revista espaço acadêmico,** nº 77, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez 1998

DEL PRIORE, Mary ; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais**: uma introdução à História da África. Rio de Janeiro:Elsevier; Campus, 2007.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Brasília, **Paidéia**, v 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DUBAR, C. **A socialização da construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 2005.

ELIAS, Marisa; FELDMANN, Marina. *A busca da interdisciplinaridade e competência nas disciplinas dos cursos de Pedagogia*. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. Editora Cortez, São Paulo, 2001.

ENS. Romilda Teodora ; BENHRENS, Marilda Aparecida. **Políticas de formação do professor**: caminhos e percurso. Curitiba: Champagnat, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTEVES, José. Factores de mudanças: doze elementos de transformação no sistema escolar. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de docentes**. Porto: Porto Editora, 2000.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo:Cortez, 2008.

FERNANDES, José Ricardo. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidade. In: **Caderno Cedes**. vol. 25, n. 67. Campinas, 2005.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed., Campinas, SP: Campinas, 2005.

_____. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão.4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 24, nº 82. Campinas, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GATTI, B ; SÁ, Barreto, (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa da UNESCO revela os desafios do professor no Brasil .Rio de Janeiro . s/d .Conexão Professor. disponível em <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/educacao-entrevista-00.asp?EditeCodigoDaPagina=3099> Acesso em 16 de novembro de 2013.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GASPAR, Rafael Bezerra. **O eldorado dos gaúchos**: deslocamento de agricultores do Sul do país e seu estabelecimento no Leste Maranhense. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFMA). São Luís, 2010

GIGANTE, Ana Maria Beltrão. A Escola, os projetos e a interdisciplinaridade. In: **Revista Mundo Jovem**, v. 43, nº 358. São Paulo, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, António (org.). **Vidas de docentes**. Porto: Porto Editora, 2000.

GRIPP, Glícia;TESTI, Bruno. Trajetórias acadêmicas: um estudo comparado da carreira acadêmica em Minas Gerais. In: **Revista Sociedade e Estado**. Volume 27, Número 1, Brasília, 2012.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In NÓVOA, A. (org.).**Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** (org.). São Paulo: Contexto, 2010.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** 31ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KOLLER, Silvia (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. In: **Sociologias.** Nº29, Porto Alegre, 2012.

LIBANEO, José Carlos. Reflexividade e formação de docentes: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido, w2GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de docentes e pesquisa: uma relação possível. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos docentes.** Campinas: Papirus, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, João Luís de Almeida. **Na sala de aula com a sétima arte: aprendendo com o cinema: práticas lições de trabalho com o cinema na escola por um especialista em educação.** São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7ed., São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. IN: **Estudos e pesquisa em psicologia** (UERJ), Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jun. 2004.

MARTINS, Marcos. História regional. In: PINSKY, Carla. **Novos temas nas aulas de história.** (org.) São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Direito do trabalho** 27 ed. São Paulo; Atlas, 2011

MARUM, Dulcinéa. **Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas.** Dissertação de mestrado (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação - Pontifícia Universidade Católica). São Paulo, 2008.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. In: **Tempo**. vol. 11, nº 21 julho, 2006.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais Curriculares**: ensino médio. Estado do Maranhão, Secretaria de Estado da Educação: São Luís, 2006.

MEC<http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_77.php>. Acesso em 13 set. 2013.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOITA, Maria da Conceição. *Percurso de Formação e de Transformação*. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

MOREIRA, J. M, A. **Gestão da sala de aula I**. Taubaté: UNITAU, 2010. 94 p

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Interdisciplinaridade aplicada**. São Paulo: Erica, 2000.

MOROSINI, Marília. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol.III: século XX. In: STEPHANOU, Maria ; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). - Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Ensino superior: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz. As políticas públicas para a formação de docentes: uma avaliação de suas repercussões nas "formas" de organização do trabalho

pedagógico de instituições de ensino superior. In: **Anais do V Simpósio Internacional "O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente"**. Uberlândia, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINZAN, Fábio Oliveira. **Leituras da história**. São Paulo: Escala. Edição 30. 2010.

PINSKY, Carla (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2010.

PINSKY, Carla; PINSKY, Jaime. O que e como ensinar História: por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. "A formação do professor de História e o cotidiano na sala de aula". In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

REGO, T. C. **Vygotski: uma perspectiva histórica cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. In: **Educação e Pesquisa**. V. 38, n. 03, São Paulo, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SAGAZ, Valéria Rossi. **Crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual e o processo de resiliência: perspectiva de compreensão a partir da abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2008.

SANT'ANA, I. M. **Por que avaliar? como avaliar? critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Kalina. Biografias. In: PINSKY, Carla (orgs.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, 2010.

SILVA, Gisele Carvalho; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Avaliação oficial**: o que dizem os docentes. 2011.

SOUZA, Tatiana Yokoy de; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. **Revista de Psicologia**, Brasília, v. 20, n. 2, jul./dez, p. 357- 376, 2008.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações. 5. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2009.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, Dirce Encarnacion. A interdisciplinaridade na contemporaneidade — qual o sentido?. In: FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008.

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO FILHO, E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. **XXVI ENEGEP**. Fortaleza, Outubro. 2006.

THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico (1400 a 1800)**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008**: educação para todos em 2015 - alcançaremos a meta? Brasília, 2008.

VALLE, Ione; BARRICHELO, Fernanda; TOMASI, Juliane. Seleção meritocrática versus desigualdades sociais: quem são os inscritos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998-2007)? In: **Linhas Críticas**. v. 16, n. 31, Brasília, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social de mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed.1998.

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturadas

Entrevista nº: _____ Data: _____
Nome: _____
Idade: _____ Sexo: _____ Estado Civil: _____
Graduação: _____ Ano: _____
Instituição de graduação: _____ Cidade: _____
Pós-graduação: _____ Ano: _____
Docente há quanto tempo? _____
Tempo de atuação antes do início da graduação: _____
Tempo de atuação após o término da graduação: _____
Renda mensal do docente: _____
Jornada de trabalho atual: _____

- 1) O que levou você a tornar-se professor de História?
- 2) Como ocorre o desenvolvimento de suas aulas?
- 3) O que mudou na sua prática com a formação acadêmica?
- 4) Quais são os recursos mais utilizados em sua aula?
- 5) Quais são as maiores dificuldades encontradas para a realização de suas aulas?
- 6) Dos recursos disponíveis na escola, qual é o principal norteador das suas atividades?
- 7) Você inclui alguma atividade extraclasse em seus planos de aula? Por quê?
- 8) O que você acha da utilização de filmes na aula de História? Você os utiliza?
- 9) Você trabalha com os alunos usando algum documento oficial? Quais?
- 10) O que você acha do uso de músicas nas aulas de História? Você usa?
- 11) Como costuma avaliar seus alunos?
- 12) Quais os critérios utilizados na seleção dos conteúdos?
- 13) Consegue trabalhar a sua disciplina de maneira interdisciplinar? Como?
- 14) O que tem feito para desconstruir na mente de seus alunos, a ideia de que História é uma ciência do passado?
- 15) Quais os métodos que você tem utilizado que considera de grande relevância para o aprendizado em História?
- 16) O que tem contribuído com o seu crescimento profissional nos últimos anos?
- 17) Qual a sua percepção sobre o seu crescimento profissional? E como a sua escola tem contribuído?

APÊNDICE B – Modelo de Ofício para Diretoria Regional de Ensino

Chapadinha, 01 de março de 2012.

Prezado Senhor
Profª. Jânio Ayres Rocha Teles
Dirigente Regional de Ensino em Chapadinha

Solicito a esta Diretoria, da qual V.S^a. é o Dirigente Regional, a colaboração para viabilizar o desenvolvimento do projeto de mestrado intitulado **A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE DOCENTES DE HISTÓRIA NO INTERIOR DO ESTADO DO MARANHÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** sob minha responsabilidade. Este projeto será desenvolvido para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté (UNITAU), no município de Taubaté-SP.

Como os sujeitos desta pesquisa serão os docentes de História do ensino médio da rede estadual, solicito autorização para que eu possa contactar tais docentes nas escolas sob sua responsabilidade, sendo que o projeto foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNITAU, sob o protocolo nº566/11.

Para tanto, segue em anexo a declaração de matrícula no curso de mestrado, a declaração do Comitê de Ética e a proposta do projeto para sua apreciação, e aguardo sua deliberação.

Antecipo-lhe meus agradecimentos, certa de que serei prontamente atendida, dada à eficiência desta diretoria.

Subscrevo-me.

Cordialmente,

Profª. Francisca Jacira Freire de Sousa Siqueira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e
Prática Sociais da Universidade de Taubaté

APÊNDICE C - Resposta do Ofício da Regional de Educação de Chapadinha



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE GESTORA DE EDUCAÇÃO DE CHAPADINHA
AVENIDA PRESIDENTE VARGAS,825, CORRENTE

Ofício Circular Nº. 003/2012

Chapadinha(MA) 14 de março de 2012

Senhor(a) Gestor(a),

Sirvo-me do presente para franquear o acesso às escolas e aos professores de história na **URE de Chapadinha** à senhora **FRANCISCA JACIRA FREIRE DE SOUSA SIQUEIRA**, nos termos do **Mestrado em Desenvolvimento Humano - Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté**, nos termos da proposta de pesquisa.

Atenciosamente,


UNID. REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Jânio Rocha Ayres Teles
Mat. - 2060770
Gestor URE - Chapadinha-MA

JÂNIO ROCHA AYRES TELES
GESTOR DA URE DE CHAPADINHA

Ilmo(a) Sr(a)

GESTOR DO CE

ANEXO A – Declaração do Comitê de Ética



PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 559/11

Protocolo CEP/UNITAU nº 566/11 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *A formação universitária de docentes de história no interior do Estado do Maranhão e sua contribuição no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas*

Pesquisador(a) Responsável: Francisca Jacira Freire de Sousa Siqueira

Pesquisador(es) Aluno(s):

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **09/12/2011**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 13 de dezembro de 2011

Prof. Robison Baroni

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

DESENVOLVIMENTO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
Pesquisadora Responsável: Francisca Jacira Freire de Sousa Siqueira.

Telefones para contato: (98) 9131-6103/ 8168-5582

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE DOCENTES DE HISTÓRIA EM UM MUNICÍPIO MARANHENSE: Contribuições para o Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas.**

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra .Ana Cristina Gobbo César

Pesquisadora participante: Francisca Jacira Freire de Sousa Siqueira.
Telefones para contato: (98) 9131-6103/ 8168-5582

- A pesquisa tem como objetivo principal, avaliar a contribuição da formação em nível superior na prática de ensino de docentes de História atuantes no Ensino Médio no município de Chapadinha, MA.
- Não haverá riscos e nem prejuízos às pessoas entrevistadas, pois seus dados pessoais não serão revelados durante a pesquisa e não haverá desconforto por qualquer tipo de lesão. A pesquisa será baseada em informações da entrevista, análise de recursos pedagógicos usados e arquivados nas escolas e revisões de artigos publicados sobre o assunto.
- Os benefícios decorrentes da participação do sujeito na pesquisa serão a possibilidade de refletir sobre sua prática docente e a contribuição da sua formação acadêmica na práxis.
- A pesquisa terá duração de vinte e quatro meses, com garantia de sigilo de dados pessoais dos entrevistados. O entrevistado terá total direito de retirar, em qualquer tempo, seu termo de consentimento da pesquisa sem qualquer penalidade.

Nome e Assinatura da pesquisadora:

Profa. Dra .Ana Cristina Gobbo César

ANEXO C - Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____
RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, intitulado **A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE DOCENTES DE HISTÓRIA EM UM MUNICÍPIO MARANHENSE: Contribuições para o Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas**. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Francisca Jacira Freire de Sousa Siqueira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Chapadinha, _____ de _____ de 2012.

Nome:

Assinatura do participante: _____



“Esses momentos ficarão indelevelmente em minha memória.”

Jacira Freire



UNITAU
Universidade de Taubaté

MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO: Formação, Políticas e Práticas Sociais.

Quando a vida humana lança raízes profundas na terra fecunda do amor de Deus, o amor humano cresce, se aprofunda, floresce, frutifica e se realiza na prática do bem, que é sempre fonte de paz, de alegria e de felicidade.

Frei Anselmo



Profª Ms Fcª Jacira Freire de S. Siqueira

Taubaté, 09 de dezembro de 2013.