

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-FEITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

TEREZINHA MARIA BOGÉA GUSMÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM ARARI-MA**

São Luís-MA
2021

TEREZINHA MARIA BOGÉA GUSMÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM ARARI-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História PPGHIST da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, na linha de pesquisa Historiografia, Linguagem e Ensino, para a obtenção do título de Mestre em História.

Professor Orientador: Prof^o: Dr. Marcelo Cheche Galves

São Luís-MA
2021

Gusmão, Terezinha Maria Bogéa.

Formação continuada dos professores de história do ensino fundamental em Arari-MA / Terezinha Maria Bogéa Gusmão. – São Luís, 2021.

125 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves.

A Dissertação tem como Produto Educacional o site FormAçãoHist disponível em <https://formacaohist.com.br>.

1. Ensino de História. 2. Formação Continuada. 3. Arari. 4. Maranhão. I. Título.

CDU 93/94:377.8(812.1)

TEREZINHA MARIA BOGÉA GUSMÃO

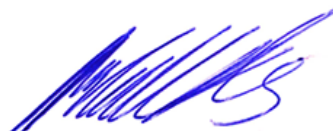
**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM ARARI-MA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves

Aprovada em: 27/07/2021

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves (orientador)
(PPGHIST/UEMA)



Profa. Dra. Helidacy Maria Muniz Corrêa (arguidora)
(PPGHIST/UEMA)



Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte (arguidora)
(PPGE/UEMA)

Profa. Dra. Monica Piccolo Almeida Chaves (Suplente)
(PPGHIST/UEMA)

À minha família, pai (em memória, meu grande amor), mãe, marido, irmãos, em especial meus filhos, minha principal motivação.

AGRADECIMENTOS

Quando concluímos um ciclo e nos propomos a fazer uma reflexão, geralmente percebemos que a trajetória foi árdua. Um período de vinte e sete meses, em que quinze deles foram perpassados por uma pandemia que surpreendeu todo o mundo, houve muitas lutas, abdições, choros, sorrisos, paciência, porém, muito aprendizado, alavancando o desejo e a determinação de chegar até o fim. O mestrado contribuiu significativamente para o meu crescimento acadêmico e profissional. A conclusão deste curso é mais um sonho realizado, é mais uma vitória, que não é só minha, mas de todos que direta ou indiretamente contribuíram para eu chegar à reta final, para quem vai os meus mais sinceros agradecimentos.

Primeiramente agradeço a Deus, que representa o melhor, o mais amoroso, cuidadoso, protetor e fiel ser, o qual me deu força, ânimo e perseverança para trilhar o árduo caminho da obtenção do conhecimento. Por me inspirar, me conduzir em segurança e pela provisão de todos os recursos necessários para a obtenção da minha conquista, o título de mestra em História.

Aos meus filhos, Thamara Bogéa Gusmão Pestana, Ricardo Bogéa Gusmão e Bianca Bogéa Gusmão de Sousa, meus tesouros preciosos, proporcionadores de felicidades, que torceram por esta conquista, se alegraram comigo e me incentivaram.

Ao meu esposo, Gonçalo de Jesus Gusmão Neto, pela compreensão ao ser privado em muitos momentos de minha companhia por causa dos estudos.

Às minhas amadas irmãs Maricéa de Jesus Bogéa Alves, Maristela de Jesus Bogéa Santos, Poliana de Jesus Santana Bogéa e Aurinyvia da Conceição Bogéa Salviano por serem companheiras e amigas em todos os momentos da minha vida.

Ao meu orientador, Marcelo Cheche Galves, por quem tenho profunda admiração. Foi sempre solícito na jornada da escrita, orientando com afinco e inteligência, norteando as minhas reflexões, mesmo em momentos de intensas atividades e fadigas. A sua visão e conhecimento foi fundamental para a escrita desta dissertação e a conclusão deste trabalho, pois, em momentos em que as ideias faltaram e a escrita parecia impossível, a sua orientação possibilitava o fluir de novas ideias e a continuidade da escrita.

Aos professores do PPGHIST Carine Dalmás e Yuri Costa pelos conhecimentos dispensados e estímulos para continuarmos a jornada do processo de construção do conhecimento acadêmico no mestrado, em especial aos professores Alan Kardec Pacheco Filho e Marcelo Cheche Galves, pelos quais, tenho grande carinho e admiração.

À Helidacy Maria Muniz Corrêa, por quem também tenho uma enorme admiração, considero-a uma pessoa maravilhosa, amiga, atenciosa, gentil, a minha maior influenciadora para que hoje eu pudesse está concluindo esta etapa tão importante da minha vida. Para mim, ela caracteriza as expressões *mulher guerreira e empoderada*. Sinto-me honrada em tê-la na banca de defesa deste trabalho.

À professora Ana Lúcia Cunha Duarte, que teceu significativas considerações durante a qualificação, contribuindo para melhoria da escrita desta dissertação.

Aos companheiros de jornada de sala de aula, os quais me trazem à memória o texto bíblico que diz: “melhor serem dois do que um (...). Porque se um cair, o outro levanta o seu companheiro”. Este texto foi contemplado através de Edilene Reis, uma amiga, uma das melhores pessoas que já conheci em minha vida, sempre solícita, disposta a ajudar e motivar em momentos difíceis, além de promover momentos aventureiros.

Aos professores de História da rede municipal de Arari, que mesmo diante de sua labuta diária, se dispuseram a colaborar com a minha pesquisa em tempo tão incerto e desafiador como este que enfrentamos, o pandêmico, requerendo deles uma reinvenção. A minha gratidão a Ana Glória Campelo Prazeres, Arlexon Rodrigues, Bismarques Fernandes Ferreira, Isabel Cristina Machado Lopes, Katiúscia Janes Martins Chaves, Keidi Pinheiro Pottker, Lucia Mary Rodrigues Alves, Márcia Trindade Barros Costa, Maria das Dores Costa Ericeira, Maria das Dores Martins Dutra, Maria de Nazaré Fernandes Prazeres, Nilma Dulce Ericeira, Ozimar Cordeiro de Sousa, Silvia Maria Silva Sousa, Vanuza Xavier Ribeiro, Wanda Maria Barros de Sousa Santos, e especialmente a professora Georgiane Chaves Reis pelo seu incentivo, parceria e amizade.

A coordenadora do Ensino Fundamental, Antônia Luciane Freitas Fernandes (Lucinha Brito), sempre gentil, disponível e determinada a colaborar com a minha pesquisa, assim como, as supervisoras Katiane Brandão, Maria Aparecida Batalha e Raimunda do Bom Parto Martins.

À professora mestra, Edna Bezerra pelo carinho e disponibilidade em corrigir o texto da minha dissertação.

A sabedoria é a coisa principal; adquire, pois, a sabedoria, emprega tudo o que possuis na aquisição de entendimento. Bíblia Sagrada.

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a formação continuada dos professores de História, apreendida a partir de um recorte profissional e espacial específicos: o Ensino Fundamental Anos Finais, no município de Arari, Maranhão. Para tanto, orienta-se a partir de quatro pontos de reflexão: 1) A formação continuada recebida pelos professores de História do ensino fundamental de Arari atende às suas reais necessidades? 2) Como reagem os professores de História de Arari mediante a necessidade do uso da tecnologia na sua prática docente? 3) Quais as condições sociais, psicológicas e materiais desses professores? 4) Que produto educacional poderia auxiliar o professor do ensino fundamental de Arari a ter uma formação continuada de modo a melhor viabilizar um processo formativo, que também agregasse novas tecnologias? Como percurso, explora inicialmente a formação continuada em História, a legislação da educação básica e o debate historiográfico sobre o tema; em seguida, propõe uma cartografia do universo de professores que compuseram a pesquisa, sob aspectos diversos; por fim, propõe como produto educacional um site intitulado *FormAçãoHist*, com a pretensão de contribuir no processo da formação contínua desse docente.

Palavras-chave: Ensino de História. Formação continuada. Arari. Maranhão.

ABSTRACT

This research is about the continuing education of History teachers, apprehended from a specific professional and spatial perspective: Elementary School Final Years, in the municipality of Arari, Maranhão. Therefore, it is guided by four points of reflection: 1) Does the continuing education received by History teachers in elementary school in Arari meet their real needs? 2) How do Arari History teachers react to the need to use technology in their teaching practice? 3) What are the social, psychological and material conditions of these teachers? 4) What educational product could help Arari's elementary school teacher to have a continuing education in order to better enable a training process, which would also add new technologies? As a path, it initially explores continuing education in History, basic education legislation and the historiographical debate on the subject; then, it proposes a cartography of the universe of professors who composed the research, under different aspects; finally, it proposes as an educational product a site called FormaçãoHist, with the intention of contributing to the process of continuing education for this teacher.

Keywords: History teaching. Ongoing training. Arari. Maranhão.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCA	Colégio Comercial de Arari
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEDUCA	Gestão Educacional
H/A	Hora/aula
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGA	Instituto Histórico e Geográfico de Arari
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PQD	Programa de Qualificação Docente
ROCAD	Programa de Capacitação de Docentes
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEB	Programa de Educação para a Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINTRAP	Sindicato dos Trabalhadores Públicos
TALIS	Teaching and Learning International Survey (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem)
TIC	Tecnologias de Comunicação e Informação
TDs	Tecnologias Digitais
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Foto aérea do centro da cidade de Arari	50
Figura 2. Professores de História da rede municipal de Arari-MA	54
Figura 3. Questionário sobre a autoimagem, autoestima, motivação, percepção da tarefa e perspectivas futuras do professor.....	70
Figura 4. Visão panorâmica do site FormAçãoHist	93
Figura 5. Menu Sobre e submenus do site FormAçãoHist	94
Figura 6. Menu Formação de Professores e submenus do site FormAçãoHist	95
Figura 7. Menu Material de Apoio e submenus do site FormAçãoHist	96
Figura 8. Menu Publicações/Maranhão do site FormAçãoHist	97
Figura 9. Menu Usuários Colaborativos e submenus do site FormAçãoHist	98
Figura 10. Submenu, o Site.....	109
Figura 11. Submenu, sobre a Autora	110
Figura 12. Submenu Legislação.....	111
Figura 13. Submenu Curiosidade.....	112
Figura 14. Submenu Oficinas em História.....	113
Figura 15. Submenu Conteúdos Didáticos – Pré-História.....	114
Figura 16. Submenu os Conteúdos Didáticos – Antiguidade.....	115
Figura 17. Submenu os Conteúdos Didáticos – Idade Média.....	116
Figura 18. Submenu os Conteúdos Didáticos – Idade Moderna.....	117
Figura 19. Submenu os Conteúdos Didáticos – Idade Contemporânea.....	118
Figura 20. Submenu os Conteúdos Didáticos – Brasil.....	119
Figura 21. Submenu Atividades Diversas.....	120
Figura 22. Submenu Música Para Trabalhar em Sala de Aula.....	121
Figura 23. Submenu Vídeos Diversos.....	122
Figura 24. Submenu História do Maranhão.....	123
Figura 25. Submenu Professor de História.....	124
Figura 26. Submenu Instituto Histórico e Geográfico de Arari (IHGA), Usuário colaborador.....	125
Figura 27. Submenu Academia Arariense de Letras Arte e Ciências (ALAC), Usuária Colaboradora.....	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO	17
1.1 Base legal para a formação do professor	17
1.2 Formação continuada, um diálogo com os autores.....	25
1.3 Formação continuada do professor de História e a inovação tecnológica.....	39
2 CARTOGRAFIA OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ARARI-MA	50
2.1 Um breve histórico sobre Arari	50
2.2 O atual contexto e a necessidade da formação continuada do professor de História em Arari	54
2.3 Perfis socioeconômicos	59
2.4 Autoimagem, autoestima e motivação do professor de História de Arari-MA do Ensino Fundamental	69
2.5. A percepção da tarefa e perspectivas futuras do professor de História do Ensino Fundamental de Arari-MA	82
3 CONSTRUINDO O PRODUTO EDUCACIONAL A PARTIR DO DIAGNÓSTICO	88
3.1 <i>FormAçãoHist</i> : estrutura e funcionamento	93
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE DO PRODUTO EDUCACIONAL – RECURSO PEDAGÓGICO	109

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da formação continuada dos professores de História do ensino fundamental em Arari-MA. O contexto mundial em que estamos inseridos nos apresenta um constante desenvolvimento social e tecnológico que se tornou um desafio à prática docente nos mais diferentes níveis. No município de Arari, localizado na baixada maranhense, essa realidade revela um quadro de fragilidades na formação inicial de professores e a necessidade de uma política que vise a continuação dos estudos docentes de modo a ajudá-los a minimizar as dificuldades enfrentadas na prática docente. Com base nessa realidade, qual importância da formação na *práxis* docente e a sua intervenção na vida profissional de professores do ensino fundamental de História do município de Arari? Ao longo deste trabalho refletimos sobre este problema a partir de quatro pontos: 1) A formação continuada recebida pelos professores de História do ensino fundamental de Arari atende às suas reais necessidades? 2) Como reagem os professores de História de Arari mediante a necessidade do uso da tecnologia na sua prática docente? 3) Quais as condições sociais, psicológicas e materiais desses professores? 4) Que produto poderia auxiliar o professor do ensino fundamental de Arari a ter uma formação continuada de modo a melhor viabilizar um processo formativo, que também agregasse novas tecnologias?

Estas foram questões investigadas neste trabalho que dizem respeito ao professor que não pode ficar alheio às mudanças que ocorrem ao seu redor. Portanto, é necessário que esteja em processo contínuo de aprendizagem para que domine novos saberes, sejam eles teóricos e práticos ou as diferentes linguagens e metodologias para melhor viabilizar um ensino de História, que desperte o interesse do alunado e lhe atribua significado.

Na primeira seção, as discussões concentram-se no tema formação continuada, questão-chave para essa pesquisa, em diálogo com o desafio das novas tecnologias de informação e comunicação, voltadas para o ensino.

Em um primeiro momento, percorreremos um percurso da LDB n. 9394/96 ao Documento Curricular do Território Maranhense, aprovado em 2018, de modo a refletir sobre como a questão da formação transparece nessas diretrizes; em seguida, proponho uma discussão envolvendo importantes autores dedicados a pesquisas sobre formação continuada, de modo a evidenciar as ideias que orientarão o olhar sobre as condições de

trabalho (pensadas em sentido amplo) dos professores de História dos Anos Fundamentais Finais, no município de Arari, objeto do segundo capítulo.

Ainda sobre a primeira seção, concluímos com uma discussão sobre as possibilidades de mediação das TDICs como componente de formação continuada desses professores. Aqui, cabe destacarmos que nesse momento de pandemia do Novo Coronavírus ficou evidenciado que a maioria dos professores da rede municipal de Arari-MA não está preparada para lidar com as ferramentas digitais em sala de aula. Ademais, esse episódio gerou no professor uma dupla tensão, seja por conta da pandemia, ou por conta da exigência do uso dessas tecnologias, imposta pelo sistema educacional, gerando insegurança e ansiedade proporcionadas pela urgência de se reinventar.

Na segunda seção, iniciamos com a abordagem do quadro complexo e divergente em que vivemos atualmente. Destaca-se o papel do professor de História, que busca novos recursos e metodologias para uma reflexão que possa conduzir o aluno a compreensões mais elaboradas. Esse professor tem a capacidade de ajudar a sociedade usando o ensino de História como instrumento de luta e transformação social, levando o alunado a criticidade dos fatos. A postura desse tipo de professor assume papel, sobretudo, político e social, revelando a importância do ensino de História na educação básica.

Em seguida, considerando a relevância do professor de História de Arari-MA, restrita aqui à atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nos dispusemos a observá-lo para compreender quem é, o que pensa e o que faz esse professor. Para tanto, optamos pela aplicação de dois questionários, entregues a dezoito professores licenciados em História, dos trinta¹ que fazem parte da rede municipal. Também realizamos entrevistas com a coordenadora² do Ensino Fundamental Anos Finais e com três supervisores.³ A aplicação dos questionários para a coleta dos dados foi feita via whatsapp no primeiro momento e posteriormente por questionário físico, entregue em mãos de alguns professores, que tiveram dificuldade de respondê-lo pelo aplicativo.

Cabe aqui ressaltarmos o propósito de compreendermos esse professor, para além de seu aspecto profissional, pois ele é também um ser psicológico e psicossociológico; dotado de emoções, é conflitante, tem problemas, é ser humano. Pensando em trabalhar

¹ Dos trinta professores, onze não estão atuando no Ensino Fundamental Anos Finais. A rede municipal tem duas professoras atuando nas salas do Fundamental, Anos Iniciais, sete professores estão com desvio de função, duas professoras afastadas por causa de depressão e uma afastada para cursar o mestrado profissional em História (autora desta dissertação), pela UEMA, em São Luís.

² Antônia Luciane Freitas Fernandes.

³ Maria Aparecida Batalha, Katiane Brandão e Raimunda do Bom Parto Martins.

esse aspecto na cartografia dos professores de História de Arari-MA, surgiu a ideia de elaborar o perfil socioeconômico, formação e trajetórias socioprofissionais desses docentes.

Também foi feita uma sondagem sobre a autoimagem, autoestima, motivação, a percepção da tarefa e perspectivas futuras do professor de História de Arari-MA do Ensino Fundamental Anos Finais.

Por fim, a última seção trata da construção do produto a partir do diagnóstico, realizado junto aos professores de História de Arari-MA, e que se desenvolve numa perspectiva de construção do site pedagógico (FormAçãoHist), que leva em consideração as dificuldades, limitações e desafios vivenciados por esses professores. Sobre o produto, o objetivo é contribuir com a prática pedagógica através de uma estrutura que dialogue com questões exploradas ao longo do texto. Os menus e submenus, a saber: início; sobre - quem sou, como funciona, o projeto, legislação; formação continuada - perspectiva histórica, oficinas, atividades (atividades com gabarito, simulados), sugestões de músicas, sugestões bibliográficas; material de apoio – temas sensíveis, conteúdos de História (dividido por períodos); e publicações – artigos, entrevistas e usuários colaborativos, guardam relação direta com os problemas aqui diagnosticados e expressam o propósito de intervir na realidade do ensino de História no município de Arari.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO

Nesta seção apresentamos uma legislação que ampara a formação continuada para os professores, obtida pelas lutas e resistências de instituições e associações, as quais, de alguma forma são vinculadas. Essas lutas foram empreendidas para que ocorresse a valorização dos profissionais da educação, que só pode ser obtida através de uma política nacional do magistério e que implica formação profissional inicial e formação continuada que assegurem o desenvolvimento da pessoa do educador como cidadão e profissional, e o domínio dos conhecimentos e metodologias que proporcionem aprendizagem sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo horizonte. A legislação utilizada que assegura essas possibilidades é composta por: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Plano Nacional da Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Território Maranhense.

Esta seção é referendada em autores que trabalham a temática formação continuada, expondo os desdobramentos e suas implicações na educação básica. Compreende-se aqui que é necessário investir no professor técnica e humanamente, mostrando que essas dimensões não podem ser dissociadas; e também que a formação contínua do professor tem que ocorrer como um processo colaborativo entre as instituições educacionais dos diferentes níveis federados, objetivando a melhoria do sistema educacional. Essa forma colaborativa também deve perpassar as relações existentes dentre da comunidade escola, para sucesso dessa educação escolar.

Apresentamos também nesta seção a necessidade do professor dominar as tecnologias digitais para ministrar o ensino de História. Aqui, os desafios relacionados a essas ferramentas são pensados a partir da importância da tecnologia na formação continuada do professor de História, mediante a um contexto de constantes transformações/adaptações tecnológicas, particularmente aceleradas pelo contexto da pandemia do novo coronavírus.

1.1 Base legal para a formação do professor

A temática sobre a formação de professores tem sido secundarizada na história da educação brasileira, nas pautas de discussões nas últimas décadas do século XX e na primeira década do XXI. Priorizam-se elementos educacionais como: “[...] repetência,

fracasso e sucesso escolar, em que prevalece o enfoque da avaliação por resultados, tendo como foco mais os produtos alcançados do que os processos formativos em educação” (FELDMANN, 2009, p.73).

Porém, a formação continuada para professores é antecedida por uma série de estudos caracterizando “[...] uma fase descritiva, com muitos textos sobre a temática, para uma [posterior,] mais experimental” (IMBERNÓN, 2010, p. 14). As fases experimentais se estruturaram nas décadas de 1980/1990, algumas dessas formações foram desqualificadas porque não apresentaram propostas coerentes sobre a temática; outras apresentaram “[...] novas propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro dessa formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 14).

O processo que desencadeou conquistas no setor educacional principia em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que defendia a criação de fundos escolares ou fundos especiais constituídos de um percentual sobre as rendas arrecadadas pela União, os estados e os municípios. Sugeriram também que fossem criadas no país universidades encarregadas de produzir e transmitir o conhecimento científico.

Primaram em sua pauta pela “reconstrução educacional”. Esse movimento frutificou e, em 1961, foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, que em sua redação fazia referência a um Plano Nacional de Educação, elaborado em 1962: “Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (RPGE, 2017, s/n).

Em que pese o fato de, a partir dos anos 1980, o assunto sobre formação de docentes estar em pauta em congressos relacionados à área educacional, começando a ocupar espaços visíveis nas políticas públicas de educação, em programas político-partidários, em propaganda governamental, o tema era, ainda, secundarizado.

Muitos questionamentos sobre a formação de professores começaram a acontecer mediante as dimensões culturais e subjetivas que não faziam parte dos estudos relacionados à docência. Para viabilizar estratégias e qualificar o debate, surgiram eventos nacionais, a exemplo dos citados por Maria Isabel Cunha (2013, p. 6-7):

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC; Conferência Brasileira de Educação – CBE e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, tornavam-se espaços privilegiados para grandes discussões

políticas e acadêmicas. Tais eventos materializavam o esforço de entidades nacionais que floresciam, como Associação Nacional de Educação – ANDE; Associação Nacional de Docentes da Educação Superior – ANDES; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação ANPED; e Centro de Estudos sobre Educação e Sociedade – CEDES.

É perceptível que nesse momento se falava de uma formação inicial do docente que o capacitaria para exercer a sua profissão. A partir da segunda metade da década de 1980, essas discussões ganharam espaço, pois: “[...] estavam na pauta dos governos estaduais, recém-eleitos no contexto da abertura política, que procuravam, na academia, intelectuais engajados para seus quadros” (CUNHA, 2013, p. 7). Existia urgência para obtenção de nova metodologia que atendesse a necessidade do sistema educacional público. Nesse contexto de mudanças políticas era fundamental que a educação fosse a alavanca, trazendo novas expectativas em relação a um futuro melhor.

Foi necessária a constituição de uma legislação que não só respaldasse o sistema educacional, mas viabilizasse a formação do professor.

Os estudos que se distanciavam da racionalidade técnica foram muito importantes e passaram a constituir uma base nacional de produção investigativa. Como resultado dessas investigações, foi criada a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), que reuniu pesquisadores e dirigentes universitários envolvidos com o campo da pedagogia e da formação de professores. Essa associação assumiu uma condição política importante, fazendo interlocuções com as autoridades ministeriais e o Congresso brasileiro, o qual legislaria sobre o tema (CUNHA, 2013, p. 7).

Além das instituições militantes requererem melhoria no sistema educacional, o crescimento do número de professores licenciados estimulou o aparecimento de uma legislação mais eficaz para o magistério, a exemplo da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A urgência em definir políticas públicas que garantissem a participação ativa dos professores nas várias instâncias decisórias do currículo e do trabalho pedagógico possibilitou a criação de uma legislação, que viabilizou condições de melhoria na qualificação dos professores. A isso se incorpora o direito da formação continuada, de responsabilidade não apenas individual, mas, sobretudo, institucional, incluindo-se nessa análise o cenário do desenvolvimento de melhores condições de vida e de trabalho, com remuneração adequada à condição de dignidade humana compreendendo que a interação entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo, são elementos fundamentais da política de valorização e desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Diante da necessidade da valorização profissional do docente em meio as constantes transformações sociais, houve uma pressão de educadores, instituições educacionais e governamentais que reconheciam que o sistema educacional brasileiro deveria sofrer mudanças significativas em sua legislação, possibilitando direitos e deveres legais aos educadores. Para tanto, a Constituição Federal de 1988, conforme disposto no Art. 214, estabeleceu que o PNE (2001) teria “[...] duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à [...] formação para o trabalho”. Compreendendo assim, que para haver mudanças no sistema educacional é fundamental a formação dos profissionais da educação. Anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, ao se referir ao Plano Nacional de Educação, determina nos artigos 9º e 87º que,

Art. 9º A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996, s/n).

Os artigos citados da LDBEN, de 1996, explicitam a criação de um plano norteador para o sistema de educação, criado através de um processo colaborativo, atribuindo responsabilidade entre os diferentes âmbitos de poder, que se encarregaram de criar diretrizes e metas para serem alcançadas em uma década. Na redação desse Plano podemos contemplar a obrigatoriedade acerca da formação de professores em exercício, pois, na época em que foi emitido, existia no Brasil uma parcela exorbitante de professores que não tinham formação acadêmica. Podemos visualizar no Art. 62 que,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base

Nacional Comum Curricular. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, s/n).

Alterações foram realizadas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, levando em consideração as diferentes realidades do território nacional; como exemplo, podemos citar os programas de formação docente da Universidade Estadual do Maranhão⁴ (UEMA) e da Universidade Federal do Maranhão⁵ (UFMA), inicialmente realizados em regime de cursos de férias ou em finais de semana. Ademais, observamos que devido a carência de professores formados também era necessário a modalidade a distância, para alcançar a meta estipulada pelo PNE em relação a sua formação docente.

O PNE de 2001, coloca na seção sobre formação dos professores e valorização do magistério que,

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida ao mesmo tempo, a valorização do magistério [...] A *formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação [...]. A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (BRASIL, 2001, s/n).

Dessa forma, fica claro que a melhoria na qualidade educacional só é possível quando há investimento nos principais atores desse sistema, que são vários, porém, os holofotes apontam como protagonistas para a ocorrência dessa melhoria, os docentes, que precisam passar por formações: inicial e continuada. Compreendemos também que a valorização do magistério não se limita às formações, mas perpassa pela questão salarial, pelo ambiente e estrutura escolar, condições de deslocamento para o local de trabalho, dentre outros fatores. Porém, a nossa discussão limita-se a formação docente, que lhe atribua desenvolvimento intelectual capaz de lidar com um novo modo de ver o mundo, de

⁴ O pioneiro foi o Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD), em 1992; em 2003, foi criado o Programa de Qualificação Docente (PQD); em 2007, o Programa Darcy Ribeiro e, a partir de 2017, o Programa Ensinar.

⁵ Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica (PROEB), criado em 1999.

ensinar e contribuir para a formação integral de indivíduos críticos, que possam analisar a sua realidade, sugerir ideias para potenciais mudanças em seu contexto de vivência.

Subentendemos que, sem formação continuada, esse processo é difícil, principalmente quando levamos em consideração o avanço científico e tecnológico, os quais devem ser abarcados pelo sistema educacional. A necessidade da formação docente era/é tão latente, que o PNE de 2001 contempla a formação docente à distância, mas sem abrir mão de momentos presenciais.

O PNE estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, também com vigência de 10 (dez) anos a contar da sua publicação, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, define metas e estratégias específicas para o sistema educacional brasileiro. Dentre as metas, destacamos as que estão relacionadas a formação de professores:

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, s/n).

O PNE com vigência de 2014-2024 objetiva a gradual formação continuada de professores em nível de pós-graduação *stricto sensu*, em um processo colaborativo entre os entes federativos. O propósito é fornecer formação em nível superior para todos os professores que estão em atividade, nas áreas em que lecionam, assim como promover a pós-graduação para a metade dos professores da educação básica, garantindo que todas estas formações sejam executadas até o fim da sua vigência deste Plano.

Também procuramos observar e analisar as DCNs, que estruturam a educação básica brasileira, ao estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), passaram por várias alterações em decorrência das transformações da sociedade no percurso dos anos, o que também ocorreu com os demais documentos apresentados neste tópico.

Na seção que trata especificamente sobre o professor e a formação inicial e continuada, percebemos dentre outras coisas que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos: [...] orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam [...] a qualidade na escola exige de todos os sujeitos do processo educativo: I – a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009) [...] Sabe-se, no entanto, que a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico, previsão: I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante; II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva; III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação (BRASIL, 2013, p. 7; 22; 58).

Leis e decretos foram elaborados para atender a realidade educacional acerca da formação continuada de professores. Os documentos relacionados neste texto pautam-se pelo propósito de melhoria educacional e, indubitavelmente, pressupõe formação docente para o alcance dessas metas, uma condição observada em todos os documentos citados. Pois, é impossível que o professor tenha autonomia, seja ela individual ou coletiva, se não houver uma legislação que assegure e promova tal condição.

É notório que as DCNs expressão o direito a formação profissional de todo brasileiro em vivência e convivência no âmbito educativo. Formação que deve ser assumida com compromisso, pois, quando há investimentos significativos e precisos, o resultado pode ter grande amplitude e se refletir em projeto social, político, ético, local e nacional, que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, como observado na citação acima.

Dessa forma, as DCNs assegura a formação do profissional da educação no rol das ações que são fundamentais para um bom desempenho da nação, pois, quanto mais se

investe na educação – incluído o professor – maior é a probabilidade de desenvolvimento. Para tanto, é necessário uma política nacional que envolva os sistemas educativos, que em trabalho de colaboração devem instituir e articular orientações que consolidem a identidade dos profissionais, incentivem o resgate da imagem social do professor, da autonomia docente tanto individual quanto coletiva, e definam indicadores de qualidade social da educação escolar, para que sejam revistos os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes.

Acerca do observado sobre formação docente pela Base Curricular Nacional (BNCC), em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), esta objetiva:

[...] Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender; criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem [...] A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 17; 21).

A BNCC dá direcionamento para que o professor aprenda como lidar com o material didático e recursos tecnológicos, garantindo um processo de formação permanente que o possibilite promover melhorias no processo de ensino aprendizagem, levando em consideração a formação integral do aluno. Assim como outros documentos analisados e citados anteriormente, prima por uma formação inicial e continuada em diferentes níveis, com a finalidade de atender a necessidade do professor e da educação básica, de acordo com as inovações tecnológicas e peculiaridades regionais.

Finalizamos esse tópico fazendo referência ao Documento Curricular do Território Maranhense, que tem por finalidade contemplar a realidade educacional do Estado do Maranhão e intervir de acordo com a necessidade local. Esse documento leva em consideração as características regionais e locais inseridas no estabelecimento escolar; também propõe reflexões para o professor através de questionamentos: “[...] como ensinar conteúdos ‘essenciais’, ‘básicos’, em todas as escolas do país e, ao mesmo tempo, respeitar as diferenças? Considerando a diversidade de culturas, como construir um currículo que atenda a essas diferenças culturais?” (MARANHÃO, 2017, p. 9). Compreendemos que, para isso ser possível é necessário um trabalho colaborativo entre sistema educacional

estadual e municipal mediante as suas secretarias de educação, que devem fornecer formação continuada para professores e demais servidores vinculados à educação. Compreende-se também que,

O caminho para tanto requer participação ativa do professor e envolve Documento Curricular Território Maranhense. O docente deve conhecê-los, compreender suas necessidades e expectativas, para só então transformar o currículo, de forma a garantir a apreensão do conhecimento com equidade. A partir desses pressupostos, os professores têm o desafio de auxiliar os estudantes na organização e seleção do excesso de informações que recebem do currículo, devendo dar condições básicas para que estes sejam inseridos na era da informação e tecnologias (MARANHÃO, 2017, p. 9).

A participação do professor no processo de intervenção no território local é fundamental. Especificamente o professor maranhense, para a efetivação de sua prática, deve conhecer e compreender o Documento Curricular do Território Maranhense, discuti-lo entre os pares e outros profissionais da educação como: coordenadores, supervisores e gestores. Dessa forma, há possibilidade de mudança curricular, objetivando melhoria educacional local. Para que isso ocorra, todos esses profissionais precisam passar por formação, para a obtenção de conhecimentos teórico-científico-metodológicos e se sentirem seguros para realizar mudanças curriculares e auxiliar os alunos acerca das muitas exigências demandadas em sala de aula.

1.2 Formação continuada, um diálogo com os autores

Em que pese o fato de, no tópico anterior, recorrermos a uma legislação que sustentasse a discussão sobre a base legal da formação continuada, optamos por realizar em tópico distinto a discussão conceitual sobre o termo, com um conjunto de autores que refletiram sobre a questão. Nesse tópico pontuaremos ideias importantes de autores que tratam da formação do professor, a saber: Nóvoa (2017; 2019), Imbernón (2009; 2011), Abud (2017), Bittencourt (2008), Carvalho (2017), Castellar (2017), Tardif (2005), Barroso (2010), Feldmann (2009), Cunha (2013), Gatti (2008), Fusari (1996) e Moita (1995). Esses autores concordam quanto à centralidade da formação docente ou a necessidade do conhecimento teórico-científico para o exercício do ensino.

Porém, antes de tratarmos sobre a formação continuada é pertinente fazermos referência a formação inicial do professor. É observado por Maria da Conceição Moita que,

A formação inicial tem um papel mobilizador e problematizador, onde acontece a transmissão de saberes e a constituição de posturas teóricas. É espaço de construção de identidade docente. Portanto, compreender como cada pessoa se

formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. [...] Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história (MOITA, 1995, p. 114).

A formação inicial exerce um papel mobilizador e problematizador porque é capaz de transformar consciências e percepções anteriores através das reflexões feitas na academia. Apontando problemas e prováveis soluções, levando a mobilização do acadêmico em busca de novos conhecimentos, que conseqüentemente levam ao desenvolvimento de novas posturas para melhor compreender o contexto histórico em que está inserido.

É manifestado pela autora que precisamos do outro e que ninguém se torna um professor ou profissional sozinho; que a formação ocorre em meio a coletividade, para trabalharmos e vivermos em sociedade. Compartilha dessa ideia Antônio Nóvoa (2019, p. 10), ao escrever “[...] ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão”. E toda vez que a escola passa por grandes mudanças é porque professores se juntaram e “forçaram alterações”, que geraram ganhos para o setor educacional. Ainda segundo o autor:

[...] há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios *impostos pelo modelo escolar* (NÓVOA, 2019, p. 11, grifou-se).

Observa-se a importância da coletividade na profissão docente, que começa na formação inicial, perpassa pela militância para obtenção de conquistas no sistema escolar e continua com o processo formativo, para ampliação de práticas diversificadas que possam atender as constantes exigências impostas pela sala de aula em um contexto contínuo de renovação.

Constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Do lado da Universidade, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, induzindo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. Do lado das escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os licenciandos e os professores iniciantes (NÓVOA, 2019, p. 14).

O autor evidencia a importância do diálogo entre a universidade e a escola, materializado na oportunização de formações iniciais. Nóvoa (2017), ao escrever o artigo *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*, sustenta que “[...] a

Universidade e seus professores estão mais interessados e voltados para a pesquisa e produção acadêmica”, o que compreendemos ser fundamental para a ampliação do conhecimento. Porém, seria perfeita uma parceria entre a Universidade e a escola em um processo em que criaria um “[...] lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” (NÓVOA, 2017, p. 1.115). Defendemos que a academia deveria manter um diálogo constante com a escola, contemplando-a através de seus projetos de ensino, pesquisa e extensão.

É desejável também, que a escola seja mais receptiva com a chegada de professores principiantes, pois estes, em suas in experiências precisam de norteamento, de ajuda para a construção da profissão docente. Isso de certa forma ecoa no raciocínio de Antônio Nóvoa, quando afirma que, “[...] é preciso ligar a formação e a profissão. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas” (NÓVOA, 2019, p. 14).

A formação inicial proporciona experiências vividas que serão utilizadas na trajetória profissional, no que refere às teorias, práticas pedagógicas, saberes docentes, influência de professores, lembranças de escolas. Esses elementos proporcionam, nas palavras de Maria da Conceição Moita (1995, p. 115): “[...] o modo único de cada educador ser e estar na profissão”.

Feldmann acrescenta que “[...] pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, na perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja seu avanço de ação” (2009, p.75). Essa formação integral é assegurada praticamente por todos os documentos do sistema educacional que trabalhamos.

Compreendemos que a visão de Feldmann sobre a “formação do humano”, certamente leva em consideração os aspectos: profissional, psicológico, emocional e intelectual, de alunos e professores.

Ademais, Imbernón nos lembra de que:

Precisa-se de uma formação que se aproxime às circunstâncias problemáticas em seu próprio âmbito, ou seja, a prática das instituições educativas. Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto onde se dá a educação (IMBERNÓN, 2009, p. 53).

Uma formação continuada em História, que leve em consideração a formação do professor de forma integral, deve ter como premissa a realidade em que o docente está

inserido, sua prática, considerando os pares e o auxílio do restante da comunidade escolar com o intuito de resolver as prováveis situações-problema a partir do momento em que elas forem surgindo. A soma desses elementos, pensados em/para a formação, proporcionará um ensino de melhor qualidade.

Isso pressupõe que uma formação continuada em sua elaboração deve partir de

Uma reflexão baseada na participação (contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação) e mediante metodologia formativa baseado em casa (intercâmbio, debates, leitura, trabalhos em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas...), exigindo uma proposição crítica e não doméstica da formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos pressupostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base (IMBERNÓN, 2009, p. 61).

Segundo relato do autor acima mencionado compreende-se que a reflexão a ser feita em relação à formação continuada é abrangente, de alcance que vai além do aspecto meramente metodológico ou do conhecimento científico. Perpassa por uma base ideológica e atitudinal que serve de suporte para a formação, mas também “[...] deverá gerar modalidades que ajudem o professorado a descobrir sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revê-la e destruí-la ou construí-la de novo” (IMBERNÓN, 2009, p. 48). Dessa maneira, deve enveredar pelo terreno das capacidades, habilidades e atitudes com uma nova metodologia formativa (IMBERNÓN, 2009, p. 61).

Para que a formação continuada ou permanente ocorra da forma acima citada é necessário que o professorado participe desse processo de modo consciente, que seja ético durante o processo, que não esteja presente só para cumprir um protocolo determinado pela secretaria de educação, que perceba os pares como um colaborador e não um opositor no processo formativo, mesmo quando este se posicionar contrariamente ao seu ponto de vista. Assim, a melhoria profissional inteligível será uma realidade fundamental para o desenvolvimento do caráter do formando.

Não podemos ser ingênuos e pensar que as resistências não ocorrerão, pois um dos elementos que se pressupõe ser trabalhado em uma formação é a mudança. E sabemos que mudar gera desconforto, nem todos possuem a mesma disposição para o inovar, o dinamizar: mesmo se tratando de uma excelente causa, sempre haverá quem resista. Porém, a resistência pode assumir um caráter mais radical à formação se ela for imposta de

forma “[...] arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil”⁶ (IMBERNÓN, 2009, p. 54-55).

Entendemos que a formação continuada exerce papel imprescindível no bom desempenho do professor de História, possibilitando-o melhor manejo na ministração de suas aulas e conseqüentemente alunos mais satisfeitos e interessados nos conteúdos trabalhados. As formações continuadas diferem quanto a alguns aspectos, como salienta Maria Isabel da Cunha (2013, p. 4):

A formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

O empreendimento de formações ao professor, ao longo do exercício de sua profissão, pode ser de responsabilidade própria, da instituição a quem ele presta serviço ou de um órgão governamental com ampla atuação. Esse investimento privado ou público reconhece que promover o desenvolvimento professoral é elemento importante para a obtenção de um professor capaz de lidar com os diversos desafios que surgirem em sua realidade e de refletir de maneira proveitosa a partir de diferentes realidades.

Entendemos que a formação continuada de professores não é “milagreira”, mas que o espaço destinado a esse momento seja território de aprendizagens significativas para o professor, que precisa continuamente estar conectado às constantes transformações. Porém, entende-se que,

A profundidade das mudanças ocorrerá quando a formação passar de um processo de "atualização" a partir de cima para se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação para que o professorado aprenda. Dá-se mais ênfase um aprendizado do professorado do que no seu ensino. Isso implica, por parte dos formadores e das políticas de formação, uma visão diferente do que é a formação, o papel do professorado nesta e, por suposto, uma nova metodologia de trabalho com professorado. Não é o mesmo transmitir-ensinar-normatizar que compartilhar, nem atualizar que ajudar-analisar, nem aceitar que refletir (IMBERNÓN, 2009, p. 106).

Ao longo do tempo, houve nas instituições educativas maior preocupação em ensinar conteúdos aos alunos do que investir em processo reflexivo que possibilite aos professores mais do que atualizá-los. O ideal é fazer com que o professor de História se sinta seguro, capaz de refletir e compreender que tem um papel importante na sociedade,

⁶ Como já ocorreu várias vezes em formações continuadas para professores de História no município de Arari. Esse assunto será abordado adiante.

que pode transformar vidas através de um ensino de História bem direcionado. O professor de História tem que estar consciente de que, pelo fato de abordar vários aspectos da sociedade, muitos deles mutáveis, precisa continuamente buscar novos conhecimentos.

Apesar de sua formação inicial lhe proporcionar certa consistência de conhecimento, a continuidade pela busca do saber é imprescindível. Desde as últimas décadas do século XX, não basta só ensinar, transmitir conteúdos de História, é necessário refletir a respeito, relacionando-os a realidade vivenciada por professores e alunos. Para tanto, a formação continuada que se pretende propor é aquela em que o professorado é protagonista da formação, trabalhando junto com seus pares para desenvolver uma “identidade profissional”, pois se compreende que tanto o individual quanto o coletivo possibilita profissionalidade ao professor, e que a aquisição de domínio permite o “[...] ser, agir e analisar [e não sermos mero instrumentos] nas mãos de outros” (IMBERNÓN, 2009, p. 74).

Entendemos que a formação continuada ajuda a compreender o verdadeiro significado do que se faz, além de promover a aquisição de novos saberes, auxiliando na construção da identidade profissional individual e coletiva, e na compreensão de que os saberes pedagógicos também deverão ser obtidos durante o processo de elaboração e construção da identidade e saber específico em sua área de conhecimento, somado às metodologias, planejamento, avaliação e gestão escolar.

Agora, tratando da formação continuada, cabe conceituá-la, para que se tenha uma percepção mais clara do que se trata. Barroso (2010, p.81) a define como:

Conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal, como ao profissional na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem.

No conceito elaborado por Barroso, a formação continuada tem como finalidade ações formativas que visam o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, possibilitando-o melhoria em suas atividades pedagógicas. No mesmo sentido, Fusari define a formação continuada como:

A formação profissional no local de trabalho e a partir dele. Esse processo tem necessariamente, como fio condutor, a prática profissional em permanente transformação. Desencadeia a possibilidades de crescimento pessoal-profissional do educador e proposta de educação de conhecimentos na área. Em linhas gerais, para o autor, a formação continuada subsiste com um “currículo” em construção,

aberto e sintonizado com as exigências do aperfeiçoamento permanente do professor (FUSARI, 1996, p. 159).

Ambos os autores levam em consideração, na formação do professor, as dimensões pessoal e profissional, tendo em vista a melhoria da prática do ensino e suas metodologias. No entanto, Fusari vai mais além, quando se refere ao currículo, o qual deve ser flexível, possibilitando abertura ao professor formando participar da sua construção, observando coerentemente a sua realidade e do aluno. Dessa forma, podemos caracterizar como significativa a formação continuada que leva em consideração esses elementos.

Os princípios básicos sobre formação continuada contidos nos dois conceitos anteriores têm proporcionado calorosos debates entre intelectuais da área educacional e a constatação da necessidade dessa ação para melhor desempenho do docente em exercício de seu trabalho. Não é possível a obtenção de uma educação de qualidade se o aspecto formativo teórico-metodológico do professor não ocorrer de forma contínua. De acordo com Barroso (2010, p.85):

Formação continuada implica novos pensamentos, que transformam concepções e práticas políticas, acadêmicas e de construção de conhecimentos, e que deve ser compreendida não como “capacitação”, “treinamento”, “reciclagem” ou mero transmissão de conhecimentos elaborados fora dos contextos escolares para implantar ações esporádicas, descontínuas, de elevado custo social e financeiro, tendo como protagonista “palestrantes” famosos, de renome nacional e internacional, sem a devida aderência às necessidades e interesses locais.

Interessante observarmos que a formação deve possibilitar transformação no seu formando, gerando novos pensamentos, ações, motivações, criações. Quando um docente passa pelo processo de formação, há uma mudança de comportamento promovida pelo conhecimento acadêmico que lhe é proporcionado pelas diferentes concepções teóricas a ele apresentadas. Barroso enfatiza que a formação de professores não pode ser entendida como um momento de “treinamento” para se atuar em sala de aula, mas deve ser principalmente um período de reflexão teórico-científica que leve em consideração a realidade em que se está inserido. Concepção essa também compartilhada por Imbernón (2009), já citado.

De acordo com Barroso, reduzir ou simplificar a formação de professor a mera “capacitação”, “treinamento” ou “reciclagem” em uma realidade de constante transformação tecnológica e social não é apropriado, nem aceitável. “Portanto, é preciso pensar a formação docente inicial e continuada como momentos de um processo contínuo

de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e profissionalização do professor” (BARROSO, 2010, p. 78).

A afirmação da “identidade e profissionalização do professor” valorizada por Barroso é potencializada por Francisco Imbernón, quando grafa que “[...] a formação continuada passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não mero objeto dela, instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros” (IMBERNÓN, 2010, p.77). Sob o mesmo ponto de vista, estes autores salientam que a identidade profissional do docente é fator determinante para o sucesso do desenvolvimento do seu trabalho, pois se coloca como agente de atuação e construção desse processo em que está inserido.

Também fica entendido em suas reflexões que não dá mais para os professores continuarem se comportando como agentes passivos mediante a um conjunto de determinações que lhes são impostas, sem questioná-las, criticá-las ou modificá-las. Pois, durante muito tempo perdurou a concepção de um “professor receptor”, visto como um ser passivo, muitas vezes de uma formação que dificilmente poderia ser aplicada em sua realidade profissional; uma formação desprovida de atitudes que levassem em consideração a identidade pessoal e profissional dos professores, embora essa identidade estivesse sempre presente.

Kátia Abud, ao tratar especificamente da formação do professor de História, corrobora com essa perspectiva:

Autonomia de pensamento, a identidade e o exercício da cidadania são três elementos que se imbricam como constitutivos do ensino e da aprendizagem de história. São fundamentais para a exigência de um sujeito livre, automotivado, que tenha condições de reagir a determinações para o ensino e aprendizagem de história e para a compreensão mesmo das razões de sua inclusão no quadro circular. Sua condição de categorias explicativas faz delas conceitos cuja historicidade estrutura eixos para a compreensão e a organização da disciplina escolar (ABUD, 2017, p. 91).

A autora expõe a importância do ensino de História e da formação para uma relação de profundidade entre o exercício da autonomia intelectual do professor em um processo de construção de sua autonomia profissional e identitária, possibilitando-o instrumentalizar o aluno na construção da autonomia cidadã, dentre outros aspectos. Em uma sociedade mutável, o jovem necessita de referências. O professor se torna essa referência quando se torna o principal elo entre o aluno e o ambiente escolar, que às vezes é de difícil adequação, seja pelo processo acelerado de transformação, ou por não ser aceito em uma

relação em que não há respeito às diversidades. Por isso, é tão importante o professor ter melhor conhecimento de si mesmo para melhor trabalhar o aluno.

A identidade profissional do professor está “[...] associada a sua postura em cursos de formação continuada” (PIMENTA, 1994, s/n apud CASTELLAR, 2017, p. 107). Sônia Castellar acrescenta aos demais autores, acerca da importância da formação continuada para a construção da identidade profissional, que:

Essa identidade se constrói pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, seus saberes e suas representações. É essa identidade profissional que vai ajudá-lo a pensar suas ações e definir a estratégia de pensamento para o exercício de sua profissão, bem como a dimensão do que é conhecimento e como ele é constituído, assumindo a necessidade de ter uma vida intelectual (CASTELLAR, 2017, p. 107).

A autora elenca vários fatores construtores de um processo identitário do docente, em que cada um é imprescindível para o seu profissionalismo e conduzirá de forma consistente à prática do docente, intrinsecamente vinculada a sua vida intelectual.

Ademais, se espera a valorização na formação continuada, da fala do professor da educação básica e que se compreenda que ele é sujeito de transformação contínua, tanto na escola como na sociedade. Pois,

O exercício da docência não pode resumir-se à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ele deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta, [...] posto que se entenda como um profissional que toma as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações (BARROSO, 2010, p. 81).

Frequentemente, o exercício docente tem sido compreendido somente por uma dimensão técnica, esquecendo-se de que o professor não pode ser entendido a margem de sua condição humana, pois não se deve discutir a ação do professor na escola apenas pelo seu caráter instrumental, desconsiderando-se a importância da sua identidade pessoal e profissional no processo educativo.

Marina Feldmann (2009, p. 76) se contrapõe a essa ótica de valorização da dimensão técnica do professor, como se fosse uma “máquina de reprodução do conhecimento”, um “armazenador do conhecimento”, ou “detentor de todo conhecimento” - ainda muito presente em nossa realidade -, descartando as demais dimensões (emocional, psicológica, espiritual) que o envolve. Porém, se solidariza com a condição humana do docente que leva a múltiplas possibilidades de reflexões dentro do contexto sociopolítico, cultural e econômico vigentes.

Os atuais professores devem resistir à concepção de formação que tolhe a individualização do profissional da educação, e assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que:

Todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p.78).

Acrescentando mais um aspecto da formação docente, Feldmann (2009, p.75) relata que “[...] nos estudos que realizamos sobre a formação de professores e sua articulação com a escola brasileira é apontado com maior frequência à desvinculação entre a teoria e a prática obstáculo na concretização de uma prática pedagógica”. A autora nos faz compreender que não se pode ter uma prática com qualidade profissional ou inovadora se a teoria não acompanhar a metodologia, elementos que norteiam o exercício do magistério.

Na última década do século XX, já se discutia a ineficácia de formações parciais que ocorriam de forma fragmentada e desvinculada da realidade do docente. Sobre esse aspecto, Tardif acrescenta a noção de “conhecimento de si mesmo”. Ele grafia que o “[...] saber profissional encerra também aspectos psicológicos e psicossociológico, uma vez que exige certo conhecimento de si mesmo por parte dos professores (por exemplo, conhecimento dos seus limites, de seus objetivos, dos seus valores, etc.)” (TARDIF, 2005, p. 100).

Às vezes, os professores da educação básica são surpreendidos pelo ponto de vista de algumas pessoas, que os veem como uma “máquina reprodutora de dar aulas”, como uma pessoa dura, implacável, insensível e que acima de tudo tem que ministrar suas aulas. Mauricio Tardif, contrariando essa percepção, nos leva a refletir sobre um “professor real”, que tem limitações, frustrações, sonhos, enfim, seus próprios valores, que permeiam o seu aspecto psicológico. Assim, ressalta a importância desses aspectos na formação identitária e profissional do docente, além do aspecto psicossociológico, que estabelece vínculo entre os indivíduos e também sobre a dinâmica social e seus processos de mudanças.

Traçando um paralelo entre as formações inicial e continuada, Barroso acrescenta que:

A formação inicial não é algo que deva ser desqualificado apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação (BARROSO, 2010, p. 78).

As referidas formações de professores são importantes para a construção da identidade profissional do docente. Por isso, não devemos supervalorizar uma em detrimento da outra. Pois, cada uma dentro da sua especificidade contribui para o melhor desempenho do profissional da educação. É preciso entender que as duas são imprescindíveis para a atuação docente e que a segunda não faz muito sentido, ou não tem muita eficácia,⁷ sem a apropriação da primeira. Ainda tratando da segunda formação:

O processo de desenvolvimento profissional dos professores decorre do entendimento de que a formação contínua se processa como alvo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas [...] Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade (BARROSO, 2010, p. 82).

Entretanto, “[...] a proposição de políticas efetivas para a formação de professores implica, pois, garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização” (BARROSO, 2010, p. 76). Para que seja possível essa articulação entre as diferentes formações de professores, é preciso agregar políticas e instituições educacionais que possibilitem “[...] melhorar, qualificar a profissão e o exercício da docência nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, visando à garantia de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade socialmente referenciada” (BARROSO, 2010, p. 76).

Entendemos que a formação continuada de professores deve ser assumida como fundamental para a longevidade de um bom desempenho do sistema educacional, e não um breve momento para sanar problemas emergenciais que constantemente aparecem em nossa realidade, como: analfabetismo, evasão, repetência, baixo índice de aprendizagem. Não estamos subjugando estes fatores que assombram a educação básica, mas cabe lembrar que para mudar esse quadro histórico da educação brasileira a formação inicial tem que ser sucedida pela formação continuada, como referendado por Barroso.

No âmbito da formação continuada de professores de História, Anna Maria Carvalho acrescenta o propósito de: “[...] uma reflexão sobre noções cronológicas, ponto de partida, rupturas, simultaneidade, histórias, programas, cronologia etc.” (CARVALHO, 2017, p. 15). Ademais, é necessário contextualizá-los no próprio conteúdo e nas atividades

⁷ Sobre a formação continuada dos professores de História no município de Arari, tema tratado adiante, cabe adiantar que boa parte dos professores não tem formação específica na área de História.

de ensino que os professores vão trabalhar, para que cada palavra ganhe significado preciso no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os cursos de formação continuada potencializam a prática do professor em sala de aula, levando a reais possibilidades de mudanças no ensino de História e demais disciplinas.

Por distintos caminhos, esses autores apontam para a existência no ensino básico do predomínio de políticas e formações que com obstinação e empolgação impõem ações formativas de transmissão e uniformidade, “[...] com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe” (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Dessa forma, não serão alcançados resultados satisfatórios para o sistema básico de educação, pois, o que presenciamos tanto em formações quanto em sala de aula, são emaranhados de diversidades que devem, no mínimo, ser toleradas. O palco de atuação do professor é construído pela diversidade, e às vezes adversidade, que transforma o desafio em ato contínuo. Portanto, não podemos mais conceber uma formação de transmissão uniforme em meio às transformações e diversidades que nos envolvem.

Imbernón (2010) refere-se ainda a esse tipo de investimento na formação, como se fosse jogado fora os escassos recursos dedicados a formação do professorado. Para ele, pode até haver uma formação, mas com pouca ou nenhuma mudança, quando não se estabelecem estruturas e propostas coerentes que possibilitem inovação dos processos educativos das instituições de ensino.

Para além dessa formação criticada por Francisco Imbernón, Castellar (2017, p. 116) discorre que “[...] o professor deverá ter uma formação que o desperte para a vida intelectual, que o faça ter consciência do que ele sabe e do que precisa saber”. Anna Maria Carvalho acrescenta que,

Cursos de formação continuada devem dar suporte para que os professores possam participar ativamente dos projetos pedagógicos de suas escolas. Somente um professor que saiba planejar e executar atividades de ensino nessa nova concepção é capaz de entender as dificuldades de seus colegas e de ajudar (CARVALHO, 2017, p. 12).

Por essa razão, a formação continuada não pode ocorrer de forma isolada. Barroso pontua que “[...] faz-se necessário esforço integrado e colaborativo, objetivando institucionalizar a formação continuada de professores e demais profissionais da educação” (BARROSO, 2010, p. 76).

Desde a década de 1990, existem críticas relacionadas a um tipo de formação dicotômica, em que há uma valorização de atividades relacionadas quase que exclusivamente a metodologia, objetivando “suprir as necessidades” do aluno. Porém, marginaliza o conhecimento científico que, de fato, pode agregar valores significativos ao professorado, capaz de melhorar o ensino e intervir na realidade vigente do discente. Tratando esse tipo de formação, observa-se que:

Através de análise críticas empíricas sobre os programas de formação continuada dos professores a partir da década de 1990, constatou-se a ineficiência das políticas e estratégias, principalmente, a ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas prevalecendo à concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos educadores (BARROSO, 2010, p.78).

Imbernón também não comunga de uma formação que tenha ações isoladas e fragmentadas. Para ele, a formação tem múltiplos fatores que influenciam a convivência em coletividade, por exemplo: “[...] a cultura e a complexidade das instituições de ensino, a comunicação entre os professores [...] as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional, etc.” (IMBERNÓN, 2010, p.100). Tardif também corrobora com esse processo de socialização, de coletividade, de apoio vigente entre os pares quando subscreve:

Este processo está ligado também a socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transmissão” ou ainda “choque cultural, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencantamento dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF, 2005, p. 82).

Observamos que no Brasil há um êxodo muito grande de professores, que migram para outras profissões por conta desse “choque com a realidade”, segundo Tardif, sentido pelo docente após o término da formação inicial ou pela falta de melhor acolhimento na escola pelos professores mais experientes, como observado por Nóvoa, já citado. Pois, de fato, há um impacto gerado pela realidade da sala de aula e a ideia de que o professor principiante tem medo desse espaço de reflexão sobre o conhecimento produzido. Esse choque de realidade, gerador de desilusão e desencantamento com a profissão, ainda que eventualmente momentâneos, é que tem levado a perda de interesse e “obrigado” alguns professores iniciantes a migrar para outras profissões. Porém, outros permanecem frustrados em toda a sua carreira, por não terem a oportunidade em outra área de trabalho.

Para que obtenhamos sucesso na educação, é necessário levar em consideração a integralidade das dimensões que compõem o ser professor na contemporaneidade.

Discutir a ação dos professores na contemporaneidade é refletir sobre as suas intenções, crenças e valores, e também, sobre as condições concretas de realização de seu trabalho, que influenciam fortemente as suas práticas cotidianas na escola (FELDMANN, 2009, p. 78).

Ao pensarmos a socialização e a carreira do professor, percebemos que não se reduz ao desenrolar de uma série de acontecimentos e objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhe “[...] custos existenciais como: formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.” (TARDIF, 2005, p.100). O que Tardif chama de [...] “conhecimento de si mesmo”, interpretamos como um processo de desenvolvimento desse profissional, relacionado às suas diferentes dimensões como pessoa inserida em um contexto sociopolítico, econômico e cultural.

Os autores aqui explorados são consensuais acerca de que é preciso atentar aos limites que se interpõem entre objetivos das ações formativas e as reais condições de trabalho do professorado. Ademais, precisamos considerar que a formação no locus de trabalho facilita a participação de grande parte dos professores, favorece a integração e a contextualização e, por fim, assegura a valorização dos profissionais.

O que podemos aprender, pelo exposto até aqui, é que há um conjunto não desprezível de ideias sobre o processo de formação de professores e de alternativas já experimentadas nos sistemas de ensino, por iniciativa das três esferas governamentais (GATTI, 2008, p.64).

Compreendemos, de acordo com Gatti, que existem muitas ideias que permeiam o sistema de ensino acerca de uma formação continuada ao professor. No entanto, o que pode gerar o insucesso da consolidação dessas ideias ou alternativas pedagógicas é que nem sempre elas funcionam como deveriam, pois falta o protagonismo do professor e a necessidade de relacioná-las efetivamente a realidade específica da sala de aula. Tal ausência impossibilita um resultado exitoso, que possa contemplar de forma abrangente o sistema educacional brasileiro, no intuito de promover uma educação pública de qualidade.

Algo que também é consensual entre os autores é que a formação dos professores deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva, imprescindivelmente junto ao desenvolvimento de atitudes. “A formação deve ajudá-los a estabelecer vínculos afetivos entre si, a coordenar suas emoções a se motivar e a reconhecer as emoções de seus colegas de trabalho” (IMBERNÓN, 2010, p.110). Ao

trabalharmos os autores referendados nesta pesquisa, entendemos que explicitam a empatia no âmbito formativo e profissional como de grande relevância para que as ações executadas tenham sucesso. Quando os autores tratam de trabalho colaborativo, interação e vínculo afetivo consideram uma formação integral em que o formando é percebido também como sujeito protagonista, dotado de aspectos psicológico e psicossociológico, que devem ser somados ao profissional. Não é mais admissível ver o professor unicamente pelo aspecto profissional, mediante as tantas transformações ocorridas nas últimas décadas.

Ademais, os autores apresentados concordam que a prática docente ocorre mediante a um processo de formação que se desenvolve ao longo de toda a sua carreira, e pela somatória de diferentes aspectos e aquisição de saberes teóricos e práticos, que servem como base para a construção de um processo contínuo de reflexão docente. Salientam a importância da formação continuada para o exercício dos profissionais da educação, que rompa a dicotomia entre o teórico-científico e a prática docente, viabilizando ao professor refletir sobre as suas atividades, “[...] construir e inovar individualmente ou em colaboração com os demais professores e seus alunos”, (IMBERNÓN, 2010, p. 78), através de princípios orientadores da sua aprendizagem e da que ele pode proporcionar ao alunado.

Entre os muitos desafios impostos pela formação continuada, a inovação tecnológica destaca-se pela diversidade e velocidade com que se transforma e suscita, ou pode suscitar, novas possibilidades para a formação dos professores de História.

1.3 Formação continuada do professor de História e a inovação tecnológica

Diante do atual cenário de desenvolvimento tecnológico e social, o professor não pode ficar alheio às mudanças que ocorrem ao seu redor. É necessário que esteja em processo contínuo de aprendizagem para que domine o saber teórico, as diferentes linguagens e metodologias para melhor viabilizar o ensino de História tornando-o mais significativo e interessante ao aluno. Aqui esses desafios serão pensados a partir da importância da tecnologia na formação continuada do professor de História, mediante a um contexto de constantes transformações/adaptações tecnológicas, particularmente aceleradas pelo contexto da pandemia do novo coronavírus.

Em recorte temporal iniciado na década de 1990, Anna Maria Carvalho sintetiza:

Estes últimos anos constituem um período de mudanças dramáticas para a escola brasileira. Recae sobre ela ondas de reformulações proposta pelas novas

legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que induziu novos pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, novas propostas do Ministério da Educação e da secretaria de educação, novas tecnologias para as escolas, novos [...] São tantas novidades que os professores, de todos os níveis, tornaram-se bastante inseguros sobre o que ensinar e como ensinar (CARVALHO, 2017, p. 1).

Ensinar tem gerado crescentes inquietações nos docentes. Lidar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem sido desafiador para o professor do século XXI, que precisa saber manusear ferramentas que se constituem como elementos essenciais para a ministração de aulas nos dias de hoje. É exigido do professor pelas leis que direcionam o ensino básico, que este se revista de conhecimento técnico para o exercício de sua profissionalidade. Compreende-se que um professor de História, de posse do conhecimento específico em teoria e metodologia obtido durante a graduação, na formação continuada e em exercício contínuo da profissão, pode levar ao alunado reais possibilidades de diferentes linguagens e interpretações.

Em sentido mais amplo, Antônio Nóvoa nos lembra que a formação de professores não pode deixar de acompanhar a evolução da ciência e das suas modalidades de convergência. Em tempos do digital, a visão enciclopédica das disciplinas vem sendo naturalmente substituída por formas mais exigentes e problematizadoras de aquisição do conhecimento (2017, p. 1.125).

Cabe salientar que o digital é agregador de possibilidades inovadoras e de metodologias que atraem e fascinam discentes e docentes. Portanto, o professor tem que saber utilizar essa e outras tecnologias a seu favor, pois, o aluno está “sempre conectado” às redes sociais bombardeadas por informações. Segundo Leandro Karnal (2008, p. 107), o professor precisa “[...] dominar o conhecimento histórico, as novas técnicas, linguagens e fontes que se pretende utilizar em sala de aula, para que haja aprendizagem”. No mesmo sentido, Circe Bittencourt (2008, p. 107)⁸ já antecipara a questão ao proferir que “[...] os atuais métodos de ensino tem de se articular as novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações pertencentes à cultura das mídias”.

As transformações ocorrem em uma velocidade ímpar, seja no conhecimento, nas informações ou no uso de diversificadas linguagens, dentre elas a digital que alteram comportamentos e relacionamentos. Portanto, o professor de História deve perceber que as tecnologias digitais se constituem como um desafio a ser vencido. Marcos Silva afirma:

⁸ A primeira edição é de 2005.

Diante desse movimento contemporâneo de técnicas, o desafio está basicamente no fato de que os professores precisam atentar para o estilo digital de apreensão dos conhecimentos, isto é, para um novo comportamento de aprendizagem oriundo também da nova racionalidade técnica e dos estímulos que ela engendra (SILVA, 2007, p. 72).

São diversos os estímulos proporcionados pela tecnologia digital que podem ser usados no sistema educacional. Quando o professor sabe fazer o uso devido dessa ferramenta há um ganho satisfatório. É possível, por exemplo, encontrar na Web vários mecanismos que otimizem o ensino de História somados a utilização dos recursos de multimídias (computadores, tablets, smartphones, pendrives, datashows). Porém, para o exercício dessas habilidades é preciso que o professor saiba manejar devidamente essas ferramentas.

As mudanças e inovações se apresentam como algo desafiador e requerem uma formação que supra as necessidades que vão aparecendo. Assim, um professor comprometido com sua prática pode decidir por investimento pessoal na aquisição do que o mercado educacional oferece em termos de “novidade”⁹ ou as instituições públicas e privadas podem/devem investir para oportunizar esses acessos aos seus docentes.

Infelizmente, ainda há uma dificuldade de manuseio dos recursos digitais por um número significativo de professores, caracterizando um distanciamento considerável entre a prática que deve agregar esses instrumentos e a realidade escolar brasileira.

Escolas e professores, de modo geral, não estão suficientemente preparados para lidar com esse tipo de linguagem. Por parte do professor, por exemplo, predomina com muito vigor o ensino tradicional, baseado fundamentalmente em aulas expositivas e no livro didático como referencial para informar e não para discutir e construir o conhecimento histórico (NASCIMENTO, 2008, p. 6).

É constatado em pesquisas e no próprio exercício da atividade docente que muitos professores estão despreparados para lidar com as ferramentas digitais em sala de aula, seja pela falta de recursos adequados ou de formação obtida nessa área. Assim, do ponto de vista dos recursos, o ensino de História continua quase sempre sendo ministrado de forma tradicional com o uso de aulas expositivas, às vezes pouco dialogadas e apoio quase que exclusivo do livro didático. Esse tipo de aula tem sido desinteressante para o alunado da educação básica, o que gera certa frustração ao professor já que os alunos não se sentem estimulados a participar das discussões.

⁹ Existem elementos que limitam/inviabilizam o investimento particular desse profissional. Como exemplo, o baixo salário do professor da educação básica. Ao mesmo tempo, o mercado educacional valoriza profissionais que são preparados e capazes de “desenvolver seu trabalho com criação, pesquisa e crítica” (FREIRE, 1996, p. 32).

É perceptível que o professor de História, além do conhecimento específico de sua área, deverá ter conhecimento de como lidar com as profundas modificações proporcionadas pelas tecnologias, que ampliaram as possibilidades de recursos e metodologias que podem ser utilizadas com a finalidade de melhorar o ensino de História. Os filmes e documentários que se inserem na categoria dos audiovisuais disponibilizados gratuitamente na Plataforma Youtube, ao serem devidamente escolhidos conseguem melhorar a dinâmica do ensino e possibilitar ao aluno conhecimento atrelado a entretenimento. Porém, sabemos que o uso da tecnologia digital auxilia o professor de História, mas não deve substituir e nem anular a importância das aulas expositivas dialogadas.

O uso das ferramentas digitais possibilita ao professor oferecer um ensino de História com uma metodologia diversificada. Na realidade é perceptível que boa parte dos professores ainda demonstra dificuldades de manuseio/acesso.

Durante a pesquisa encontramos um alto índice de professores com dificuldades para manusear essas ferramentas, incluindo as mais elementares para utilização em sala de aula. Atribui-se essa situação a falta de formações que possam contemplar essa necessidade. Soma-se a essa falta de habilidade, o não acesso a ferramentas digitais, pois, a maioria das escolas não dispõe de internet, computadores, datashows, impedindo esses professores de se apropriarem de alguns desses recursos metodológicos.

A primeira vez em que a Rede Municipal de Educação de Arari-MA ofereceu um “treinamento” na área digital para os professores foi em 2018, para operacionalizar a Gestão Educacional (Geduca)¹⁰ implantada em 2017, com vigência a partir do ano seguinte. Foram dois encontros de 4h cada. Fora isso, não houve mais investimento na área de tecnologias digitais voltadas para a realidade da sala de aula por parte da Secretaria de Educação, até o mês de março de 2021. Com a disseminação da pandemia do novo coronavírus no Brasil, no início de março de 2020 e com o aumento progressivo de mortalidade, as escolas da rede pública do município ficaram inoperantes praticamente todo o ano, com exceção de 2 escolas¹¹; as demais funcionaram somente nos meses de

¹⁰ É uma plataforma pertencente à gestão municipal de educação, que tem como objetivo registrar a presença dos alunos, lançar conteúdos e notas, dentre outros itens. Todas as informações geradas no painel são referentes aos alunos e podem ser acompanhadas pelos pais através do GMOBILE, um aplicativo que funciona em Android, IOS e Windows phone.

¹¹ A Escola Militar 2 de Julho, apesar da suspensão das aulas presenciais, continuou com atividades online, via whatsapp, até o mês de dezembro, e a Escola Municipal Raimunda Marques também, no entanto, com menos efetividade em suas atividades. Essas escolas desempenharam suas atividades por conta própria.

novembro e dezembro, período em que cadernos pedagógicos foram entregues aos alunos e trabalhos escolares feitos em tempo recorde, em casa sem o devido direcionamento do professor. No início de março de 2021, para resolver o problema a Secretaria de Educação promoveu uma formação na área de informática destinando 4 horas para ensinar a operacionalizar a plataforma criada pela mesma e com posteriores orientações de um técnico para tirar as prováveis dúvidas.

Ademais, para Vani Moreira Kenski, uma formação não deve ser excludente de tecnologia, fechada e hierarquizada. Ela afirma que há uma “[...] necessidade de construção de novas estruturas educacionais que não sejam apenas a formação fechada, hierárquica e em massa como a que está estabelecida nos sistemas educacionais” (KENSKI, 2007, p. 48).

Entendemos que no planejamento da formação, também deve se levar em consideração os meios que podem ajudar o professor a dinamizar as aulas de História, pontuando algumas metodologias viáveis para trabalhar com diferentes fontes e linguagens. A saber, recursos amparados em tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino e aprendizagem da História.

Tais inovações podem nos remeter ao pensar e fazer histórico, como ensina de Certeau (2007, p. 73), referindo-se a operação historiográfica, que inclui a “[...] reunião dos documentos à redação do livro, a prática histórica é inteiramente relativa à estrutura da sociedade”. Ao aproximar essa citação da prática do professor de História, pensamos que o docente deve buscar meios, pelos quais, possa trabalhar a realidade do aluno. No entanto, uma boa forma é procurar no ciberespaço metodologias viáveis e acessíveis para a sua práxis. Ainda existe uma retração muito grande por parte dos professores quando falamos de recursos digitais¹².

Aqui, antes de prosseguirmos, cabe reiterar que a indissociabilidade entre educação e tecnologias não transforma a segunda em solução para a primeira, ou seja, a opção por explorar o aspecto das tecnologias digitais no ensino de História pressupõe conhecimento do professor em sua área de formação. Não somos ingênuos em pensar que as tecnologias

¹² Em 2018, tivemos a experiência de orientar um grupo de professores que lecionava História na Rede Municipal de Arari, quando pudemos perceber que alguns tinham dificuldades de selecionar documentários ou filmes para poder utilizá-los em sala de aula. Ainda há predominância significativa do uso exclusivo do livro didático, de aulas expositivas e a dificuldade de construção do conhecimento histórico. Tratando de forma específica do livro didático no município de Arari em 2018, houve uma espécie de “campanha” promovida pela Secretaria de Educação através de seus supervisores para estimular a utilização do livro didático, com a alegação de que o professor estava deixando de lado esse material e substituindo-o por outro.

digitais vão sanar os problemas de aprendizagem ou educacionais. Por ora, lembramos com Vani Kensky (2007, p. 44), que “[...] a maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a substância, nem sua finalidade”.

De volta à questão do livro didático, sabemos que nem sempre é possível utilizá-lo para se construir um debate que suscite reflexão histórica mais profunda; é necessário, às vezes, utilizarmos outros recursos como um documento, um documentário, um filme ou textos diversificados, recursos com potencial contribuição no ciberespaço.

O uso de recursos audiovisuais é um bom instrumento para se trabalhar em sala de aula e talvez seja o mais utilizado (depois do livro didático), porém, tem que levar em consideração dois aspectos:

Identificar os fatores que levam a não utilização eficiente do cinema em sala de aula ou quando ele é utilizado, mesmo de modo inadequado, não é uma tarefa fácil. Nesse sentido, apontamos dois problemas gerais que, provavelmente, provocam a sua prática pouco eficiente na sala de aula: um problema de ordem infraestrutural e outro de formação de professores (NASCIMENTO, 2008, p. 6).

Nas escolas municipais ararienses existem as duas situações. Uma, em menor escala, referente à operacionalização do recurso didático, a exemplo do datashow, recurso multimídia mais utilizado hoje em sala de aula para a exibição de audiovisuais; a outra, sobre a infraestrutura, questão mais abrangente, pois, nas escolas não existe uma sala de vídeo e há somente uma unidade desse aparelho por escola. Ademais, às vezes não tem o notebook ou o datashow não funciona mais. Observamos que isso não se constitui uma realidade exclusivamente arariense, mas da educação básica em âmbito nacional, relatado por Jairo Nascimento em pesquisa com professores sobre a utilização de filmes na sala de aula. Dentre as respostas, ouviu o recorrente argumento de que:

Suas escolas não têm um espaço adequado para exibição, por não ter habilidade para manusear os aparelhos eletrônicos e por não encontrar filmes didáticos nas locadoras, além do fato já apontado de que têm dificuldade em trabalhar didaticamente filmes por não terem experiência [...] Uma parcela significativa das escolas brasileiras, públicas ou privadas, carece, em geral, de pessoal qualificado no uso e manuseio das tecnologias audiovisuais. Muitos professores, por não terem “intimidade” com aparelhos eletrônicos, por terem uma concepção pedagógica de ensino tradicional que só valoriza o livro didático, a aula expositiva e a prática da ‘decoreba’, por não terem conhecimento teórico-metodológico suficiente para lidar didaticamente com o cinema, não usam nem sequer o valorizam como um instrumento ou recurso didático que pode ser usado em sala de aula (NASCIMENTO, 2008, p. 8; 12).

Hoje não se tem problemas com locações de filmes, pois os encontramos no YouTube e em aplicativos, mas, a dificuldade de encontrar “filmes didáticos”¹³ por parte de alguns professores ainda permanece por não saberem instrumentalizar satisfatoriamente as tecnologias devidas e acessíveis ao meio escolar ou por não possuí-las. Portanto, o ideal seria que esse professor passasse por um processo formativo para manuseá-las. Infelizmente, o professor tem que aprender quase que exclusivamente fazendo, praticando. Percebemos ainda em nossos dias, dados que ainda são os mesmos de 2008, relacionados aos audiovisuais em sala de aula.

Ainda de acordo com Nascimento, o professor não precisa ser um “[...] especialista em linguagem cinematográfica, mas, ter algumas noções básicas é suficiente para enriquecer sua metodologia” (NASCIMENTO, 2008, p.15). Essa metodologia no ensino de História possibilita a leitura crítica do mundo a partir das imagens, pois, “[...] elas escondem posturas ideológicas, direcionamentos políticos, valores que devem ser percebidos pelo aluno sob a orientação do professor” (NASCIMENTO, 2008, p. 36). Evidentemente, como alerta Bittencourt (2008, p. 109), é fundamental o cuidado com “[...] o método de leitura dos meios de comunicação e do uso da informática de maneira que se propicia uma análise crítica das informações”. Tanto em uma visão como em outra, o professor necessita de conhecimento teórico/científico proporcionado por formação inicial ou continuada, para que possa intervir significativamente no processo de ensino aprendizagem.

Como observa Ibernón (2009, p.18), é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho. Uma boa formação pode qualificar essa análise e apontar caminhos.

Ademais, a pandemia do novo coronavírus ofereceu material para sustentar a hipótese de que o professor não está tecnicamente preparado para lidar com as ferramentas digitais. Nesse momento ímpar na história da educação brasileira, período em que se estabeleceu o isolamento ou distanciamento social para minimizar os efeitos da covid-19, as aulas presenciais em todos os níveis de ensino foram substituídas por aulas remotas - nos lugares que foi possível ministrá-las dessa maneira -, surpreendendo e desafiando professores e alunos e levando-os bruscamente a mudanças de hábitos.

¹³ Não me refiro à diversidade de possibilidades de uso dos filmes em sala de aula, mas à dimensão técnica e tecnológica que envolve a questão.

Diante de tamanha novidade, matéria do jornal *O Estado de São Paulo*, fundamentada em pesquisa realizada pelo Instituto Península, nos dá a dimensão do tamanho desse desafio: *Oito em cada dez professores não se sentem preparados para ensinar online*:

Quase 90% dos docentes informaram na pesquisa que nunca tinham tido qualquer experiência com um ensino a distância e 55% que não receberam, até agora, - quase dois meses depois das aulas presenciais foram suspensas em todo o Brasil - suporte ou treinamento para atuar de maneira não presencial. Sem orientação clara, os profissionais têm criado as próprias atividades [...] Os docentes de redes públicas e particulares ainda se declaram ansiosos e nada realizados com o trabalho no momento atual (*O Estado de São Paulo*, n. 46232, 16 mai. 2020, p. 4).

Essa pesquisa evidencia a falta de familiaridade do professor com as ferramentas digitais, suas dificuldades e limitações. O uso de novas tecnologias na educação não se sustenta se a base do sistema escolar não estiver muito bem consolidada. Ela precisa estar sempre alinhada às práticas criativas e inovadoras potencializando o aprendizado.

O professor se torna um mediador hábil quando submetido a uma formação que lhe permite ampliar seus conhecimentos teóricos e metodológicos, para que possa fazer a diferença em todos os momentos, incluindo os de crise, a exemplo do que vivenciamos agora. Compreendemos que a formação continuada não dá conta de todas as demandas do ensino, devido a sua complexidade. Não somos ingênuos a esse ponto, mas, cremos que uma boa formação inicial e continuada pode fazer a diferença, quando implantada com compromisso, respeito e dedicação, esse investimento gera ganhos ao sistema educacional.

O professor nesse momento vive sob dupla tensão, seja por conta da pandemia do novo coronavírus ou por conta da exigência que o sistema educacional lhe impõe, um modelo de atividade remota sem tê-lo preparado para o uso diário das tecnologias digitais em sala de aula. Apesar dela já está presente no âmbito escolar há muitos anos, na modalidade da educação a distância. Dessa forma, a imposição desse modelo de aula ao docente tem gerado desconforto, insegurança e ansiedade. “O professor ainda está tendo de se reinventar completamente, imagine a sobrecarga e o estresse”, diz a diretora executiva do Instituto Península, Heloisa Morel.

Ainda sobre a pesquisa realizada por esse Instituto, no início de 2020, foi constatado que 70% dos professores entrevistados se sentem ansiosos pela demanda do momento. Encontram-se desamparados, principalmente os da rede pública. Uma professora da rede privada alegou que a formação que tiveram “foi mínima para o que estamos presenciando agora”.

Outra professora da rede pública confessa que ainda não tinha conseguido usar o Centro de Mídias com suas turmas, plataforma criada pelo governo do Estado de São Paulo para o ensino remoto durante a pandemia.

A presidente executiva do Todos Pela Educação, Priscila Cruz, diz que poucas secretarias de Educação ou mesmo escolas particulares no País deram formação ou infraestrutura para professores em aulas não presenciais. A maioria dos profissionais tem usado seus próprios computadores, Wi-Fi ou celulares (*O Estado de São Paulo*, n. 46232, 16 mai. 2020, p. 4).

A fala de Priscila Cruz é percebida na realidade maranhense que teve a suspensão das aulas na rede pública estadual a partir de 17 de março de 2020. Apesar da tentativa de fornecer aulas aos alunos através de uma parceria entre o Governo do Estado e Assembleia Legislativa, em projeto chamado *Fiquem em Casa Aprendendo*, em que aulas são ministradas através da TV, plataforma digital (YouTube), rede social (Instagram) e aplicativo Whatsapp, não tiveram uma boa aceitação por parte dos docentes e discentes. Houve um aumento considerável nas atividades dos professores e reclamações dos alunos em relação aos recursos utilizados e a sobrecarga de atividades deixadas por vários professores ao mesmo tempo.

Segundo uma pesquisa realizada via Whatsapp com 15 professores de História de Arari-MA, constatamos a insatisfação dos professores que não sabem lidar devidamente com as ferramentas acima. Ademais, em linhas gerais, os docentes salientaram a inviabilidade para a maioria dos alunos e ainda a notoriedade da exclusão de alunos por não ter acesso a internet, nem a telefone celular ou computador, situação ainda mais grave na zona rural.

Mediante aos autores citados e as recentes pesquisas, observamos o despreparo do professor da educação básica para lidar com as novas tecnologias em sala de aula, que predominantemente recorrem às aulas expositivas tradicionais. Porém, a necessidade de mudança é latente. Os professores têm consciência de que as tecnologias de informação e comunicação quando devidamente utilizadas podem promover a potencialização do ensino de História e maior compreensão do conhecimento histórico¹⁴.

Compreendemos que no contexto social em que vivemos profunda crise de valores e atitudes diversas e adversas, destacamos o papel do professor de História, que busca

¹⁴ Desde que utilizadas com intencionalidade pedagógica. Entende-se a intencionalidade pedagógica como sendo toda a ação consciente, planejada e executada pelo professor/educador, acomodada dentro do cenário pedagógico (salas de aula ou qualquer outro ambiente no qual seja possível o ato de ensino e aprendizagem), determinado como espaço relacional dos que ensinam e dos que aprendem (KENSKI, 2007, p. 46).

novos recursos e práticas pedagógicas. O professor pode ajudar a sociedade usando o ensino de História como instrumento de luta e transformação social, levando os alunos a criticidade dos fatos, observando-os de maneira mais crítica e reflexiva.

Hoje, vivemos em nossa nação momentos de conturbações, em que temos que lidar, ao mesmo tempo, com uma pandemia, uma política sanitária e de saúde desastrosa, negacionismo e embates ideológicos entre direita e esquerda. Difusora de ódio em um momento em que as diferenças devem ser colocadas de lado em benefício de um bem maior, a vida. A postura do professor de História nesse contexto assume um papel imprescindível para promover algumas reflexões que são pertinentes neste momento, sobretudo, no direcionamento de uma reflexão política e social em meio ao processo pandêmico que o mundo e a nossa nação estão inseridos.

Dessa forma, percebemos também a importância do ensino de História na educação básica. Para tanto,

É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2001, s/n).

A citação acima é do Plano Nacional de Educação de 2001, porém, apesar de ser escrita há duas décadas, é como se estivesse sido escrita neste momento. O professor precisa preencher as lacunas existentes em sua formação inicial e as proporcionadas pelas inovações tecnológicas que geram transformações sociais. Esse preenchimento pode ser possibilitado pela formação contínua e do interesse do docente.

É importante que o docente consiga manter um ritmo de obtenção de crescimento científico que o possibilite compreender e discutir sobre as novas circunstâncias que vão surgindo no seu cotidiano. Devido a tantas mudanças é que se faz necessário repensar as formações que têm sido destinadas ao professor. O professor de História precisa estar em sintonia com as transformações ocorridas, sejam elas quais forem, para que possa gerir a sua prática docente da melhor forma possível, em todos os níveis educacionais.

Resumindo, não dá mais para ministrar uma formação continuada ao professor, fundamentada na elaboração de uma sequência de rotina¹⁵ de sala de aula. Esse tipo de formação obsoleta pode até “melhorar índices no Ideb”, mas não contempla a necessidade

¹⁵ Em algumas formações do município de Arari, foram criadas rotinas de aula para que os professores as colocassem em prática.

real de um processo formativo significativo para o professor, que agregue novos conhecimentos científicos e aprimore a capacidade argumentativa do mesmo. Além do mais, a pandemia do novo coronavírus requereu do sistema educacional uma nova forma de pensar, de ensinar, de aprender, de se comunicar e de resolver os problemas da educação pública e privada.

2. CARTOGRAFIA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ARARI-MA

Nesta seção trataremos de alguns aspectos relacionados aos professores de História de Arari-MA do Ensino Fundamental Anos Finais, sua formação inicial e, especialmente, a formação continuada. Pontuaremos alguns fatores que se constituem como importantes para conhecer e compreender a ação desses docentes, tais como: um breve histórico sobre o local onde ele está inserido, o atual contexto e a necessidade da formação continuada, perfil socioeconômico, autoimagem, autoestima e motivação. Também queremos fazer um breve relato do contexto histórico, geográfico, cultural e social em que esse professor está inserido.

2.1 Um breve histórico sobre Arari

Figura 1. Foto aérea do centro da cidade de Arari



Fonte: Rádio e TV Maracu AM 630, 2020.

Antes de tratarmos especificamente sobre a formação continuada do professor de História arariense, do Ensino Fundamental da rede pública, faremos um breve relato sobre o município.

Segundo a historiografia arariense (Batalha 2010; Gusmão, 2010), baseada em relatos dos historiadores César Augusto Marques, Jerônimo de Viveiros e Mário Martins Meireles, Arari foi fundado pelo padre José da Cunha d'Eça, que chegou a Ribeira do Mearim¹⁶ em 1723. Porém, estudos mais recentes, feitos por João Francisco Batalha, relatam que o mais provável é que o fundador¹⁷ de Arari seja Francisco Vieira. Quanto a sua emancipação política, ocorreu em 27 de junho de 1864.

Arari é localizado na microrregião Baixada Maranhense, possui uma área de 1.100,275 km², uma população estimada em 29. 932 habitantes (IBGE, 2019) e uma densidade demográfica de 25,89 hab./km² (IBGE, 2010). Fica a 167,7 Km da capital São Luís e é atravessado pela BR- 222.

Em termos econômicos, o município apresentava certa diversidade, nas primeiras décadas do século XX:

Em 1938, o município desfrutava de uma razoável economia, com produção de arroz, mandioca, milho, feijão, gergelim, alguma plantação de cana de açúcar, um pequeno extrativismo em torno da coleta do coco babaçu e da cera de carnaúba, uma rica piscicultura, além da criação de gado *vacum* sua principal atividade econômica (CORRÊA, 2019, p. 72).

Dentre os produtos agrícolas e atividades destacados pela autora, permanecem importantes para a economia do município a produção de arroz - entre os dez maiores produtores de arroz do Maranhão -, uma razoável e periódica produção de melancia¹⁸, uma piscicultura e um rebanho bovino expressivo. Com exceção do gergelim e da cera de carnaúba, que não se produz mais, os demais produtos agrícolas e atividades continuam presentes na economia arariense em escala bem mais reduzida. Somam-se a essas atividades um tímido comércio no setor terciário.

Arari também se destaca em âmbito nacional e internacional com o surf na pororoca¹⁹. Infelizmente, os seus representantes nunca investiram devidamente nesse setor, que poderia ser promissor para o município, principalmente para o distrito Curral da Igreja onde as ondas são maiores, as favoritas dos surfistas. Arari também é considerado e reconhecido como Terra da Pororoca.

¹⁶ Como era chamado o primeiro povoado, que deu origem ao município de Arari.

¹⁷ João Francisco Batalha, em pesquisa no Arquivo Histórico Ultramarino, constatou no Livro Segundo de Registro Geral (1720, p. 114), que o “[...] marco inicial da História de Arari, ocorreu em 22 de março de 1720, por meio de despacho de Bernardo Pereira de Berredo a requerimento do sesmeiro Francisco Vieira, com confirmação de D. João V, rei de Portugal, em 24 de maio do mesmo ano. Se quisermos dar um nome ao fundador da cidade, que se dê o nome de Francisco Vieira, primeiro cidadão que se dispôs a cultivar a terra arariense por meio de sesmaria de campo” (BATALHA, 2014, p. 71).

¹⁸ A partir da década de 1970, Arari começou a ter uma expressiva produção de melancia o que, lhe proporcionou em 1978, o Festival da Melancia e o título de Terra da Melancia.

¹⁹ Arari é o único município do Maranhão em que ocorre o fenômeno da Pororoca.

Em relação à educação no município, tema sobre o qual me deterei adiante, registro, por ora, que os resultados positivos obtidos recentemente em avaliações nacionais são, no mínimo, intrigantes. Vamos a eles.

Nas últimas duas provas do SAEB²⁰ - Prova Brasil (2017, 2019) que avaliou a proficiência dos alunos do 5º e 9º ano em Língua Portuguesa e Matemática, Arari é um dos municípios que está entre os primeiros lugares no ranking maranhense no Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²¹ mostrou os seguintes indicadores: 5,6 no Ensino Fundamental Anos Iniciais e de 4,3 nos Anos Finais em 2017; na rede particular, os resultados foram: 7,1 Anos Iniciais e 6,4 para os Anos Finais. Em 2019, o resultado referente aos Anos Iniciais na rede pública foi de 5,7 e 4,5 para Anos Finais; para rede particular 7,1 para os Anos Iniciais e 6,4 para os Anos Finais.

Com esses índices o município ocupou em 2017 a 5ª posição no ranking estadual no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, e em 2019 ficou na 6ª posição nos Anos Iniciais, empatados com mais 6 municípios²²; nos Anos Finais, ficou em 3º lugar. Pesquisando a proficiência dos alunos do 5º e 9º anos em 2019, observamos de forma mais minuciosa os seguintes resultados: Anos Iniciais em Língua Portuguesa - dos 485 alunos avaliados, somente 198 demonstraram o aprendizado adequado, representando um percentual de 41%; e no 9º ano: dos 474 alunos avaliados, 160 demonstraram o aprendizado adequado, representando 34%; quanto a Matemática, o 5º ano: dos 485 alunos avaliados, 123 demonstraram o aprendizado adequado, representando 26% do total; e no 9º ano dos 474 alunos avaliados, 53 demonstraram o aprendizado adequado, representando um percentual de 11%. Também foi constatado que de cada 100 alunos, 8 não foram aprovados.

²⁰ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb utiliza diferentes instrumentos de coleta de dados, sendo um deles os testes que têm por finalidade medir a habilidade de Leitura em Língua Portuguesa e de resolução de problemas em Matemática. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>.

²¹ O IDEB, criado em 2007, pelo INEP, funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o país (de onde você pegou essa informação, está escrito país?), realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

²² Axixá, Barão de Grajaú, Dom Pedro, Lago do Junco, Paço do Lumiar e São José de Ribamar.

Apesar da “excelente colocação” de Arari no IDEB em nível de Maranhão e até em nível nacional, observamos em sala de aula um baixo rendimento desses alunos nas demais disciplinas. Professores reclamando nos planejamentos e formações da dificuldade de leitura e interpretação, dificuldade de resolução de problemas, dentre outros elementos detectados. Portanto, há uma disparidade entre a realidade e os resultados do IDEB. Arari, em sua rede pública, não está tão bem, ainda que se encontre melhor em relação a outros municípios, inclusive muito à frente de São Luís, que ficou em 36ª posição no Fundamental Anos Iniciais e na 99ª posição nos Anos Finais, em 2019.

O mais preocupante é que se detectamos tantas dificuldades em sala de aula no alunado da rede pública arariense e, mesmo assim, o município ocupa posição privilegiada no ranking estadual, isso nos mostra o quanto está péssima a educação básica maranhense.²³ Um quadro complexo e preocupante que precisa urgentemente de solução.

²³ O Maranhão foi um dos nove estados que ficou abaixo da meta proposta para 2019. Além do estado, Amapá, Amazonas, Pará, Rio de Janeiro, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins não atingiram os índices propostos pelo Ideb. No Ensino Fundamental Anos Iniciais, o Estado atingiu os índices de 5,0 nos Anos Iniciais; 4,2 para os Anos Finais; e 3,8 no Ensino Médio. Porém, é interessante ressaltar que o Ensino Médio em todos os estados aumentou os seus índices no biênio 2018-2019, mas, nem todos atingiram a meta prevista, a exemplo do Maranhão, que era a de 4,2. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/09/15/ideb-2019-maranhao-tem-rendimento-abaixo-do-sperado-para-series-finais-do-ensino-fundamental-e-medio.ghtml>. Segundo o Ideb, o Maranhão ocupa a 23ª posição em nível nacional, ou seja, a educação básica maranhense continua deficitária, apesar de alguns avanços.

2.2 O atual contexto e a necessidade da formação continuada do professor de História em Arari

Figura 2. Professores de História da rede municipal de Arari-MA



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

O tópico anterior pontua alguns aspectos do município de Arari, o que achamos pertinente para compreendermos em que contexto está inserido o professor de História.

Observamos um “IDEB bem favorável”, porém, o que é digno de crítica, é que a educação básica não deveria ser avaliada somente pelas disciplinas de Português, Matemática e, mais recentemente, Ciências, mas por todos os componentes curriculares

que a compõe. Enfim, não conseguimos entender devidamente esse índice expressivo do IDEB arariense quando o relacionamos com a realidade vivenciada por professores de outras disciplinas. Comemoramos, vibramos com o resultado, mas há uma inquietação por parte de alguns educadores, ao relacionar os resultados do IDEB e os resultados em sala de aula.

Ademais, em um contexto social de profunda crise de valores, atitudes e distorções ideológicas, destaca-se o papel do professor de História, que busca novos recursos e práticas pedagógicas. O professor pode ajudar a sociedade usando o ensino de História como instrumento de luta e transformação social, levando os alunos a criticidade dos fatos, observando-os de maneira mais crítica e reflexiva. A postura desse tipo de professor assume papel, sobretudo, político e social, nos fazendo compreender a sua importância e do ensino de História na educação básica.

Diante dos desafios e das necessidades do professor de História de Arari, é que consideramos relevante para essa pesquisa compreendermos quem é, o que pensa e o que faz esse docente acerca da sua profissionalidade, atrelando-o ao processo de formação continuada.

Para construirmos o corpo desta seção levamos em consideração o posicionamento dos autores e legislação citados no capítulo anterior. Foi necessário a aplicação de questionários, entregues a dezoito professores licenciados em História, dos trinta²⁴ que fazem parte da rede municipal. No entanto, somente 15, entre os que estão em sala de aula, responderam os questionários, além de duas professoras afastadas por problemas de saúde. Os demais não me deram retorno, apesar de sucessivos reenvio dos questionários. Também realizei entrevistas com a coordenadora²⁵ do Ensino Fundamental Anos Finais e alguns supervisores.²⁶

A aplicação dos questionários para a coleta dos dados foi feita via whatsapp, por causa da suspensão das aulas²⁷ e atividades presenciais desde março de 2020, sob determinação do MEC em todo o território brasileiro, devido à pandemia provocada pelo

²⁴ Dos trinta professores, onze não estão atuando no Ensino Fundamental Anos Finais. A rede municipal tem duas professoras atuando nas salas do Fundamental Anos Iniciais, sete professores que estão com desvio de função, duas professoras afastadas por causa da depressão e uma afastada para cursar o Mestrado Profissional em História, pela UEMA, em São Luís.

²⁵ Antônia Luciane Freitas Fernandes.

²⁶ Maria Aparecida Batalha, Katiane Brandão e Raimunda do Bom Parto Martins.

²⁷ Especificamente se tratando do município de Arari, houve suspensão total das aulas, a partir de 17 de março de 2020. A decisão considerou algumas características do alunado, como a ausência, na grande maioria dos casos, de acesso à internet, celular ou computador.

novo coronavírus. Essa mudou a forma de aplicabilidade dos questionários que deveria ter ocorrido de forma presencial, antecedida por um momento de roda de conversas com os entrevistados, sobre a temática Formação Continuada de Professores de História em Arari-MA. Não foi fácil a obtenção do retorno das perguntas, os questionários foram reenviados várias vezes para alguns professores, na tentativa de fazê-los lembrar de respondê-los e enviá-los para a análise de dados.

Uma das perguntas feitas aos professores foi: professor, fale sobre o que pensa acerca das aulas remotas nesse momento de pandemia. Sente-se preparado para ministrá-las? Justifique.

Ao canalizar o seu pensamento sobre o alunado, a resposta da professora P6²⁸ expressa perfeitamente a visão dos demais professores, ao relatar que “[...] as aulas remotas não garantem a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo pelas condições sociais e culturais”. Ela nos faz perceber que o alunado da rede municipal de Arari em sua maioria é de baixa renda, que não tem condições de pagar internet, outros não têm celulares, nem computador que possam inseri-lo nessa nova modalidade de ensino, o digital. Realidade que já foi tratada na sessão anterior, no tópico *Formação continuada do professor de História e a inovação tecnológica*.

Assim, acentua-se a exclusão nesse momento pandêmico, em que a problemática da desigualdade social é gritante e constrangedora na realidade da sala de aula. Some-se a isso a tradição presencial de nosso ensino. Contabiliza-se também o excesso de atividades para professores e alunos, abrindo precedentes para reclamações de ambos e sem o retorno esperado. Até meados de abril de 2021, a rede municipal de Arari ainda não tinha um sistema online unificado para a ministração das aulas. Alguns professores usam o whatsapp para envios de áudio, mensagens e raramente utilização de vídeos (para não sobrecarregar o aparelho); outros usam o Microsoft Teams e o Google Meet, a Em uma tentativa de dar um “caráter híbrido” ao ensino, utiliza-se ainda cadernos pedagógicos.

Quanto ao professor se sentir preparado para trabalhar online, a maioria significativa respondeu que não. Sabemos que essa forma de ensinar requer uma preparação de infraestrutura e conhecimento; eles alegam que não receberam nenhuma formação que contemple essa necessidade pedagógica proporcionada inesperadamente pela pandemia do novo coronavírus. Esse despreparo também já foi citado anteriormente, assim

²⁸ Como forma de preservar a identidade dos professores, foi escolhida a letra P (professor), relacionada a um numeral de equivalência a quantidade dos professores entrevistados.

como uma breve formação de 4h ministrada pela SEMED no mês de março de 2021, que tem se mostrado insuficiente até aqui para lidar com as TICs.

Percebemos diante disso, que proporcionar formações continuadas ao professor é assegurar que ele tenha a possibilidade de efetivação de suas atividades em momentos de crise. Caso contrário, observaremos a realidade caótica que o sistema educacional público brasileiro enfrenta.

Ademais, consideramos relevante relatar alguns dados sobre a composição da Secretaria Municipal de Educação de Arari (SEMED). Esta dispõe de 519 professores, (344 efetivos e 175 contratados), distribuídos em 67 escolas; desse total, 215 lecionam no Ensino Fundamental Anos Finais. Dessas 67 escolas, em 22 funcionam o Fundamental Anos Finais (15 na zona rural e 6 na zona urbana), em que 44 professores ensinam História. Desses 44 docentes mapeados para o ano letivo de 2020²⁹, somente 18 são formados em História, 21 são pedagogos³⁰, 2 licenciados em Letras e 1 em Educação Física.

A SEMED de Arari conta com 29 professores licenciados em História (27 concursados, 2 contratados): 18 lecionando no Fundamental Anos Finais, 7 com desvio de função, na mesma secretaria, 2 afastados com problemas de saúde (depressão) e 2 lecionando no Fundamental Anos Iniciais. Somente 5 professores licenciados em História ensinam na zona rural. Aproximadamente setenta por cento (70%) desses docentes lecionam em dois turnos.

Todos os professores foram Licenciados em História em programas de formação³¹ de professores da UEMA e da UFMA. Essas duas instituições foram fundamentais, no estado do Maranhão, para o cumprimento do estabelecido pelo Art. 62 da LDBEN, já

²⁹ Ano inicial desta pesquisa.

³⁰ A rede municipal de educação tem 13 pedagogos (7 na zona urbana e 6 na zona rural) que lecionam exclusivamente no 6º ano e ministram aulas de História. Segundo a coordenadora de educação (FERNANDES, 2020), isso ocorre devido “alguns professores terem a sua primeira formação em Pedagogia, por isso atuam nas turmas de 6º ano (que funcionam com um formato específico de dois professores por sala)”.

³¹ Desde 1992, a UEMA atua no desenvolvimento de uma política de formação de professores, por meio dos Programas de Formação Docentes. O pioneiro foi o Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD); posteriormente, ganhou nova ordenação com o Programa de Qualificação Docente (PQD), a partir de 2010, passou a ser chamado de Programa Darcy Ribeiro, e de ENSINAR, em 2017. Esses programas proporcionaram - e o último continua a proporcionar - oportunidade para professores, jovens e adultos cursarem uma licenciatura. O PROCAD e o PQD funcionaram no polo de Miranda do Norte, distante 30 km do município de Arari, suas aulas ocorriam durante as férias; já o Programa Darcy Ribeiro funcionou de forma integral, com suas aulas ministradas no polo da UEMA, localizado no Colégio Comercial de Arari (CCA). A UFMA ofereceu o curso de História através do Programa de Educação para a Educação Básica (PROEB) ocorrido aos finais de semana na cidade de Viana, distante 49km do município de Arari.

citado anteriormente, em que determina que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”. A UEMA exerceu papel preponderante na formação inicial desses professores, através da oferta de cursos de licenciatura plena. É notório que essa formação inicial oferecida por essas duas instituições não preencheu todas as lacunas referente ao conhecimento teórico/científico; foram muitas as fragilidades, porém, não trataremos delas neste trabalho.

Antônio Nóvoa coloca que [...] “é legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial” (2017, p. 1125). Compartilhamos do mesmo pensamento de Nóvoa, onde houver lacunas deixadas pela formação inicial, elas devem ser preenchidas pela formação continuada, o que justifica em parte a necessidade de obtermos um processo contínuo de formação, tão necessário em nossa profissionalidade.

No entanto, reiteramos que essas duas universidades cumpriram o objetivo inicial determinado pela Lei nº 9394/96, em seu Art. 62, elevando consideravelmente a quantidade de professores a nível superior para lecionar na Educação Básica.

Esses dados são relevantes para que o leitor compreenda quem são os professores que ensinam História na rede municipal arariense. Ainda observamos uma quantidade expressiva de docentes que não são licenciados em História, ministrando a disciplina, principalmente no 6º ano. Compreendemos que isso pode ocasionar desinteresse e insatisfação por parte do aluno em relação ao ensino de História, gerando “antipatia” pela disciplina. Pois, como professora de História da Rede, ouço relatos nos anos subsequentes que o (a) professor (a) “fulano(a)” “só lia o livro”. Nos levando a conjecturar que esse professor não contextualizava, não analisava, não levava o aluno a refletir e muito menos iniciava um processo de criticidade dos conteúdos históricos.

Assim, percebemos que a necessidade do professor lecionar a disciplina de sua formação inicial é relevante para o ensino de História ou de qualquer outra disciplina. O professor que tem conhecimento de sua área, domínio do conhecimento teórico, tem consideravelmente mais condições de ministrar um conteúdo que gere significado para o aluno.

Mas, se o professor assume várias disciplinas, mesmo as consideradas afins, isso pode ocasionar um ponto sensível no processo de desenvolvimento de sua profissionalização. Ademais, compreendemos que um dos elementos que constitui o

desinteresse do aluno pelo ensino de História nesse nível de ensino é a forma como se tem ensinado a História.

Para Antônio Nóvoa, a formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo (2017, p. 1128). Em consonância com o autor, fazemos novamente referência a Kátia Abud e José Barroso, quando observam que atualmente se exige de uma formação continuada, que promova “[...] novos pensamentos, que transformam concepções e práticas políticas, acadêmicas e de construção de conhecimentos” (BARROSO, 2010, p.85), assim como a “[...] autonomia do pensamento, da formação identitária para o exercício do sujeito livre, automotivado, que tenha condições de reagir a determinações para o ensino e aprendizagem de história” (ABUD, 2017, p. 91).

É uma formação com esses elementos que pode fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem de História, ao sanar deficiências deixadas pela formação inicial, e ser capaz de promover mudanças no comportamento de docentes e discentes. É o que os professores de História da rede municipal de Arari-MA precisam.

2.3 Perfis socioeconômicos

Na primeira seção citamos Tardif (2005), para afirmar que não devemos levar em consideração somente o lado profissional do professor, pois, ele é também um ser psicológico e psicossociológico; tem emoções, é conflitante, tem problemas, ou seja, é um ser humano. Levando em consideração esse aspecto dos professores de História de Arari, surgiu a ideia de elaborar o perfil socioeconômico, formação e trajetórias socioprofissionais desses docentes. As pesquisas para a coleta de dados foram feitas através dos questionários anteriormente citados, via whatsapp, que nos forneceram dados que possibilitaram tecer este texto.

A pesquisa desenvolvida também fez um breve levantamento de dados relacionados às escolas da zona urbana e rural de Arari. Das seis escolas que contém o Ensino Fundamental Anos Finais fixadas na zona urbana de Arari, conta com a maior quantidade de professores a Escola Militar 2 de Julho,³² com 26% de um total de 24 docentes³³. Isso se

³² Essa escola foi organizada com esse nome em 2019, com os alunos que compunham a Unidade Escolar Municipal Padre Brandt, fundada em abril de 1999. Atualmente essa escola tem o nome de Escola Militar 2 de Julho X Escola Municipal Padre Brandt.

³³ Distribuídos em 13 professores licenciados em História, 8 pedagogos (5 deles atuam exclusivamente no 6º ano; 1 desses também tem formação em Letras), 2 licenciados unicamente em Letras e 1 em Geografia.

explica devido à disponibilização de maior quantidade de salas de aula e um número expressivo de professores com redução de carga horária.

Somente 54% do total dos professores são licenciados em História, os demais são formados em Pedagogia (37,5%), Letras (8,5%) e Geografia (4%). Dos professores formados em História, 69,5% tem especialização em sua área, 7,5% especialização em Psicopedagogia e 23% não tem curso de especialização. A outra parte do total geral equivale a 46% dos professores, e é majoritariamente composta por pedagogos.

Observamos que 83% dos professores desse nível de ensino na zona urbana são mulheres, um dos fatores que explica esse alto índice de professoras em sala de aula no município de Arari é o êxodo dos homens ararienses para outras regiões do país, em busca de emprego, pois, o município não oferece trabalho suficiente para a população masculina ativa³⁴. Ainda sobre o conjunto de professores de História, 83% fazem parte do quadro efetivo e o percentual específico de docente formados em História é de 77%.

Entre os 15 professores com formação em História, somente 41,6% lecionam unicamente a disciplina, os demais têm outros componentes curriculares. Em relação a este último dado, em entrevista com a coordenadora do Fundamental Anos Finais, Antônia Luciane Freitas Fernandes, perguntei qual é a dificuldade que a SEMED encontra para que o professor de História não ensine de forma específica a sua disciplina. A resposta foi:

Carga horária do componente curricular História, de 3H/A semanais e carga horária de interação com alunos de 13H/A (curso de 20 h); e *que* na zona urbana as escolas possuem muitas turmas e geralmente tem mais de um professor com formação específica, então alguns professores trabalham só com História, mas a maioria trabalharão com complementação de carga horária, que geralmente é Geografia ou Artes. Na zona rural, as escolas possuem poucas turmas, geralmente apenas 01 turma de cada ano (7º, 8º e 9º ano), já que não contabilizamos nesta distribuição de carga horária as turmas de 6º ano. Logo, as escolas só possuem 9H/A de História, o que necessita ser complementada por outro componente curricular para atingir às 13H/A e até 16H/A - no caso dos professores contratados.

Apesar de a fala da coordenadora ser uma realidade vivenciada no ensino de História em Arari ao longo do tempo, que aparentemente parece não ter uma solução viável, é percebido pelo professor com formação em História que esse tipo de prática tem sido um fator responsável pelo desinteresse dos alunos nas aulas da disciplina, pois a falta de conhecimento específico e de metodologias condizentes contribui para esse

³⁴ Muitos homens se veem obrigados a deixar suas famílias para ir à busca de melhores condições de vida. Esse êxodo colocou em evidência no município de Arari a nomenclatura *trecheiro*, que caracteriza o indivíduo que trabalha longe de casa, gerando um contingente da população arariense migrante e itinerante em busca de emprego, o que explica, em parte, o grande o predomínio de professoras.

comportamento³⁵, como já observado anteriormente. Talvez o ideal esteja longe de ser alcançado, mas a vontade de cada docente assumir especificamente a sua disciplina de formação inicial é visível. Sabemos que existem professores que, mesmo sem formação inicial em História, podem ministrar aulas com competência e habilidade, mas isso não é uma regra geral.

Nesta pesquisa observamos acerca da realidade da zona urbana, 15 escolas que contém o Ensino Fundamental Anos Finais funcionando no turno vespertino; a maior quantidade de professores encontra-se na UE José Joaquim Batalha; dos 21 professores que lecionam História na zona urbana, somente 28,5% tem formação em História; dos 6 docentes formados em História, 4 tem especialização em História e Cultura Afro-brasileira, 1 tem especialização em Metodologias Inovadoras Aplicadas a Educação e 1 não tem curso de especialização.

Em termos percentuais, essas escolas têm 57% de pedagogos³⁶, 46% deles lecionam exclusivamente no 6º ano. Em 3 dessas escolas funciona a modalidade multiseriado (6º e 7º em uma só turma, assim como 8º e 9º). Segundo a coordenadora educacional, a adoção de turmas multisseriadas tem sido a solução encontrada pela SEMED; a alegação é que a quantidade de alunos é insuficiente para formar uma turma regular. Como professora da Rede, há alguns anos, tive a experiência com essa realidade e falo com propriedade que essa prática, que se arrasta há décadas, se constitui como um desafio educacional a ser superado na zona rural. Alunos que cursam 2 anos em 1, com baixa absorção de conteúdos e uma estratégia conteudista indefinida, que não favorece nem o discente, nem o docente, que geralmente fica com 4 disciplinas diferentes na mesma turma para lecionar.

Em nenhuma escola da zona rural os professores licenciados em História lecionam unicamente a disciplina de formação, sempre é adicionado outro componente curricular, como colocado pela coordenadora do Ensino Fundamental Anos Finais. O vínculo empregatício total dos referidos professores com a rede municipal se distribui em um percentual de 57% de contratados e 43% efetivos.

Os dados catalogados na SEMED nos possibilitaram uma visão geral do quadro dos professores que ensinam História em Arari-MA, e oferecem condições de tecer alguns registros sobre a atual situação educacional desse docente, também servindo de elemento para a construção do seu perfil.

³⁵ Além do desinteresse pela disciplina, o aluno apresenta uma espécie de fadiga nas aulas e baixo rendimento.

³⁶ Observamos também na zona rural grande número de pedagogos lecionando a disciplina História.

Para continuarmos pautando dados sobre o perfil do professor de História do município de Arari-MA, foi necessário a elaboração de dois questionários. O Questionário 1 me possibilitou ter dados precisos para conhecer esse professor e seu processo formativo. As questões elencadas viabilizaram o levantamento de informações sobre: idade; formação acadêmica; instituição que cursou a licenciatura em História; pós-graduação; número de escolas em que atua, e se na zona urbana ou rurais; disciplinas que leciona; tempo de profissão; renda; tipo de vínculo empregatício; desafios como professor; e formação continuada em História.

Essas perguntas tiveram como objetivos: conhecer a média de idade do professor arariense; saber qual sua formação inicial, se tem pós-graduação, qual instituição contribuiu para a sua formação inicial e se o professor continuou investindo em sua formação após ter sido graduado; analisar em parte a vida profissional do professor de História de Arari- MA; refletir sobre prováveis dificuldades enfrentadas pelo professor ao lecionar disciplinas que não são da sua área; conhecer a maturidade desse professor em sua área, assim como, sua condição socioeconômica; estabelecer parâmetros comparativos de professores entre as zonas urbana e rural, e analisar algumas dificuldades decorrentes dessa distinção; analisar o que se constitui como desafiador para esse docente em articulação com as formações que já participou.

Creemos que as respostas a essas perguntas me possibilitarão conhecer parcialmente o professor de História de Arari-MA e contribuir em sua prática, com articulação de atividades que possam melhorar do ensino de História.

Observamos que a idade média desses docentes é de 44,6 anos, o que nos faz entender que o professor do município de Arari é “maduro”.

O percentual dos formados em História pela Universidade Estadual do Maranhão é de 73%.

Os professores de História que têm curso de especialização constituem um percentual de 86% dos docentes. Considero importante fazer referência a esse ponto para mostrar que os professores continuaram investindo em sua formação, porque compreendem que se especializando, buscando continuamente conhecimento, podem se tornar melhores profissionais, em uma sociedade que vive em constante transformação e exige que acompanhem tais mudanças. No entanto, esse investimento é particular, pois tiveram poucas formações continuadas fornecidas pela SEMED, que infelizmente prima pelas formações de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de disciplinas como

História e Geografia, que exercem um papel fundamental na construção de um espírito reflexivo e crítico do docente e discente.

Os professores que lecionam em 2 escolas compõem 46,6% dos professores entrevistados; 13% lecionam em 3 escolas³⁷, 40% em uma única escola. A carga de trabalho do professor de História é excessiva e conseqüentemente exaustiva, voltarei ao tema.

Os professores que lecionam unicamente História constituem um percentual de 26,6% enquanto os demais ministram, em média, 3 disciplinas. “Esse é um problema enfrentado pelo professor de História e de outras disciplinas que se constitui como de difícil enfrentamento”, observa a coordenadora Antônia Luciane Freitas Fernandes.

Quanto a situação salarial, 40% recebem 2 salários mínimos, 33,3% dos professores tem uma renda mensal de 3 a 4 salários mínimos, 20% recebem acima de 4 salários mínimos e 6,6% recebe 1 salário mínimo. O que caracteriza essa variação salarial é a quantidade de matrículas que o professor tem e sua situação empregatícia; os contratados trabalham a mesma carga horária do professor efetivo e recebem somente um salário mínimo. Esse dado se constitui relevante por nos fazer compreender qual é a situação econômica desse professor. A partir dessa informação também podemos analisar a sua motivação³⁸, levando em conta a diferença salarial e desvalorização dos 14% dos professores contratados.

Ratificamos que esse questionário foi enviado a dezoito professores atuando em sala de aula. Desses, somente quinze responderam³⁹; os demais, apesar das cobranças para a devolutiva, não deram nenhum retorno.

As respostas às últimas questões, dedicadas a uma avaliação qualitativa sobre a importância da formação continuada para esses professores, oferecem pistas importantes sobre o problema.

Os professores, ao serem questionados sobre *o que se constitui como algo desafiador em sua prática*, responderam: despertar o interesse dos alunos pelo ensino de História; tornar as aulas mais prazerosas; desconstruir a ideia de que a História estuda somente o passado; a persistência da falta de interesse dos educandos e de pais ausentes da

³⁷ Os docentes que têm duas ou três matrículas se articulam entre uma ou duas escolas em Arari, e uma em Vitória do Mearim ou Miranda do Norte.

³⁸ Entende-se que uma boa remuneração salarial serve como motivação para qualquer profissional, caso contrário pode ocorrer desânimo e êxodo para outra atividade, frequentes na docência.

³⁹ Lembrando que os questionários usados nesta pesquisa foram aplicados via Whatsapp, devido o distanciamento social ocasionado pelo novo coronavírus.

comunidade escolar, fazer com que o aluno se sinta um sujeito histórico; a falta de materiais, de apoio de alguns gestores e de formação continuada; o acúmulo de disciplinas; não trabalhar apenas na área de formação; baixa remuneração/ desvalorização do trabalho.

Muitos são os desafios enfrentados por esses docentes. Em se tratando do Fundamental Anos Finais, esses desafios se constituem como barreiras de difícil transposição. Pois, a maioria deles não se interessa pelo ensino de História. Por mais que o professor, dentro de suas possibilidades, tente diversificar a aula, o desinteresse continua, o que é frustrante para o docente. Também há a falta de apoio para a execução de aulas extraclasse, a exemplo da aula de campo, faltando incentivo⁴⁰ humano e financeiro.

Ademais, os professores enfrentam outro problema desafiador, desconstruir a ideia que o aluno tem, de que a História só estuda um passado remoto, que parece dissociado da sua realidade, e a “incapacidade” do aluno de se perceber como um sujeito construtor da sua história local, somado a falta de recursos de multimídias que possibilitem a diversificação da prática pedagógica.

É interessante citar o que se constitui desafiador para a professora P6.

O maior desafio hoje é o nível de leitura e escrita dos nossos alunos, os quais dificultam muito uma aprendizagem satisfatória, uma vez que a História é uma disciplina que exige domínio de leitura e interpretação, e se o aluno não desenvolver estas competências torna-se impossível a compreensão de um contexto histórico.

Aqui, retomamos a incredulidade de alguns professores em relação ao resultado do IDEB da rede pública de Arari-MA do Ensino Fundamental Anos Finais, em contraposição a dificuldade dos alunos em relação a leitura, interpretação e escrita. A falta de domínio desses elementos dificulta muito uma aprendizagem satisfatória, como bem coloca a professora P6.

Esse desafio vivido por P6, também é vivido por todos os professores de História do município de Arari. Existe um alto percentual de alunos que não sabem ler⁴¹

⁴⁰ Primeiramente, alguns gestores consideram uma aula “de fato”, aquela que é ministrada em sala de aula, com quadro branco, pincel e com o manuseio do livro didático. Não é interessante para ele que o aluno saia da sala de aula para fazer esse tipo de atividade, sob alegação de perder aula de outra disciplina. Segundo, há uma burocracia excessiva para a liberação de um meio de transporte para locomover a turma ao lugar determinado da aula de campo.

⁴¹ Como já observado, entre os sistemas de ensino dos 217 municípios que compõem o Estado do Maranhão, Arari se destacou em 2017, como o 5º melhor colocado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB - um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas e particulares). O índice de Arari, no Fundamental Anos Finais foi de 4,5 e de 5,2 para os Anos Iniciais. Ao observar essa posição do município no IDEB e conhecendo a realidade dos alunos, me sinto angustiada em relação à realidade dos demais municípios maranhenses, pois se os alunos ararienses

fluentemente, logo é praticamente impossível para ele ler, analisar e compreender os fatos históricos colocados pelo livro didático ou outro texto dado pelo professor.

Ao ser perguntada *se considera importante a formação continuada*, a professora P15 sintetizou em sua resposta o que os demais professores pensam sobre a formação continuada: “[...] a formação continuada é imprescindível e mecanismo que sempre apresenta algo novo e esclarecedor, além de momento de compartilhamento de experiências vividas por outros profissionais da educação, tudo isso ajuda a melhorar a qualidade do ensino de História”.

Além disso, é momento de estímulo proporcionado por um novo conhecimento, pela troca de experiência e sugestões de novas metodologias; é momento de falar da prática docente, de construção de projeto pedagógico, tudo isso é valioso para o professor e para ministração de um ensino de História de qualidade. Esse momento formativo, segundo Imbernón (2010), tem que ser permanente, pois possibilita ao professor amadurecimento profissional, e deve ser construído em processo colaborativo e não hierarquizado, que desenvolvendo uma identidade profissional do eu pessoal e coletivo nos permite ser, agir e analisar o que fazemos, sem ser um mero instrumento executor de tarefas, como já citado no segundo tópico do primeiro capítulo.

A supervisora Maria Aparecida Costa Batalha, licenciada em História, ao ser questionada sobre a importância da formação continuada respondeu:

A formação continuada de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas, além de ser uma ferramenta fundamental capaz de contribuir para o aprimoramento do trabalho docente, fortalecendo vínculos entre os professores e os saberes científicos pedagógicos.

Diante dos depoimentos, é inquestionável a importância da formação continuada para o professor que está em exercício de sua atividade profissional, por tudo que ela pode agregar ao docente, como já mencionado acima.

Ao serem abordados sobre *o que se constitui como algo desafiador em sua prática*, as respostas, de certa forma, demonstram algumas angústias vivenciadas por eles, como: baixo rendimento em leitura, escrita e conhecimento elementar sobre História⁴²; falta de recursos de multimídias, que às vezes impossibilita a ministração de uma aula diferente,

desse nível tem um percentual alto, de “leitores ruins”, fico a pensar que a educação do nosso estado, no Fundamental, está em colapso. Ensinar História nesse contexto é ainda mais desafiador.

⁴² Principalmente no 8º e 9º ano, pois o professor espera que esses alunos detenham um grau satisfatório de conhecimento, porém, é frustrante a realidade detectada por conta do desinteresse.

que poderia estimular mais o aluno a participar do ensino de História e tornar as aulas mais prazerosas para os estudantes; falta de interesse dos educandos e dos pais⁴³; falta de apoio de alguns gestores; tempo reduzido em vista do acúmulo de disciplinas por determinados professores ao ministrarem diversos componentes curriculares; baixa remuneração e desvalorização do professor; e estimular o aluno para que se sinta sujeito histórico. Também foi feita referência à falta de formação continuada, pela importância que tem no processo formativo do profissional da educação. Alguns desses fatores se repetem como respostas a diferentes perguntas feitas aos professores, notabilizando angústia, permanência ou impossibilidade de resolução dos desafios.

Dessa forma, o questionário nos forneceu dados panorâmicos dos professores que lecionam História no município de Arari e, especificamente, me possibilitou traçar um perfil parcial do professor licenciado em História. Ao observar as respostas dadas sobre a importância da formação, todos em seus relatos evidenciam a tal necessidade, para que ocorra um ensino de História de qualidade, desencadeando um processo em que docentes e discentes são beneficiados com o saber.

Ademais, a aplicação do questionário possibilitou dados importantes sobre a formação profissional docente, tais como: 1. Participação de Cursos de formação / oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação; 2. Participação de conferências ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais); 3. Participação de programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado; 4. Visitas de observação a outras escolas; 5. Participação em uma rede de professores (network) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores; 6. Participação em pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional).

Ao considerarmos esses dados, percebemos que 73,3% já participaram de cursos de formação / oficinas de trabalho e 26,7% não participaram desse tipo de atividade. Ao serem questionados sobre a relevância dessas atividades formativas para a sua profissionalidade, 45,5% responderam que tiveram um significativo aprimoramento

⁴³ Parte considerável dos pais ainda não conseguiu compreender que fazem parte da comunidade escolar, que tem responsabilidades com a aprendizagem do seu filho e que devem trabalhar em parceria com a escola, se preocupando com o desenvolvimento intelectual do seu filho. Essa falta de interesse considerável dos pais é um dos fatores que também gera baixo rendimento dos alunos e angústias para alguns integrantes da comunidade escolar.

profissional e 54,5% tiveram um aceitável aproveitamento. Observamos que a maioria dos entrevistados já participou desse tipo de atividade e atribuiu razoabilidade de influência em sua prática pedagógica.

Sobre a participação em conferências ou seminários sobre educação, 53,4% nunca participaram, 46,6% já participaram. Em relação aos participantes, 43% os consideraram um momento de reflexão importante e necessário, que pôde proporcionar mudanças de atitude pedagógica, 43% ficou no patamar do razoável e 14% não vê essas atividades como algo que tenha otimizado a sua prática pedagógica.

Porém, a compreensão majoritária é que esse tipo de atividade (conferências ou seminários sobre educação) é relevante para o professor, pela oportunidade de envolvê-lo em debates sobre as problemáticas educacionais; ainda assim, a maioria nunca participou. Em Arari, raras vezes esse tipo de atividade foi desenvolvida. Na história da educação de Arari, tivemos apenas três eventos dessa modalidade, dois sob iniciativa do Sindicato dos Trabalhadores Públicos (SINTRAP), em parceria com a SEMED, que também realizou um em 2018. Provavelmente, quando ocorreram esses eventos, os professores entrevistados não participaram, seja pelo fato, de não pertencer ao quadro da SEMED ou por outro motivo qualquer.

Ao serem questionados sobre a participação em programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado), observamos que 100% dos professores entrevistados são graduados em História e 86% tem pós-graduação. Esses cursos garantiram um avanço imprescindível para o desenvolvimento de sua prática docente e para melhoria da ministração do ensino de História. Pois, compreendem que a formação inicial e uma pós-graduação, tem significativa relevância para vida profissional do docente.

Quanto às visitas de observação a outras escolas, ou a dinâmica de intercâmbio escolar, 66,5% nunca desenvolveram essa prática, e 33,5%, sim; em relação àqueles que desenvolveram tais atividades, somente 20% entenderam como importante para o seu crescimento profissional, enquanto 60% acharam que não contribui tanto assim e 20% não percebeu nenhuma contribuição nesse tipo de atividade para a sua profissionalidade. Essas atividades são relevantes quando compreendemos que o intercâmbio interescolar pode proporcionar trocas de experiências e conhecimentos, conduzindo dessa maneira, a novas ações que poderão ser usadas com sucesso no âmbito educacional.

Também foi perguntado ao professor de História se ele participou de algum momento de uma rede de professores (network)⁴⁴, formada especificamente para o seu desenvolvimento profissional: 67% respondeu que não e 33% sim; dos que participaram, 60% considerou essa experiência de pouca importância para o seu desenvolvimento profissional, 20% a considerou de grande importância e 20% não respondeu. Em suma, poucos professores participaram desse tipo de atividade e a maioria significativa não achou proveitosa para a sua prática.

Ao serem questionados sobre a participação em pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional, 100% dos professores entrevistados responderam que já participaram dessa atividade, até mesmo porque é impossível ministrar o ensino de História de qualidade se não houver uma pesquisa individual, principalmente quando se trata de alguns temas sensíveis. Pois, a pesquisa individual é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho docente e obtenção de bons resultados.

O último item pergunta se o docente já teve orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola: 26,5% não responderam à pergunta e 33,5% responderam que não participaram, contra 40%; desse percentual, 16,5% considerou não ter nenhum impacto, 33% grande impacto, 16,5% médio impacto e 16,5% pequeno impacto para o seu aprimoramento profissional.

Ao analisarmos, em linhas gerais, as respostas dadas pelos professores de História sobre a sua profissionalidade, obtivemos os seguintes dados:

Genericamente, o índice de professores que não participaram dessas atividades, é muito alto, 51,5% dos docentes afirmaram jamais ter participado desses tipos de experiências; 48,5% participaram. Considerando que tais experiências contribuem significativamente para o processo formativo do profissional da educação, cremos que para o professor desempenhar um bom trabalho ele tem que participar de cursos de formação continuada e oficinas que lhe possibilitem melhorias em sua práxis. Assim como, participar de conferências ou seminários sobre educação, para que possa ficar conectado às mudanças ocorridas no sistema educacional. Também compreendemos que um professor não pode lecionar sem fazer pesquisa individual sobre um tópico de seu interesse profissional, devido à importância que essa atividade gera na prática docente.

⁴⁴ Rede de pessoas que trocam informações, experiências e conhecimentos entre si, gerando benefícios para todos os envolvidos.

2.4 Autoimagem, autoestima e motivação do professor de História de Arari-MA do Ensino Fundamental

O segundo questionário foi extraído do livro *Formação continuada de professores*, de Francisco Imbernón (2010, p. 75). A escolha desse questionário ocorreu devido à coerência das perguntas em relação à realidade do professor de História arariense e a avaliação do professor feita pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2019. Ele funciona como um excelente mecanismo de sondagem, pois possibilita a obtenção de dados fundamentais para uma análise do professor de História de Arari, já que são perguntas pontuais sobre a vivência desse docente, tanto no âmbito particular como no profissional.

As duas perguntas iniciais, sobre a *autoimagem*, nos fornece uma visão panorâmica de quem é esse professor e as conexões estabelecidas entre o profissional e o pessoal.

As indagações sobre a *autoestima* oferecem informações especificamente sobre o profissionalismo docente, como este está agindo, se está satisfeito em seu trabalho, o que se constitui como fonte de alegria em sua profissão e o que coloca em cheque o seu profissionalismo.

O item referente à *motivação* contempla perguntas que nos faz entender o que o levou a ser professor⁴⁵ e o que contribui e o motiva para continuar sendo.

Quanto à *percepção da tarefa*, observa-se a maior quantidade de perguntas e se constitui como uma espécie de autoavaliação desse professor. Pois, estimula-o a pensar o que deve fazer para ser um bom professor, se ele se importa com o emocional dos alunos, se seus alunos conseguem atingir o mínimo dos objetivos estabelecidos, se tem se planejado devidamente, o que fazer para melhorar sua prática e se há algo de inovador em sua metodologia.

Por fim, também trata de perspectivas futuras do professor ao levá-lo a responder sobre como se sente em relação ao futuro no ensino e o que fazer para melhorar seu lado profissional. A *percepção da tarefa e perspectivas futuras* será trabalhada no tópico seguinte.

⁴⁵ A maioria das respostas dadas pelos docentes foi: “falta de oportunidade em outra área de atividade profissional”; indisponibilidade de cursos de suas preferências (pois a UEMA e a UFMA disponibilizam para os polos da circunvizinhança somente cursos em Licenciatura Plena); e falta de condição financeira – pois não tinham como se deslocar até São Luís para estudar. Esses elementos foram determinantes para fazê-los ingressar no magistério. Porém, a maioria dos professores entrevistados, mesmo iniciando uma profissão que não queriam, acabou por se apaixonar pela docência.

Observando os questionamentos de Imbernón, sobre o professor, percebemos que seria interessante aplicá-lo ao professor de História de Arari. Dessa forma, consideramos esse questionário de grande relevância para a elaboração deste trabalho, pois o caracterizamos como instrumento de sondagem que nos forneceu dados importantes sobre “quem é”, “o que pensa”, “o que deseja” o professor de História de Arari, nos possibilitando prosseguir a construção da sua cartografia, a partir do perfil descrito através desse questionário, dividido em 5 itens: *a autoimagem, autoestima, motivação, percepção da tarefa e perspectiva futura*, que se subdividem em 19 perguntas. Como mostra o quadro a seguir.

Figura 3. Questionário sobre a autoimagem, autoestima, motivação, percepção da tarefa e perspectivas futuras do professor

Itens	Perguntas
1. Autoimagem	a) Quem sou eu como professor?
1. Autoimagem	b) Que conexões existem com quem sou como pessoa?
2. Autoestima	c) Até que ponto estou agindo bem no meu trabalho?
2. Autoestima	d) Estou satisfeito(a) comigo mesmo(a) como professor(a)?
2. Autoestima	e) Quais são as fontes de minha alegria e satisfação?
2. Autoestima	f) O que me faz duvidar de minhas qualidades pessoais e profissionais?
3. Motivação	g) O que me motivou para me tornar professor? Como outras pessoas podem me ajudar?
3. Motivação	h) O que me motiva para continuar sendo?
3. Motivação	i) O que poderia contribuir para aumentar (ou manter) minha motivação como professor?
3. Motivação	j) Como outras pessoas podem me ajudar?
4. Percepção da tarefa	k) O que devo fazer para ser um bom professor?
4. Percepção da tarefa	l) Sinto os problemas emocionais ou relacionais de meus alunos e me preocupo? Até que ponto?
4. Percepção da tarefa	m) É suficiente que todos os meus alunos consigam atingir os mínimos objetivos em minhas aulas?
4. Percepção da tarefa	n) Qual é o meu programa de desenvolvimento profissional?
4. Percepção da tarefa	o) O que posso fazer para melhorar minha situação?
4. Percepção da tarefa	p) Já executei alguma prática inovadora em minhas aulas de História? Qual (quais)?
5. Perspectivas futuras	q) Quais são as minhas expectativas para o futuro e o que sinto em relação a elas?

5. Perspectivas futuras	r) Como vejo o restante dos meus anos no ensino?
5. Perspectivas futuras	s) Como posso melhorar meu futuro profissional?

Fonte: Francisco Imbernón, 2010, p. 75.

Referindo-se à questão **1a**, (*quem sou eu como professor?*) sobre a autoestima, genericamente os professores responderam que se percebem como aquele que é mediador, que instrui, que motiva, que orienta, que é flexível, que leva em consideração a escolha do aluno, que é responsável, que executa o que atribui como melhor para os alunos, é preocupado com a aprendizagem, que gosta da docência e se acha esforçado e dedicado. Também se considera um pouco de tudo, pois o professor, por trabalhar com a diversidade/dificuldades das situações cotidianas, tem que desenvolver habilidades que vão além do exercício da docência.

Quando as várias ações e saberes se mesclam em benefício do processo educacional, pontua Mauricio Tardif: “[...] os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento” (2002, p.64).

O posicionamento de Tardif é coerente com a fala dos professores de História ararienses, percebido ao analisarmos as respostas. Esse professor se vê como um profissional comprometido com o ensino de sua disciplina, como um coordenador ou orientador do conhecimento histórico em sala de aula. Demonstra também que é flexível, que não se acha o detentor do conhecimento e que leva em consideração o conhecimento prévio do aluno. Ademais, esse docente tem habilidade para lidar com os problemas emocionais dos alunos em algumas circunstâncias, assumindo funções que não são próprias de suas atividades.

O professor P11 coloca que [...] “na sala de aula sou um pouco de tudo: pai, irmão, amigo, psicólogo”. Percebe-se que, às vezes, é necessário que os professores assumam posicionamentos pouco usuais, pois se veem envolvidos de tal forma que acabam o desempenhando, mesmo que superficialmente. Aqui, pensamos novamente em Tardif (2002, p. 64), e que os acontecimentos na escola possam “[...] convergir para a realização da intenção educativa do momento”.

Ainda em relação a autoimagem, na pergunta **1b** (*que conexões existem com quem sou como pessoa?*), as respostas dos professores nos fez compreender que as conexões que se estabelecem entre ser um profissional da educação e a sua vida particular é que o

conhecimento adquirido como professor ajuda-os no processo de transformação pessoal. Pois, não é possível dissociar o conhecimento adquirido pelo professor em formação inicial ou continuada da sua vida pessoal, ou vice-versa; são esses conhecimentos que formam a “identidade docente”⁴⁶.

As conexões acontecem também na prática da solidariedade, na convicção de que ele é uma ferramenta responsável no processo de ensino e aprendizagem e consegue estabelecer pontes entre o aprender e o compartilhar o aprendido com seus alunos, sem anular o convencimento de seus valores e crenças. Apesar de todas as limitações e angústias vivenciadas por esse professor, ele deixa claro que gosta do que faz.

Algo que percebemos como característico desses professores é a empatia, retratada na fala da professora P6 quando disse: “[...] tenho empatia com a realidade que meus alunos enfrentam em seu dia a dia”. Percebemos que esse sentimento tem gerado conexões entre docentes e discentes que ultrapassam a sala de aula, gerando aproximação entre ambos, possibilitando um trabalho que vai além do ensino de História, e que é comprometido com a formação intelectual, moral e às vezes física⁴⁷. Aqui, cabe uma referência a José Barroso, quando observa que: “O exercício da docência não pode resumir-se à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ele deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta” (BARROSO, 2010, p. 81). A realidade da sala exige um comprometimento do professor. Para além do seu profissionalismo, entra a dimensão “psicológica e psicossocial” dos agentes envolvidos no território escolar, como nos lembra Francisco Imbernón.

Em se tratando da *autoestima* (referente a **2c a 2f**), a pergunta **2c** (*Até que ponto estou agindo bem no meu trabalho?*) nos forneceu as respostas: quando se esforça, quando age de forma responsável, comprometida, quando faz o que gosta, quando orienta o aluno de tal forma a contribuir para transformá-lo em um cidadão reflexivo, quando tem consciência de que o trabalho desenvolvido fará diferença na vida do discente, quando

⁴⁶ Quando falamos de “identidade docente” não queremos apenas vê-la como traços ou informações, que individualizam ou distinguem algo, mas como resultado da capacidade reflexiva. É a capacidade do indivíduo (ou do grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser; entre o que fomos no passado e o que hoje somos (IMBERNÓN, 2009, p. 83).

⁴⁷ A maioria dos alunos da rede municipal de Arari é de famílias carentes, com muitas limitações materiais. Inclusive alunos que não fazem suas refeições antes de ir para a escola por falta de alimento, que dependem da merenda escolar. Quando o professor tem conhecimento dessas situações, se articula para tentar minimizar problema, creio que, pelo fato da maioria dos professores entrevistados também ter passado por muitas dificuldades na infância e adolescência. Dessa forma, a empatia acaba se manifestando de forma mais intensa, assim como estabelecendo vínculos afetivos.

alcança seus objetivos profissionais. Também foi anotado que é necessário que o professor esteja bem na sua vida pessoal para que possa desenvolver um bom trabalho. Essa última resposta, mais uma vez, nos remete à dimensão psicológica e emocional do docente.

Ao refletirmos sobre essas respostas, compreendemos que o professor de História do município de Arari age bem, quando o seu trabalho é envolto por esforço, compromisso e responsabilidade educacional. Esses fatores expressam o propósito do professor “[...] no momento em que tem consciência do que está realizando fará diferença na vida de cada aluno”, como diz a professora P5. Portanto, esse professor se sente bem em seu trabalho, quando atinge o propósito de fazer a diferença na vida do discente, através do ensino.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos docentes a pergunta **2d** (Estou satisfeito (a) comigo mesmo(a) como professor(a)?), nos prolongaremos na análise, levando em consideração como o professor se percebe e as diversas circunstâncias que influenciam sua satisfação ou não no magistério. É notória certa angústia, com misto de frustração, dos professores de História da rede municipal de Arari, ao construírem assertivas como: tristeza proporcionada pela falta de interesse dos alunos de querer aprender, associada a indisciplina; atividades e conteúdos excessivos (o que impossibilita o alcance satisfatório dos objetivos); doenças psicológicas e psicossomáticas.

A professora P13, ao ser questionada sobre estar satisfeita ou não como docente, expressa muito bem em sua resposta algumas inquietações vivenciadas pelo professor, quando frisa:

Nem sempre, as vezes me sinto entristecida porque nesses quase 20 anos de profissão a sociedade mudou muito, nossos alunos parecem que perderam o gosto pela escola, ou a escola não conseguiu acompanhar o novo ritmo dos alunos, com o aumento de conteúdo, não conseguimos alcançar todos os objetivos e vejo que não existe mais uma competição saudável entre os alunos. No entanto, há dias e alunos que nos desafiam e questionam, isso traz vida a aula e nos dá motivação.

O acúmulo de trabalho é um fator estressor, que pode desencadear vários sentimentos desagradáveis no docente, como a tristeza sentida pela professora P13. Também gera a incapacidade desse docente investir em si mesmo, deixando de agregar novos ou conhecimentos necessários mediante a mutável realidade que vivemos, seja pela falta de tempo ou pelo cansaço; também é perceptível o sentimento de impotência do professor quando ele não consegue transformar o ensino de História em algo interessante, inovador e atrativo, prevalecendo o desinteresse do aluno pelas aulas. Ademais, a falta de

apoio de alguns gestores⁴⁸ para execução de certas atividades se constitui como motivo de insatisfação para o professor de História.

Diante das ansiedades, angústias e frustrações vividas pelo professor em sala de aula, que se constituem como elementos estressores, somados as responsabilidades da vida pessoal, o adoecimento tem sido comum

Se por um lado há uma exigência de um professor-educador, que não se limite à função de instrutor, por outro, as condições de trabalho degradantes geram efeitos negativos na saúde desse profissional, que acaba sofrendo um desgaste físico e psíquico, o que gera sensações como frustração, tristeza, desapontamento e adoecimentos, tais como a depressão (MENDES; CLOCK; BACCON, 2016, s/n).

Na Rede Municipal de Educação de Arari vários professores contêm os sintomas acima citados. Especificamente temos duas professoras licenciadas em História, que hoje se encontram afastadas da sala de aula por causa da depressão: P17⁴⁹ e P16. A professora

⁴⁸ Para alguns gestores, o professor executa um bom trabalho quando está ministrando o conteúdo programático do livro didático. Quando o docente apresenta atividades variadas, colocando um pouco o “livro didático de lado”, é chamado à atenção para voltar ao “curso normal das atividades”, ou então, quando raramente apresenta algo novo, que possa tornar o ensino de História interessante, não tem o mesmo apoio que é destinado ao professor de Língua Portuguesa e Matemática. Essa indiferença ou incompreensão por parte dos gestores leva a algumas insatisfações, registradas em várias respostas do questionário aplicado. Além do mais, boa parte dos gestores precisa passar por formações continuadas ou curso de relações humanas, para aprender lidar com gente, para saber conversar com os seus profissionais, pais e alunos.

⁴⁹ Tudo começou em 2011, quando a Secretaria de Educação a lotou para lecionar na Educação Infantil. Pelo fato de nunca ter trabalhado com esse nível educacional, alegou à secretária do período, que não tinha habilidade para lecionar esse nível. No entanto, ela obteve como resposta que teria que “se virar”, pois era a turma que tinha disponível (já que ela trabalhava em três turnos). A professora assumiu a turma, se adaptou a Educação Infantil. Porém, havia um agravante, pelo fato de ter 2 matrículas em Arari e ter que participar de duas formações diferentes (uma da Educação Infantil e outra no Fundamental Anos Finais), pois havia uma determinação de que os professores teriam que desenvolver um projeto nos dois níveis educacional. Ela conseguiu desenvolver os dois, mas não conseguiu fazer a apresentação final do projeto da Educação Infantil, o que gerou profundo descontentamento da gestora. No ano seguinte, ela foi informada pela mãe de uma aluna, de que a gestora da escola estava fazendo um abaixo-assinado, indo nas casas dos pais dos alunos da comunidade de Bonfim, para tirá-la da escola. A professora P17, ao saber disso, se sentiu profundamente desrespeitada, envergonhada e humilhada, porém, os pais não aceitaram porque gostaram do seu trabalho. A partir desse momento, ela começou a se sentir mal. Requereu a licença-prêmio a que tinha direito, mas continuou ensinando em Vitória do Mearim, no distrito de Coque. Ensinava a noite, na modalidade Educação Jovens e Adultos (EJA), “os alunos tinham um comportamento difícil, consumiam drogas na sala de aula, no dia que eles não queriam assistir as aulas, eles quebravam as lâmpadas, não podíamos colocá-los para fora da sala que eles nos ameaçavam com tiros ou facadas”, disse a professora. Outro episódio que a abalou muito foi quando um determinado professor, não suportando mais a indisciplina de um aluno, o colocou para fora da sala de aula. O aluno foi em casa, pegou uma espingarda para matá-lo. “A partir daí comecei a ministrar as minhas aulas com medo”, mas o gatilho para eu entrar em depressão foi quando um aluno se jogou no chão durante uma aula e simulou um ataque de epilepsia, fiquei desesperada, a turma ficou perplexa, de repente ele se levantou e disse que tinha me feito de besta. A partir daí, quando chegava a hora de ir para Coque, eu me tremia toda, meu queixo batia como se eu estivesse com calafrio, começava a chorar, ‘meu mundo começou a ficar cinza’, me isolei, não queria mais sair do quarto, até a luz me incomodava. A partir de então comecei fazer o tratamento com um psiquiatra, que pediu o meu afastamento da sala de aula. Quando alguém fala para eu tentar retomar as atividades, imediatamente começo a passar mal, aparece cólica, náuseas, falta de ar, angústia, entro em crise. Amava exercer a minha profissão, hoje não suporto a ideia de voltar para a sala de aula (P17). A situação ocorrida no início de 2012, no Bonfim, somada com a situação da Coque a levou a uma profunda depressão no mês de maio. Segundo ela, o que mais a adoeceu foi ser tão desrespeitada pela

P17 começou lecionar a partir de 1991, aos 19 anos de idade. A partir de 2005 iniciou uma tripla jornada em dois municípios diferentes. Com uma jornada de trabalho excessiva, alunos indisciplinados, embates no relacionamento profissional (por causa da intolerância, desrespeito e decepção) e pessoal, contraiu um estresse agudo, conseqüentemente engatilhando uma depressão. Depois de 21 anos de trabalhos prestados, foi afastada de sala de aula com 40 anos de idade. Em junho de 2020, completou 8 anos de afastamento. Para lidar com esse tipo de situação que acomete o professor, Valéria Aparecida da Silva, Ana Késia Santos Coimbra e Celso Takashi Yokomiso sugerem,

[...] que se construam espaços psíquicos compartilhados, os quais possam permitir a troca da palavra, em uma vivência de respeito. Explicam que nesses espaços, poderão ser discutidos os desafios e as rupturas enfrentados, além de serem elaborados diferentes sentidos para a prática educativa, nas escolas de ensino fundamental da rede pública (SILVA; COIMBRA; YOKOMISO, 2017, s/n).

No entanto, a possibilidade de ser implantado na realidade arariense esse tipo de atendimento ao profissional que adocece por conta da docência é remota. Se a SEMED fornece escassamente as formações continuadas em História, que é instrumento e investimento para que o professor melhore a qualidade do ensino de história, e não o faz devidamente, logo não esperamos investimento pelo menos em curto prazo para os professores que estão com sua saúde psíquica de alguma maneira afetada. Talvez um dos gargalos para o adoecimento do professor esteja na falta de formações continuadas que possam ajudá-lo, a compreender melhor a dinâmica da sala de aula, possibilitando-o inovar.

Com o aumento do sofrimento e adoecimento do professor no exercício laboral, é necessário que se leve a sério a situação desse profissional. As entrevistadas, com muita tristeza, relataram que percebem ainda na maioria das pessoas uma incredulidade sobre o seu sofrimento. Por isso, como citam os autores acima, é necessário a criação de espaços que tratem essa situação com seriedade e respeito. Elena Fátima Vilela, Fernando Coutinho Garcia e Adriane Vieira (2013, s/n) observam que “[...] as vivências de prazer, quando predominantes, contribuem com a superação do sofrimento do professor. Essas estão associadas ao orgulho e à identificação que o professor tem com o seu trabalho”.

ação da gestora, que fez um abaixo-assinado para tirá-la da escola. Nos 15 anos de magistério nunca tinha sido tão desrespeitada e humilhada, foi uma devastadora decepção. Essa atitude a fragilizou de tal maneira que não teve mais estrutura para lidar devidamente com outros problemas que surgiram na sala de aula.

A professora P16⁵⁰, licenciada em História, também adoeceu por conta de uma jornada de trabalho excessiva (em dois municípios diferentes) e apresenta alguns sintomas semelhantes aos da professora P17, somados a situações pessoais e a uma pré-disposição genética para problemas psicológicos. Tal situação a levou a um profundo estresse, ocasionando constantes convulsões em sala de aula, o que a deixava muito constrangida, pois ouvia determinados comentários maliciosos dos companheiros de trabalho e dos alunos. Esse conjunto de fatores desencadeou uma severa depressão e seu afastamento da sala de aula. Porém, tentou várias vezes retornar a sala de aula, mas não consegue permanecer, pois as convulsões reaparecem.

Essa situação do adoecimento do professor causado por conta da sua profissão é mais frequente e preocupante do que parece. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), “[...] no Brasil, em 2014, o professor de Ensino Fundamental e Médio estava entre as 20 profissões que mais provocam o desligamento por morte decorrente de doença ocupacional, ocupando o 9º lugar” (BRASIL, 2016, s/n).

⁵⁰ Em 2008, o mal estar no ambiente escolar começou a se intensificar, gerando situações desagradáveis para a professora P16. O estresse da sala de aula acabou desencadeando crises que a levavam a convulsionar. Ela alega que a sala de aula lhe dava uma preocupação excessiva, causando-lhe estresse mental e, conseqüentemente, nova crise. As convulsões aconteceram muitas vezes em sala de aula. “Tentei várias vezes voltar às atividades, porém, ocorriam novos desmaios, às vezes ficava somente a metade do ano ou até mais um pouco, mas, nunca encerrava o ano letivo. Por causa do estresse proporcionado pelo trabalho, a cada dia que passava ficava mais insuportável permanecer em sala de aula, pelo fato de eu exigir mais de mim, de tentar ministrar aulas mais dinâmicas e não conseguir, por não obter bons resultados, isso me oprimia, ao chegar ao ponto de não mais suportar”, diz a professora P16. O ambiente que anteriormente lhe proporcionava alegria, satisfação, infelizmente começou a se tornar hostil, dificultando a sua vida profissional, que tinha que lidar com ansiedade, com a síndrome do pânico e a depressão. “Esse ambiente para mim se tornou opressor, não só pelo fato da preocupação com a aprendizagem dos alunos, pela dificuldade de dinamizar as aulas, por falta de recursos, mas também pela falta de sensibilidade e conhecimento do problema, por parte dos colegas de profissão e gestores que não entendiam o que a depressão é capaz de fazer em uma pessoa. Quem conhece, quem lê sobre a depressão, não critica e não julga” fala a professora P16. A professora se sentia muito hostilizada, tratada com indiferença, com desdém, alguns até achavam que, o que ela tinha era “possessões demoníacas”; enfrentou muitas críticas, foi muitas vezes vítima de constrangimento. Esse ambiente não acolhedor dificultou ainda mais a sua vivência profissional fazendo com que realmente ela quisesse estar bem longe do ambiente escolar. A professora ainda relatou que fazia um esforço faraônico para sair da cama, para chegar a escola, e ao chegar se deparava com uma realidade tensa e hostil. Dessa forma, era difícil continuar a sua jornada escolar. Além de lidar com a doença, ter que enfrentar olhares curiosos, os comentários desagradáveis, era muito difícil. Ela atribui esse comportamento, pelo fato de ser uma das primeiras professoras com depressão no município (iniciada há 17 anos), “[...] nessa época, não se ouvia falar em professor depressivo, a desmaiar em sala de aula, a ter que se afastar, hoje é mais ‘natural’. Foi difícil lidar com isso em uma cidadezinha pequena, mais difícil até do que lidar com a realidade da sala de aula. Este ano (2020) tentei voltar a lecionar, mas só de participar de um momento formativo para professores, me causou uma ansiedade e angústia muito grande, levando-me a perceber novamente a minha impossibilidade de exercer a minha profissão e, conseqüentemente, a suspensão da sala de aula pelo meu psiquiatra. Como profissional, a minha realidade hoje é frustrante e deprimente por não poder fazer aquilo que de melhor sei, lecionar. Isso para mim é terrível”. Durante a sua fala percebi o quanto esta professora ainda sofre por conta da impossibilidade de exercer sua profissão, com a enfermidade persistente.

O adoecimento do docente desses níveis de ensino é uma situação séria (associada ao esgotamento e à sobrecarga laboral, além de estresse, sentimento de indignação e desvalorização), que requer um olhar mais sensível por parte dos pares, gestores e autoridades competentes, pois já não se trata unicamente do adoecimento e afastamento desse profissional de suas atividades, existe um índice considerável de mortalidade.

Ao entrevistar essas duas professoras me angustiei em vê-las relatar suas vivências profissionais com uma carga de dor, decepção, insatisfação, frustração e abandono⁵¹. As cito, porque compreendo como relevante para minha pesquisa, pois é preciso direcionar aos professores uma formação continuada que também leve em consideração o lado emocional e psicológico do professor de História do Ensino Fundamental, que sente angústia por ver suas aulas não despertar o interesse esperado nos alunos, uma crescente indisciplina e outros elementos, como colocados pelas duas professoras.

Retomando o item da *autoestima*, relacionado à pergunta **2e** (*Quais são as fontes de minha alegria e satisfação?*), os docentes deixaram claro que as fontes de alegria e satisfação ocorrem quando observam a participação ativa dos alunos nas aulas, mostrando interesse pelo conteúdo e tendo um bom desempenho, quando percebem que o aluno está aprendendo de fato, quando ele questiona, discorda ou contra argumenta coerentemente. Dessa forma, o docente percebe que seus objetivos estão sendo alcançados. Também é citado como fonte de alegria do professor, Deus e a família, vistos como base do ser humano e fonte de inspiração.

Percebemos que para esse professor, o que lhe proporciona satisfação é observar o desenvolvimento intelectual do seu aluno. É compensador ver que seus objetivos pedagógicos estão sendo alcançados. É perceptível que o docente trabalha uma relação presente com o aluno, mas cria perspectivas futuras em relação a ele, que podem lhe proporcionar alegria e satisfação, isso aparece na fala da professora P5: “quando vejo o meu trabalho transformando o aluno em um cidadão responsável e ativo dentro da sociedade”, ou seja, a professora se sente satisfeita quando observa mudança no comportamento do discente, ao se tornar um cidadão pensante, ativo. Quando isso não acontece por conta do desinteresse já mencionado, gera insatisfação, proporciona tristeza e ao longo do tempo adoecimento em alguns docentes.

⁵¹ As duas, em suas falas, se sentem abandonadas pelo sistema e companheiros de trabalho. Relatam que se sentem como se fosse um “objeto descartável”, que não tem mais utilidade e coloca-se fora ou de lado. Talvez esse sentimento seja tão opressor para as duas, pelo fato de lecionarem em cidades pequenas, em que praticamente todas as pessoas as conheciam. Creio que elas esperam mais consideração e respeito como profissionais da educação, que muito já contribuíram.

Quanto à pergunta **2f** (*O que me faz duvidar de minhas qualidades pessoais e profissionais?*), foi manifesto quase que na totalidade o lado profissional, e se percebe mais uma vez angústia, proporcionada pelas seguintes situações: quando não consegue despertar o interesse, quando os alunos não conseguem entender as aulas ou não valorizam o ensino de História, quando o aluno não alcança o rendimento satisfatório - esperado pelo professor que muitas vezes se questiona sobre a sua forma de ensinar História -; assim como o desrespeito que às vezes enfrenta como pessoa e profissional, gerando indignação, principalmente quando se doa e não há reconhecimento do seu esforço, porém, prevalece uma espécie de indiferença que o angustia.

A professora P15 em resposta à pergunta 2f, afirma: “[...] quando vejo que o aluno não alcançou satisfatoriamente os objetivos propostos em relação aos conteúdos abordados, quando realizo as avaliações e os resultados obtidos não condiz com o que eu esperava”. A constatação de resultados negativos mexe com a estrutura do professor, é desmotivador quando o retorno esperado não ocorre, mas também pode servir para uma autoanálise e a possibilidade de rearticular seu planejamento e metodologia. Porém, contar com certa ajuda para lidar com essa situação é necessário. O professor vive um momento ímpar na sala de aula, proporcionado pela mudança de comportamento do alunado. Ter um olhar sensível para o professor e suas dificuldades reais em sala de aula é emergencial, como defendido por Silva, Coimbra e Yokomiso (2017).

Finalizamos o item autoestima do professor, percebendo que ela está muito relacionada ao nível de interesse e aprendizagem do seu aluno. Diante do exposto, é necessário criar uma dinâmica no ensino de História que deve ser realizada através de formações periódicas, que atendam a real necessidade desses professores, para que possa despertar o interesse do aluno pelo ensino de História e que o professor se sinta um “profissional satisfeito”.

Ao falarmos sobre a *motivação*, no item **3g** (*O que me motivou para me tornar professor (a)?*), um percentual de 50% responderam que foi a falta de oportunidade em outra área que os levaram ao magistério. A professora P5 relata que “[...] na realidade não houve motivação e sim falta de condições para fazer a formação dos meus sonhos, como não pude realiza-la, a única opção que restava era tornar-me professora”. No entanto, hoje ama a sua profissão e a exerce com compromisso e dedicação. Os demais docentes pontuaram o desejo de trabalhar diretamente com pessoas que precisam de ajuda, outros

relataram que foi a admiração e influência de familiares e professores, assim como a oportunidade de trabalho que precisavam.

É evidente nas respostas dadas a essa pergunta que nem sempre o professor que está na sala de aula desejou, desde sempre, essa condição. Vários fatores os conduziram ao magistério, como os citados. Porém, a docência é apaixonante e desafiadora, proporcionadora de uma carga considerável de sedução que a torna atraente e envolvente.

Na medida em que os professores consideram a sala de aula como lugar de relacionamento, passam a vislumbrar um horizonte mais amplo de possibilidades, incluindo a didática e as metodologias. Nesse sentido, o modo como se efetiva a relação entre os docentes e discentes influencia tanto no aprendizado dos conteúdos que são ministrados como na satisfação pessoal e profissional do professor (DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017, p. 178).

As autoras Tárzia Rita Davoglio, Carla Spagnolo e Bettina Steren dos Santos refletem sobre como a vivência em sala de aula pode ser um lugar de relacionamento que molda sentimentos e posturas, pautados na efetividade da relação entre aluno/professor/ambiente, direcionando-os a uma satisfação pessoal e profissional. Isso contempla a fala de alguns dos professores entrevistados, que adentraram o magistério por falta de oportunidade ou qualquer outro motivo, mas atingiram satisfação e abraçaram a profissão.

Entendemos que, para que isso ocorra, há um processo formativo ao longo da docência, que inclui a vivência e aprendizagem com os pares, na amplitude da comunidade escolar e na formação continuada do professor, em que, segundo Barroso (ano), se faz necessário esforço integrado e colaborativo, objetivando institucionalizar a formação continuada para os professores e demais profissionais da educação.

Quanto ao questionamento **3h** (*O que o motiva a continuar sendo professor?*), alguns deles expuseram seu lado utópico, a exemplo da professora P13, ao responder: “a esperança de transformar o mundo, de fazer os jovens acreditarem no poder da educação e de que o conhecimento é poder”. Cremos que todo professor, em algum momento de sua carreira, já pensou em transformar o mundo, tornando-o um lugar justo e conseqüentemente melhor para viver, através do poder da educação. Em Arari ainda existe professor de História com essa concepção, muito válida por sinal, precisa-se desse tipo de professor, motivador e que acredita em um futuro transformado pelo poder do conhecimento. Não podemos perder a esperança de que a nossa localidade possa alcançar patamares elevados através da educação.

Também se constitui como motivador para o professor, ajudar os alunos na inserção de valores, contribuindo para que tenham uma vida melhor. Professores e a família também aparecem como elementos motivadores para continuar a jornada pedagógica do professor, assim como perceber que o seu trabalho apresentou resultados significativos.

Outro elemento basilar apresentado é o amor aos alunos e ao exercício de suas atividades, na docência não basta só ser técnico, é também preciso revelar seus sentimentos bons aos alunos⁵² e companheiros de trabalho⁵³, pois é uma profissão que envolve muitas emoções na relação professor/aluno e restante da comunidade escolar. Quando se estabelece um bom relacionamento, certamente há uma probabilidade de um melhor índice de aprendizagem.

À pergunta **3i** (*O que poderia contribuir para aumentar (ou manter) minha motivação como professor (a)?*), genericamente responderam que gostariam de ser respeitados, que houvesse solidariedade, socialização das experiências exitosas dos pares, salários dignos/melhor remuneração, salas de aulas com melhores estruturas, melhora da estrutura do sistema de ensino, acompanhamento pedagógico qualificado, mais compromisso com a aprendizagem dos alunos por parte da gestão municipal e da família, mais dedicação dos alunos, escolas mais humanizadas.

Parte do que pode contribuir para motivação do professor foi colocado pela professora P15 ao falar que “[...] gostaria que o professor fosse mais respeitado, que houvesse entre os pares mais solidariedade, que os nossos gestores fossem ‘mais justos’, principalmente os nossos representantes, entre outras coisas, salários dignos, salas de aulas mais equipadas e escolas mais humanizadas”.

Para que a educação tenha êxito, inevitavelmente precisamos contar com esses fatores citados pela professora e por alguns autores referenciados no capítulo anterior.

⁵² Na rede municipal de Arari temos diversificados tipos de alunos em salas de aula (turmas na zona urbana, com média de 23 alunos), cada um com seus conflitos proporcionados por/pelo(a): separação dos pais, serem criados só pela mãe, pelo pai ou pelos avós, serem abandonados pelos pais e criados por terceiros, histórico de dependência química dos pais e a inserção de alguns alunos nas drogas, conflitos com os pais, automutilação – uma onda ocorreu em algumas escolas da zona urbana de Arari nos anos de 2018 e 2019, no Fundamental Anos Finais e Ensino Médio -, crises de identidade sexual, abuso sexual, outros. Devido a esse bombardeio de situações conflitantes, o professor não pode ser só um ministrador de conteúdo, o técnico da sala de aula, ele às vezes tem que aprender a exercer habilidades que não são de sua competência específica e demonstrar para o aluno, que ele tem sentimentos bons por ele, que ele se importa e que em alguns momentos extraclasse ele também pode contar com a sua orientação. Já aconteceram casos em que uma conversa atenciosa com o aluno o livrou de grandes males.

⁵³ Refiro-me aos professores, principalmente das professoras que adicionam à atividade profissional, a doméstica, familiar e religiosa (algumas) de forma mais efetiva, e se veem imersas em uma sobrecarga de atribuições. Tudo isso em algum momento vai interferir no segmento profissional, com irritabilidade, ansiedade, estresse e, às vezes, é necessário que o companheiro que está ao seu lado mostre empatia.

Todos eles se constituem como elementos motivadores para a permanência do professor no exercício de sua profissão e favorecem um ensino de História de qualidade. A motivação correta pode mudar significativamente uma realidade educacional.

Os professores que responderam à pergunta **3j** (*Como outras pessoas podem me ajudar?*) nos levam a compreensão de que a necessidade de ajudar os pares é fundamental, podendo vir em forma de acolhimento, sugestões e orientações. A professora P6 observa que as pessoas podem ajudar “[...] demonstrando empatia mediante às dificuldades enfrentadas no nosso dia a dia, e contribuindo para vencê-las”. Na comunidade escolar a capacidade de se colocar no lugar do outro, de perceber as dificuldades, de se ombrear, é extremamente importante. Nóvoa afirma, acerca dessa realidade que envolve a empatia, com destaque para os iniciantes na docência, que “[...] *naquilo que é de responsabilidade das escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os licenciandos e os professores iniciantes*” (NÓVOA, 2019, p. 14, grifou-se).

Essa atitude pode revelar superação das dificuldades e mostrar a importância de um corpo profissional coeso, disposto a contribuir com o trabalho para desenvolvê-lo da melhor forma possível, assim como estabelecer relações harmônicas e que haja a valorização do humano, do conhecimento e da aprendizagem, durante o processo de desenvolvimento do profissional da educação.

Resumimos esse tópico escrevendo que o professor de História de Arari-Ma tem uma autoestima equilibrada mediante ao desinteresse dos alunos e outros desafios que lhe são impostos. Tem compromisso com o ensino de História, o que lhe proporciona satisfação e alegria, apesar de, em determinados momentos, desmotivar-se pelo constante desinteresse da maioria dos alunos, de alguns gestores que não colaboram devidamente, de pais que não fazem a sua parte, dentre outros fatores. Eles compreendem que o trabalho colaborativo é imprescindível para o seu desenvolvimento e para o ensino, como colocado anteriormente por Francisco Imbernón (2010). Ademais, esperam que o professor não seja visto unicamente como um profissional, mas como um ser humano dotado de sensibilidade, e não como uma máquina reprodutora de conhecimento. Porém, esse professor precisa de um condutor que sirva de norte para que ele possa mudar a realidade de desinteresse do seu aluno pelo ensino de História.

2.5 A percepção da tarefa e perspectivas futuras do professor de História do Ensino Fundamental de Arari-MA

Este tópico analisa a percepção da tarefa e perspectivas futuras dos professores, e compreende ações referentes: ao que fazer para ser um bom professor, se é importante para ele os problemas emocionais ou relacionais dos seus alunos, se é preocupante se os alunos conseguem atingir os objetivos mínimos em suas aulas, se ele tem um programa de desenvolvimento profissional, como melhorar a sua situação, se tem alguma prática inovadora, quais são as suas expectativas para o futuro, o que sente em relação a elas, como vê o resto do seus anos no ensino e como pode melhorar seu futuro profissional (IMBERNÓN, 2010).

Sobre a percepção da tarefa, se tratando do item **4k** (*O que devo fazer para ser um bom professor?*), os professores entrevistados citam que o docente constantemente tem que estudar, ter conhecimento acerca dos conteúdos, estar atento às adversidades e as diversidades, ser assíduo, pontual, desenvolver um bom relacionamento com os alunos (sendo paciente, tolerante, compreensivo), ter um bom planejamento, (com boa metodologia, organizar os materiais previamente, acrescentar textos diferentes dos tratados no livro didático, objetivando alcançar as metas estabelecidas), ter autonomia, ser responsável e, sobretudo, acreditar em si mesmo como um profissional da educação.

Para que o professor possa exercer a sua profissão com esmero, é imprescindível que ele constantemente esteja atento aos novos conhecimentos e os aplique para otimizar suas aulas, levando em consideração um bom planejamento para alcançar seus objetivos. Nesses aspectos, também compreendemos que a formação continuada pode contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional do professor.

Quanto a pergunta **4l** (*Sinto os problemas emocionais ou relacionais de meus alunos e me preocupo? Até que ponto?*), todos responderam que se preocupam com seus alunos. A ponto de conversar, de orientá-los, de tentar resolver situações problemáticas, pedir ajuda as pessoas competentes, de chamar os pais e notificá-los dos problemas que seus filhos enfrentam, e orientá-los sobre como devem proceder - como já observado na questão **1a**.

Estão preocupados a ponto dos professores e gestores se reunirem para tratar da situação problema e acharem uma solução para as diferentes situações que possam aparecer. “Os problemas dos nossos alunos mechem muito com o nosso emocional e às vezes não conseguimos ajudá-los”, diz a professora P2.

É perceptível que determinados conflitos vividos pelos alunos mexem muito com o lado profissional e com o emocional⁵⁴ desses professores, que muitas vezes extrapolam as suas atribuições, indo além do oficialmente permitido, às vezes deixando-os angustiados quando não conseguem reverter o contexto conflitante em que está imerso o discente. Isso nos remete novamente a Silva, Coimbra e Yokomiso (2017), ao afirmarem a necessidade de apoio ao professor que lida com várias realidades em sala de aula. Assim, sugerem que se construam espaços psíquicos compartilhados, os quais possam permitir a troca da palavra, em uma vivência de respeito, na tentativa de minorar as angústias do professor e evitar um provável adoecimento psicológico.

A pergunta **4m** (*É suficiente que todos os meus alunos consigam atingir os mínimos objetivos em minhas aulas?*) nos forneceu a resposta que se deve levar em consideração o conhecimento prévio de cada um e a capacidade individual de cada um de assimilação dos conteúdos e habilidades. Outros responderam que o suficiente é que o aluno alcance o máximo de objetivos pré-determinados e que ficam felizes quando seus alunos atingem o que consideram como o suficiente, lhe possibilitando condições de aprovação.

A professora P6 acredita que “[...] em alguns casos, o mínimo dos objetivos alcançados é o suficiente, levando em conta a individualidade de meus alunos”. Compreendemos que às vezes *o mínimo alcançado é o suficiente* quando se observa a realidade do aluno, pois, muitos se encontram inseridos em meio a dificuldade econômica, social e sob determinadas influências culturais que influenciam no desenvolvimento e nas metas a serem alcançadas pelos alunos. Dessa forma, esse mínimo significa aprovação, um dos principais objetivos a ser alcançado.

A pergunta **4n** (*Qual é o meu programa de desenvolvimento profissional?*) obteve como resposta: rever obras acadêmicas referentes aos conteúdos, leituras diversas, participar de formação continuada, fazer uma pós-graduação.

A resposta da professora P6, para a pergunta **4n**, foi:

Meu programa está voltado para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, minhas competências dentro e fora do âmbito escolar e o controle emocional para saber lidar com meus alunos, enquanto proporciono uma aprendizagem que os farão ter gosto de aprender.

⁵⁴ O professor P11 relata, sobre trabalhar com alguém que “chega em suas mãos” praticamente uma criança ou um adolescente, durante 4 anos: “nesse tempo rola muitos sentimentos, proporcionadas por diversos motivos, a exemplo, alguns alunos compartilham coisas corriqueiras, outras mais graves como assédio, aliciamento, maus tratos, estupro. Quando acontece algo desse tipo, não me calo e tomo as medidas cabíveis com o respaldo da direção da escola. Outros casos relacionados a namoro, drogas, álcool, amizades “ruins”, aí entra o que chamo de professor amigo, psicólogo, até certo limite”.

A professora mencionou algo interessante e que, creio, passou despercebido pelos demais professores entrevistados: a necessidade de desenvolver habilidades que são significativas para um relacionamento saudável com os integrantes da comunidade escolar e fora da escola, a percepção de ter controle de suas emoções perante os desafios que surgem em sala de aula por conta dos diferentes comportamentos, em que “cada cabeça é um mundo diferente”, que manifesta diferentes condutas. Esse investimento para o desenvolvimento profissional dos docentes é de suma importância nos dias atuais, pois professores têm adoecido emocionalmente por conta de conflitos gerados pelos embates travados na escola, como já mencionado anteriormente.

Além disso, permanece a compreensão da necessidade de estudar, de ir à busca de conhecimento mais profundo sobre os conteúdos didáticos que se constituem como imprescindível para o desenvolvimento profissional desses docentes, que também reconhecem na *formação continuada* parte do programa de seu desenvolvimento, pois que ela pode disponibilizá-lo conhecimento, metodologias e agregar mais valor à sua prática pedagógica.

Quando abordados sobre o questionamento **4o** (*O que posso fazer para melhorar minha situação como professor?*), as respostas foram: identificar pontos negativos e procurar um método para tentar sanar uma provável deficiência, buscando ajuda junto a quem possa contribuir, ser mais dinâmica, buscar conhecimento, evitar estresse em sala, observar individualmente os alunos e ter acesso a novas metodologias de ensino. A professora P2 disse: “[...] busco sempre me atualizar com a formação continuada e boas leituras”. Porém, relembramos que a quantidade de formação continuada ministradas pela SEMED na área de História foi mínima, sob a alegação de que não é fácil encontrar profissional nessa área disponível, além de outros pretextos.

Algumas respostas se repetem, pelo fato de que as perguntas são conexas, às vezes forçando o docente a reproduzir respostas anteriores, necessariamente não as dadas pelo mesmo professor, mas por outro, pela relação entrelaçada existente nos questionamentos. A repetição da busca pelo conhecimento, o uso de novas metodologias e a formação continuada aparecem como elementos que favorecem a melhoria do professor.

Algo que também pode proporcionar melhoria a situação desse docente é conhecer melhor que tipo de aluno ele tem, dessa forma, pode desenvolver um relacionamento mais equilibrado, propício para a sala de aula, conseqüentemente tornando mais produtivo o seu trabalho, ao conduzir a sala de aula sem estresse. Saber lidar com situações estressantes na

escola é algo que o docente tem que aprender, para melhorar a sua situação profissional e pessoal.

Para o questionamento **4p** (*Já executei alguma prática inovadora em minhas aulas de História? Qual (quais)?*), o professor P11 respondeu: “[...] isso é relativo, pois, o que é inovador para sua realidade, pode não ser para a realidade de um professor da capital maranhense, por exemplo: uma visita ao museu, a uma comunidade quilombola ou indígena, a produção de um vídeo sobre a sua realidade histórica”.

Os demais responderam que não desenvolveram prática inovadora, mas desenvolveram atividades que fugiram da rotina da sala de aula, como levar os alunos a participar de uma sessão na Câmara Municipal, passeios mostrando “pontos históricos”, ir ao museu local, produção de vídeos sobre a cidade de Arari, exibição de filmes, documentários, utilização de slides, gincanas em sala abordando temas propostos pelo livro didático e uso de *memes*. Outros alegam que encontram dificuldades para a execução de qualquer prática inovadora diante de sua realidade.

Compreendemos que inovar no ensino de História não é fácil, requer uma constante busca pelo conhecimento, motivação, esforço, perseverança, investimento financeiro, dentre outros elementos, às vezes difíceis de serem encontrados no sistema educacional. Porém, alguns professores se esforçam para diversificar suas práticas pedagógicas, fugindo do habitual, para tentar envolver e despertar interesse no aluno e alcançar seus objetivos. Aqui cabe lembrar o que já foi observado na seção anterior e início desta, que diante de tantas transformações não dá para o professor ficar alheio as mudanças e novas metodologias proporcionadas pela tecnologia.

Referindo-se as *perspectivas futuras* dos professores, o item **5q** (*Quais são as minhas expectativas para o futuro e o que sinto em relação a elas?*) obtivemos respostas otimistas da maioria. Como exemplo, temos a resposta da professora P13: “Ainda tenho esperança de ocorrer um olhar diferenciado para a educação, que precisa inovar as técnicas e abordagens, e espero fazer parte de uma construção positiva da história educacional do município”. A professora se insere nesse contexto de perspectiva futura, em que tem esperança de ver uma “real mudança” na educação pública arariense.

Outros acreditam na melhoria da qualidade educacional e valorização profissional; obtenção de mais conhecimento através de um mestrado profissional em História e esperança de obter alunos mais dedicados. Há também os que não foram tão otimistas, levando em conta a realidade que tem enfrentado em sala de aula. Alguns se sentem

inseguros, a exemplo da professora contratada, P15, “[...] visto que meu vínculo empregatício é baseado num contrato e o mesmo está prestes a findar, corro o risco de não fazer parte do quadro de professores da rede municipal no próximo ano letivo devido a mudança na administração do município, que ocorrerá no ano de 2021”. Infelizmente, a insegurança faz parte da vivência do professor contratado⁵⁵, que sofre todo ano pela perspectiva de ser recontratado ou não.

O interessante é que apesar de todas as mazelas educacionais vividas por esses professores ao longo dos anos, a maioria deles ainda pensa de forma positiva acerca do futuro educacional arariense, e vislumbra uma perspectiva de continuidade de seus estudos, de alunos e profissionais mais esforçados e comprometidos, objetivando um ensino de História de qualidade, capaz de orientar o alunado para uma perspectiva de vida e de mundo melhor.

Ao serem questionados sobre a pergunta **5r** (*Como vejo o resto dos meus anos no ensino?*), eles responderam que se veem cansados, mas empenhados e preparados para enfrentar as diferentes situações que surgirem fora ou dentro da sala; outros veem como uma indefinição, outros como contribuintes ativos na educação e com objetivos a serem alcançados.

Finalizando o questionário feito aos professores com a pergunta **5s** (*Como posso melhorar meu futuro profissional?*), unanimemente responderam que buscando continuamente novos conhecimentos, focados em uma formação contínua e melhorando como pessoa e profissional. Esses professores entendem que a formação continuada é uma das maneiras mais eficazes para que eles possam, em sua realidade, ter acesso direto a novos conhecimentos e novas práticas metodológicas na tentativa de otimizar suas aulas.

Resumidamente, essa proposta de uma cartografia dos professores de História de Arari apresenta um professor com jornada média de 18 anos, licenciado em curso de formação de professores da UEMA e UFMA, quase sempre procedente de uma realidade econômica difícil, e que inicialmente ingressou na docência não por amar a profissão, mas

⁵⁵ Os contratos na rede municipal ocorrem através de conchavos feitos entre o político e o eleitor. Não há um edital de seleção para uma provável vaga a professor ou qualquer outro emprego. Eles são concedidos a pessoas que votaram no prefeito ou vereadores (repetindo-se a velha história do clientelismo). Até 2018, os contratos eram feitos de forma verbal, os contratados não assinavam nenhum documento comprovando o seu vínculo empregatício, porém, continuam sem receber o pagamento referente a julho, sob alegação de que não tem direito a férias, e são descontratados no final de novembro. Essa prática tem gerado uma tensão muito grande nesses professores, que vivem à mercê do mando desses políticos, que passaram 15 anos para realizar um concurso (realizado em 20 de outubro de 2020), por verem na prática do contrato uma máquina propulsora para sua eleição e reeleição.

por perceber nela a oportunidade de mudar de vida, rompendo o ciclo em que seus pais estavam inseridos. No entanto, aprenderam a amar a sua profissão. Apesar da realidade difícil que enfrentam no palco da sala de aula, se esforçam para torná-lo um lugar mais atraente para o aluno, usando sua criatividade. Deseja uma sala de aula em que o aluno tenha interesse pelo ensino de História, e que os gestores sejam mais parceiros. Quer ser mais valorizado, ter um salário digno, e que as políticas educacionais contemplem igualmente tanto a zona urbana quanto a zona rural. Quer ser como um ser humano dotado de sensibilidade, emoções, sentimentos e que tem problemas, ou seja, como mais que um mero profissional. Esse professor sabe que para a sociedade ser transformada necessita de uma educação de qualidade e que, para isso, tem que investir nele através da formação continuada que pode lhe agregar conhecimentos e metodologias, objetivando a melhoria da sua prática, em um “[...] processo sempre inacabado, construído ao longo da trajetória pessoal e profissional, é multifacetado, dialógico e complexo. Nele se pretende encontrar respostas para os desafios do trabalho docente” (MOITA, 1995, p. 115). Mas, mesmo faltando essa formação, o professor estuda, vai à busca de novos conhecimentos para lhe respaldar com os conteúdos do livro didático. Em determinados momentos se sente um pouco de tudo, ao lidar com diferentes situações na comunidade escolar a qual pertence.

Assim, finalizamos essa seção com os ensinamentos de Severino Vilar de Albuquerque (2013), sobre a importância da formação na construção da profissionalidade docente, dimensão que compreende uma preparação que não se atém ao ponto de vista técnico, científico ou pedagógico.

3. CONSTRUINDO O PRODUTO A PARTIR DO DIAGNÓSTICO

Para escrevermos esta seção, que trata da construção do produto a partir do diagnóstico, foi necessário analisar e compreender a legislação que sustenta a formação continuada como um direito do professor, analisar autores anteriormente citados, que relatam que a prática docente ocorre mediante a um processo de formação que se desenvolve ao longo de sua carreira, pela somatória de diferentes aspectos e aquisições de saberes teóricos e práticos, assim como analisar o professor de História de Arari-MA em diferentes dimensões de seu processo formativo contínuo.

Estabelece-se no corpo do texto, que a formação dos professores deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, deve ajudá-los a construir vínculos afetivos, a coordenar suas emoções, reconhecer as emoções de seus colegas de trabalho e deve romper a dicotomia entre o teórico-científico e a prática docente, possibilitando uma reflexão individual ou coletiva sobre seu trabalho. Também observamos a necessidade da formação do professor em um contexto de constante inovação tecnológica, que exige um olhar atento do professor mediante as tantas mudanças que ocorrem ao seu redor.

Espera-se que as decisões docentes promovam participação ativa, compartilhada e cooperativa; criem oportunidades variadas e flexíveis de negociação e construção de conhecimentos em ambientes presenciais e virtuais; utilizem um olhar prático-teórico aliado à força pedagógica da reflexão e observação da própria prática docente; exercitem metacognição e empatia nas tentativas de compreensão das necessidades de aprendizagem, facilidades, dificuldades de modo a superá-las (FIORENTINI, 2009, p.137).

Compreendemos que é desafiador para o professor educar na era da tecnologia e da informação. Pois, a sociedade nas últimas décadas tem passado por profundas mudanças em seus vários segmentos e necessita de um professor que tenha uma nova postura: informado, orientador, reflexivo, flexível e receptivo, dentre outras características, como observado ao longo deste texto. Parece muita coisa para um só profissional, mas o contexto em que estamos vivendo requer um professor com esse perfil. Vivemos em um tempo em que a geração dos alunos do Fundamental Anos Finais que tem acesso as tecnologias digitais é considerada “*geração.com*”. Para atender esse alunado é necessário que o professor busque meios que o possibilite dominar o saber teórico e prático, as diferentes linguagens, metodologias e ferramentas tecnológicas para melhor viabilizar o ensino de História. É observado neste momento pandêmico, que requer um distanciamento social, o professor se esforçando, se reinventando para transformar a sua prática pedagógica, aprendendo a lidar com as tecnologias digitais para usá-las em suas salas de aula.

Observa-se um valor de importância ao usar as tecnologias digitais e sociais na prática pedagógica, permitindo concluir que esta conscientização é o primeiro indicador para corroborar com a mudança no contexto escolar, colaborando positivamente com o processo de aprendizagem dos nativos digitais (ABRANTES; SOUSA, 2016, p. 219).

Dessa forma, surge a necessidade do docente deixar um pouco o “livro didático de lado” e buscar novas tecnologias, que possam agregar conhecimento, metodologia e estratégias que o possibilite ser um professor mais dinâmico. É fundamental que os professores se apropriem criticamente das tecnologias digitais, descobrindo as possibilidades de utilização que elas colocam à disposição da aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno.

Com o surgimento da pandemia do novo coronavírus, que de certa forma favoreceu a escrita desta pesquisa, tornando perceptível que os professores de História da rede pública de Arari-MA não estavam preparados para ministrar aulas online, assim como parte significativa dos professores brasileiros, como nos deixa entender a pesquisa feita sobre formação digital dos mesmos, pelo Instituto Península, divulgada pelo jornal *O Estado de São Paulo*, como já mencionado na primeira seção. Este contexto pandêmico, dentre outras coisas, nos revelou a inexistência e precariedade do uso das ferramentas digitais no ensino de História e na educação básica, ao impor uma nova forma de ensinar, de modo remoto.

O ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos (CHARCZUK, 2020, s/n).

Para melhorar a compreensão acerca desse tipo de ensino, Aras Bozkurt e Ramesh Chander Sharma (2020) o caracterizam como uma solução temporária para uma problemática que se instalou de modo imediato. Embora tal solução possa se apropriar de forma original e criativa de recursos e experiências desenvolvidos no âmbito da EaD, porém, não podemos tratá-los como se fosse a mesma coisa. Simone Charczuk (2020) observa que não houve previamente um planejamento ou modelos teórico-conceituais específicos e prévios para sua prática, mas a transposição do trabalho presencial para um espaço digital ou impresso.

Podemos citar o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, em que o termo educação a distância é classificado.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, s/n).

Mediante esse decreto observamos que há um considerável distanciamento entre o ensino remoto e a educação a distância, que utiliza um processo sistematizado para o exercício pedagógico. Enquanto o ensino remoto, como já colocado, foi uma opção emergencial, que mescla a utilização de diferentes ferramentas digitais e materiais impressos, áudios e vídeos, na tentativa de assegurar o ensino nesse período pandêmico.

A falta de estudos que comprovem a eficácia dessa forma de ensino, não confere a ele, nesse momento incipiente a credibilidade ou a equiparação a EaD, mas alguma semelhança no que respeita a sua ministração em espaço online. O que temos é uma tentativa de acerto em meio à complexidade deste momento pandêmico e a necessidade de fazer com que as aulas continuem acontecendo. A comunidade escolar tem passado por grandes desafios, pautado por incertezas, tensões, sofrimentos e reinvenções.

A pandemia também promoveu uma nova reflexão pautada no uso das TICs, nos fez repensar a nossa prática como docente, revelou a vulnerabilidade tecnológica em sala de aula. No entanto, evidenciou a importância das ferramentas online para melhorar o ensino de História e demais disciplinas. Tem sido perceptível que a modalidade de ensino imposta pela pandemia em todo o território nacional veio para nos revelar o quanto estávamos limitados nessa área. Infelizmente, no segundo ano de pandemia, Arari ainda se encontra a passos lentos diante dessas novas demandas. Há uma urgência gritante para que se avance, que os professores tenham formações que contemplem essa necessidade, que aprendam, pelo menos, o mínimo neste momento para manusear recursos que viabilizem suas aulas.

Nos primeiros meses da pandemia constatou-se que os docentes ararienses estavam despreparados para lidar com as tecnologias digitais, pois viviam imersos em uma realidade em que, até então, no palco da sala de aula tinha-se o predomínio de aulas expositivas dialogadas, embora reconheçam que essas tecnologias podem potencializar o ensino de História.

Infelizmente, a falta de domínio das ferramentas online pela maioria dos professores continua; os órgãos competentes não investem como deveriam e não

proporcionam formações nessa área. Até meados de abril, do ano letivo de 2021, a obtenção do conhecimento desses recursos restringe-se a busca do professor no YouTube e a pedidos de ajuda a professores que tem facilidade de manuseio online, essas são as formas que os professores de Arari estão utilizando para aprender e conseguir ministrar as aulas remotas destinadas ao ensino fundamental. Porém, a falta de uma formação sistemática nesse sentido tem gerado insegurança, insatisfação e tensão nesses professores.

Retomando o que já foi colocado no corpo deste texto, não havia e por enquanto não há ofertas de formações continuadas⁵⁶ que contemplem os professores⁵⁷ de História de Arari, com a utilização de ferramentas digitais como recurso agregador de valor e praticidade educacional.

Mudar as formas de aprender dos alunos requer também as formas de ensinar dos seus professores. Por isso, a nova cultura de aprendizagem exige um novo perfil de aluno e do professor, exige novas funções discentes e docentes, as quais só se tornarão possíveis se houver uma mudança de mentalidade (POZZO, 2004, p.11).

Sabemos que é difícil mudar uma forma de lecionar de uma hora para outra, assim como inconcebível não receber o suporte necessário para que essa mudança ocorra satisfatoriamente. Não podemos inovar, ter resultados exitosos com a mentalidade de que só “fazendo se aprende”; é necessário suporte técnico para que haja aprendizagem qualitativa, tanto para professores, quanto para os alunos. “A Educação online traz consigo características próprias que impõem a necessidade de novas aprendizagens, o que implica na necessidade de que seja construída uma nova maneira de compreender o processo de ensino-aprendizagem” (ALVES; SOUSA, 2016, p. 40).

Esses autores ainda colocam que “[...] como consequência do contexto de redefinição da postura docente, em função da demanda tecnológica, surge a necessidade de preparar professores para atuar, com essas tecnologias, como mediador desse novo processo educativo” (ALVES; SOUSA, 2016, p. 49). Não é possível efetivar uma educação de qualidade se não houver um corpo operacional competente. “Em última análise, é ao professor que cabe transformar qualquer nova proposta em uma ação pedagógica competente” (NISKIER, 2000, p.26). No entanto, investir nesse profissional da educação é fundamental para o sucesso de um sistema de ensino.

⁵⁶ Refiro-me aqui às formações com carga horária entre 20 a 80 horas.

⁵⁷ Esses professores, para melhorar sua prática, têm investido em cursos de especializações particulares oferecidos por diferentes faculdades, no município de Arari ou fora dele.

Para além da circunstância pandêmica, um dos problemas identificados é que a maioria dos professores de História tem uma jornada de trabalho excessiva e uma dinâmica que se distribui entre dois municípios, restando-lhe pouco tempo para a pesquisa. Levando em consideração essa dinâmica e outros elementos pontuados ao longo da escrita desta dissertação, fica evidente a necessidade de uma formação continuada para o docente que contemple de forma acessível novos conhecimentos, metodologias e o fomento a tecnologia digital - mais do que nunca necessário, imposto pela pandemia do novo coronavírus - para proporcionar um ensino de História que desperte o interesse do alunado. Mediante aos impasses vivenciados pelos professores de História de Arari, pensamos em um produto que proporcionasse acessibilidade e poder de difusão. Dessa forma, chegamos à elaboração do site *FormAçãoHist*, acessado através do link <https://formacaohist.com.br/>. Este recurso digital é um produto que tem potencial para o enfrentamento dos desafios diagnosticados nesta dissertação. Ele contém espaço de debate e compartilhamento e produções voltadas para a formação continuada e o ensino de História.

Prática e acessível, essa ferramenta pode intervir na práxis do professor arariense, servindo também para qualquer professor de História articular atividades que possam contribuir com os docentes, objetivando otimizar o ensino de História, pois a Web é um espaço para postar e encontrar recursos metodológicos que forneçam ao professor mecanismos para inovar a sua metodologia, capaz de despertar o interesse do aluno.

Esse produto tem como objetivo colaborar com o processo formativo dos professores de História, fornecendo conteúdos a nível acadêmico (sobre a formação contínua do professor e temas sensíveis de História). A sua relevância encontra-se justamente na oferta diversificada de conteúdo, atividades e sugestões ao professorado, que busca conhecimento, metodologias e estratégias capazes de contribuir positivamente com um ensino de história de qualidade, promotor de uma aprendizagem significativa ao seu aluno.

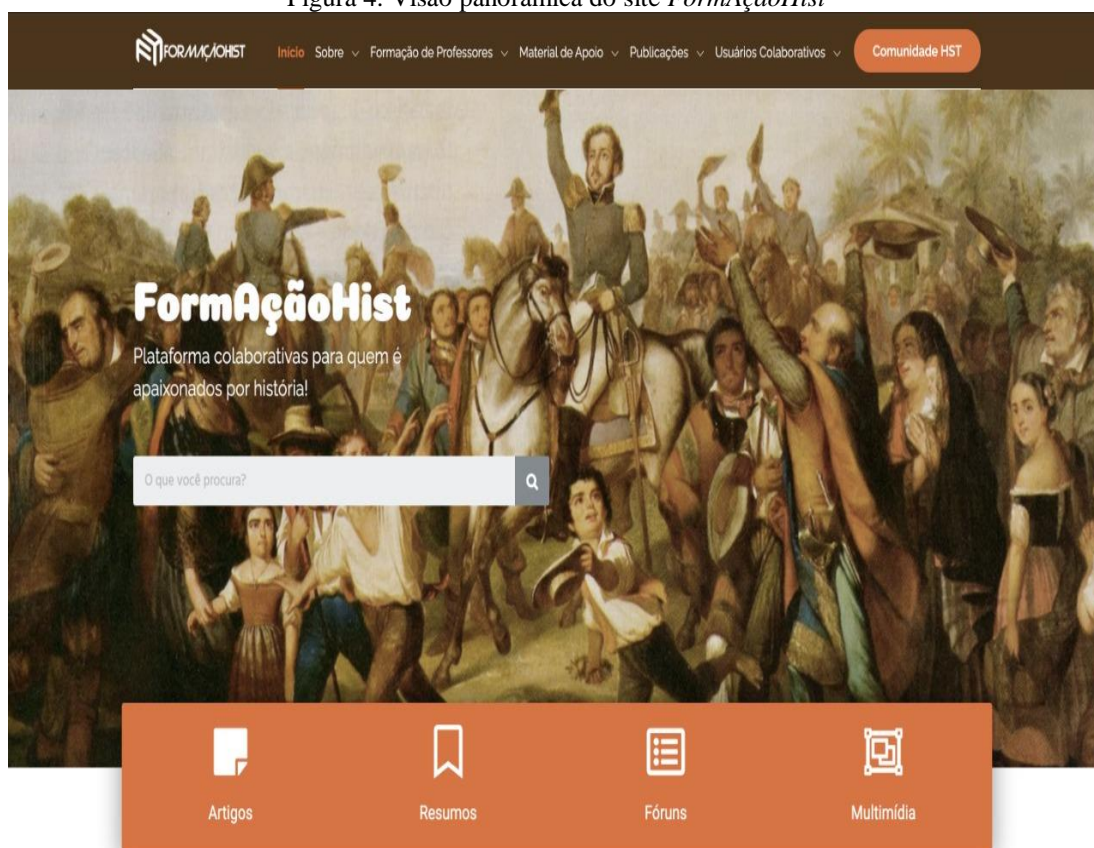
Percebemos que a inserção das novas tecnologias na educação básica pública tem sido um processo lento e precisa de um olhar mais atento por parte dos nossos governantes. A pandemia do novo coronavírus deixou notória a necessidade de investimentos em formação continuada nessa área. A proposição do site *FormAçãoHist*, tenta contribuir para o fazer pedagógico do professor de História, no ensejo de possibilitar avanços e mudanças em sua realidade escolar e, conseqüentemente, na sociedade arariense.

Esse produto foi escolhido por ser um recurso pedagógico que aproxima conhecimento, metodologia e professores de História em momento pandêmico, que requereu mudanças na forma de ministrar o ensino de História. Portanto, percebemos na proposta do site a viabilidade e a capacidade de potencializar essa prática. Também serve ao propósito da formação continuada e se constitui como imprescindível, quando se leva em consideração a vida dinâmica que o docente leva.

3.1 *FormAçãoHist*: estrutura e funcionamento

Na perspectiva de contribuir com alternativas pedagógicas, a partir de textos, questionamentos, reflexões, debates e oficinas para os professores de História ararienses, que em sua maioria ensina em mais de uma escola, pensamos na construção do *Site FormAçãoHist*, possibilitando-o acessibilidade e praticidade, como já mencionado. O site contém uma estrutura que contempla temas sensíveis, artigos diversos, conteúdos didáticos relacionados à sala de aula, ferramentas de busca e interatividade, arquivos para download, propostas didáticas e outros elementos.

Figura 4. Visão panorâmica do site *FormAçãoHist*

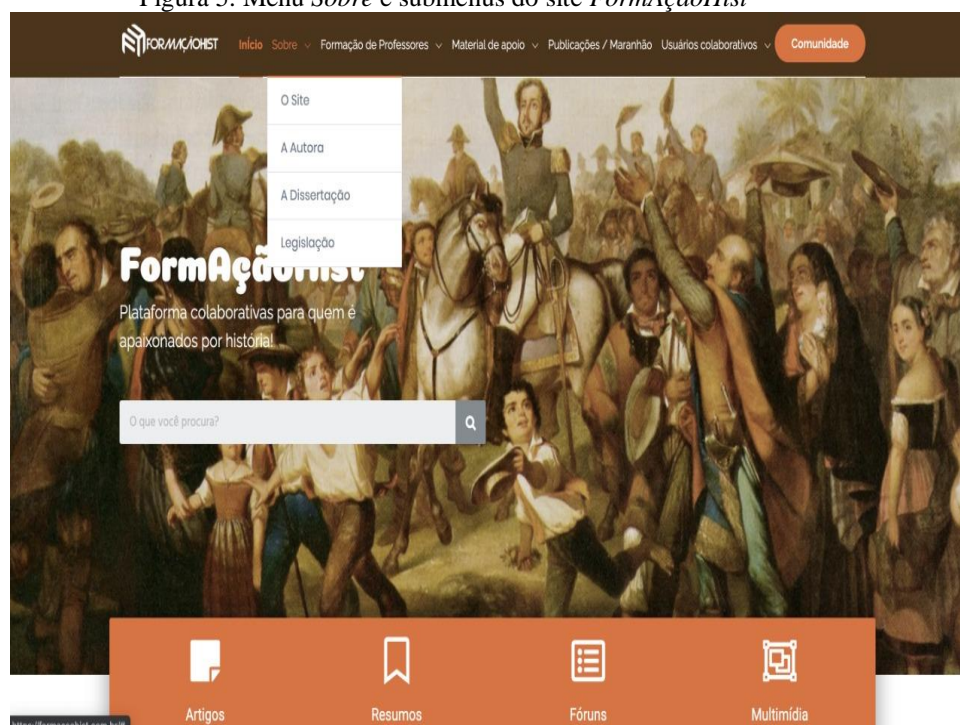


Fonte: <https://formacaohist.com.br/>, 2021.

A figura 4 mostra o Slideshow (imagem inicial do site, que pode ser modificada ou tematizada), e a composição da estrutura do site em cinco menus e submenus: *início*; *sobre* – o site, a autora, a dissertação, legislação; *formação de professores* – curiosidades, oficinas, perspectiva histórica, sugestões de sites e bibliografias; *material de apoio* – conteúdos didáticos, temas sensíveis, conteúdos didáticos (dividido por períodos), atividades, músicas e vídeos; *publicações/Maranhão* – artigos; *usuários colaborativos* – professores de História, Instituto Histórico e Geográfico de Arari (IHGA), Academia Arariense de Letras Artes e Ciências (ALAC).

Dessa forma, os professores podem encontrar material de apoio na Tecnologia de Informação e Comunicação, agregador de fatores pautados em um caráter interativo, dinâmico, colaborativo, objetivando contribuir como os docentes acerca do conhecimento científico e metodológico. Essa ferramenta se constitui como uma importante aliada no processo de ensino de História, em uma perspectiva que fomenta a construção do conhecimento histórico.

Figura 5. Menu *Sobre* e submenus do site *FormAçãoHist*

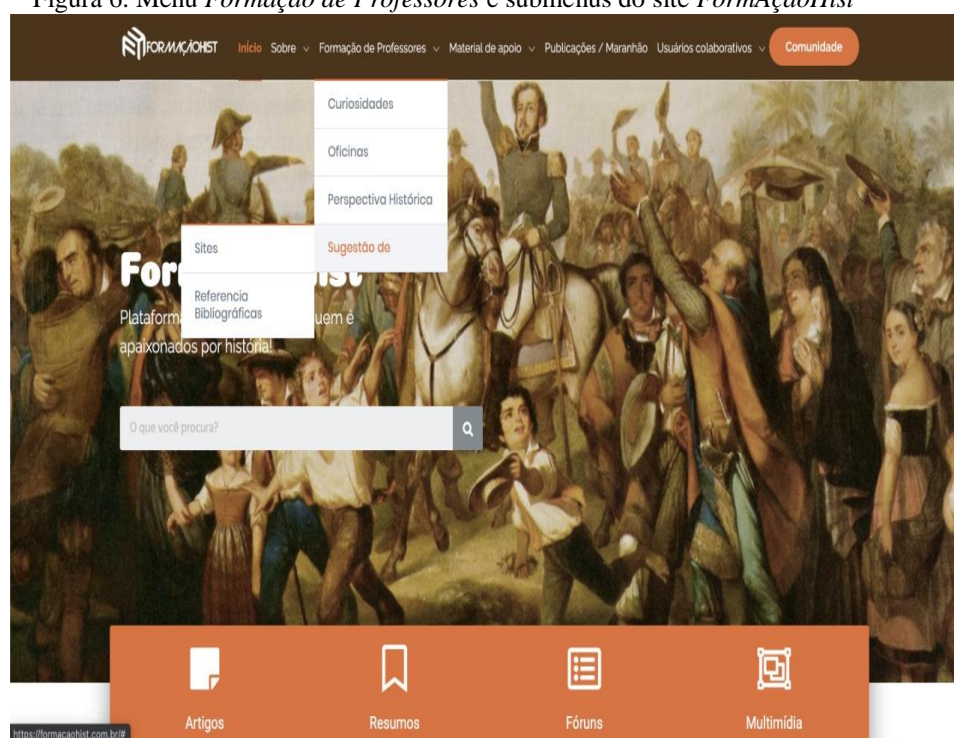


Fonte: <https://formacaohist.com.br/>

O menu *Sobre* se divide nos submenus: *o site*, *a autora*, *a dissertação*, *legislação*. O usuário, ao acessar o submenu *o site* contemplará a sua pretensão, que resultou de uma

série de estudos e pesquisas realizados ao longo do curso do mestrado PPGHIST - UEMA, e tem como objetivo colaborar com o processo da formação continuada do professor de História, oferecendo-lhe respaldo em sua práxis. No submenu *autora*, contém uma breve biografia da autora, no próximo submenu a *dissertação* e no submenu *legislação* são encontrados elementos jurídicos que fundamentam o processo acerca da formação continuada, como a BNCC, PNE, DCN, LDB e o Documento Curricular do Território Maranhense, possibilitadores da oficialização e implantação da formação continuada do docente, tão necessários para que os direitos dos professores fossem legitimados.

Figura 6. Menu *Formação de Professores* e submenus do site *FormAçãoHist*



Fonte: <https://formacaohist.com.br/>, 2021.

No menu *formação de professores* o usuário visualizará como submenu: *perspectiva histórica, curiosidades, oficinas, sugestões de sites e bibliográficas*.

O submenu *perspectiva histórica* evidencia a importância das discussões e interpretações sobre os diferentes momentos históricos em que a formação inicial e continuada ganharam força, assim como questões da atualidade.

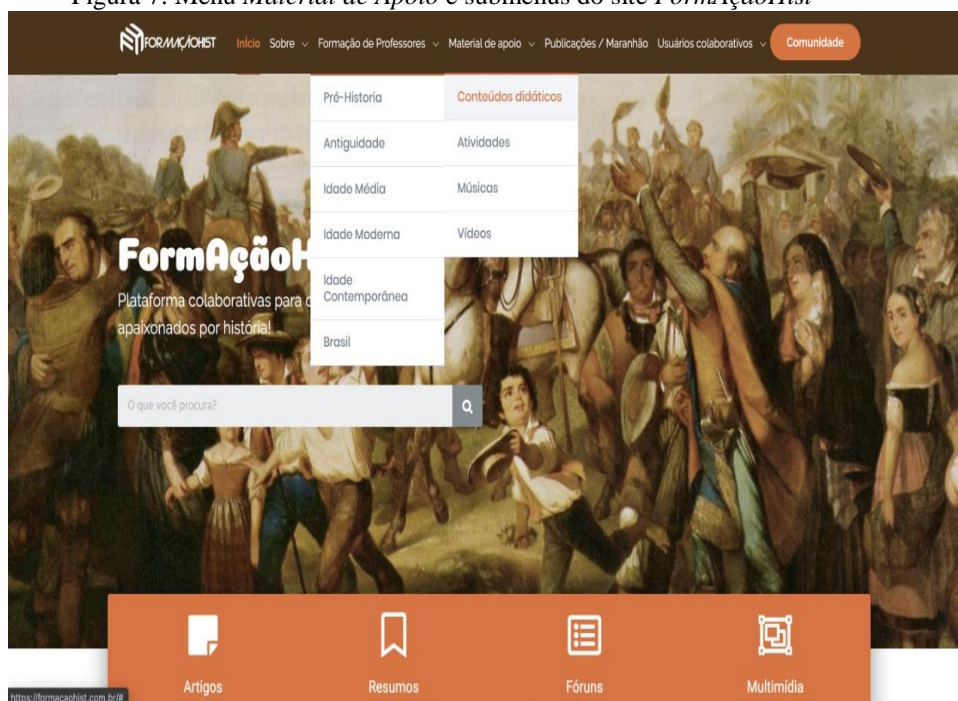
O submenu *curiosidades* tem como finalidade informar os professores sobre temas variados e interessantes ocorridos nos diferentes períodos da história da humanidade.

No submenu *oficinas*, propomos discussões sobre o ensino de história no território da escola e fora dele e a realização de diagnósticos e reflexões da realidade educacional em geral e do ensino de História; também propomos sugestões de aulas com a utilização de diferentes ferramentas através de tutoriais que terão seus links disponibilizado para acesso.

Por último, temos o submenu *sugestões de site e bibliográficas*, que apresentam uma lista de referências que se subdivide em conteúdos relacionados à *História e a Formação continuada*.

Em suma, esse menu tem por finalidade orientar e respaldar o professor através de conteúdos acadêmicos que agreguem novos conhecimentos e metodologias que possam facilitar a sua prática docente.

Figura 7. Menu *Material de Apoio* e submenus do site *FormAçãoHist*



Fonte: <https://formacaohist.com.br/>, 2021.

Neste menu, denominado de *Material de Apoio*, são apresentados *temas sensíveis* sobre o ensino de História e *conteúdos didáticos* distribuídos por períodos históricos, atividades, música e vídeos. O primeiro submenu possibilitará a compreensão de que

[...] os temas sensíveis são potentes para ensinar História, pois não envolvem um ponto de vista universal e, nesse sentido, são desafiadores e relevantes. Mas não somente isso. Há outra dimensão de sua abordagem que se soma à complexidade

de seu tratamento em sala de aula: eles envolvem pertencimentos, identidades e prioridades em conflito, suscitam emoções (GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 145).

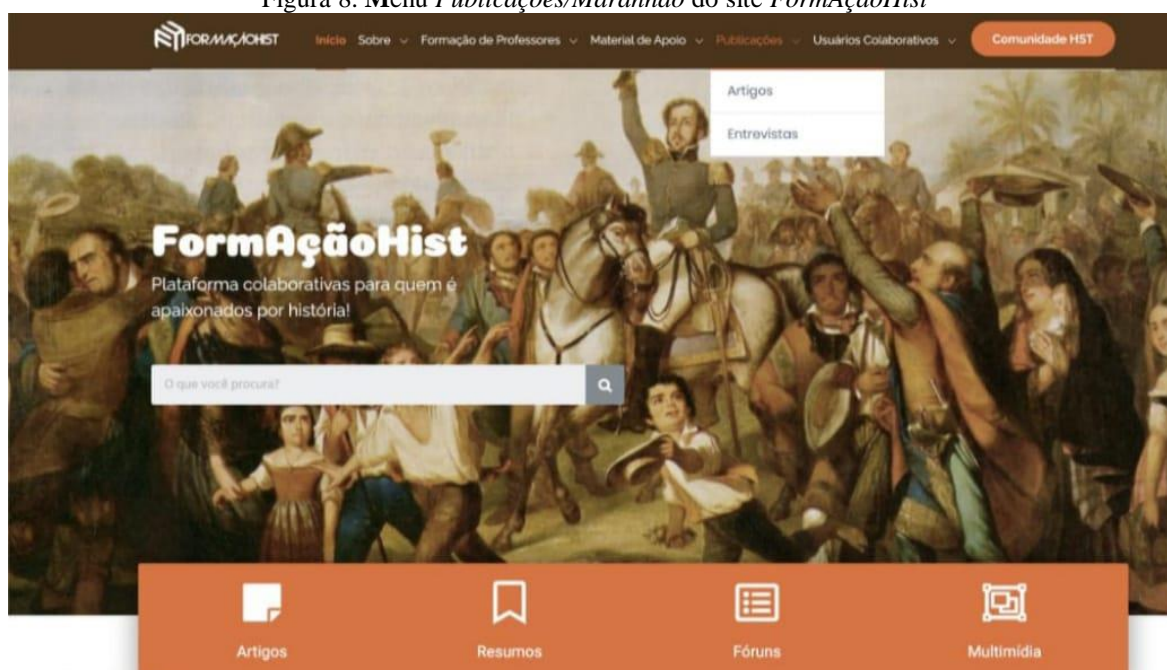
Mediante a concepção de Carmem Zeli de V. Gil e Jonas Camargo Eugênio, entendemos que os temas sensíveis são desafiadores e relevantes, e que apesar do grau de complexidade são pertinentes para discussões em sala de aula, principalmente pela abrangência de suas vertentes: sentimento de pertencimentos, construção de identidades e prioridades em conflito que resultam em florescimento das emoções.

No submenu *conteúdos didáticos* apresentamos um rol de conteúdos que contempla os diferentes períodos da História. Esse material serve de apoio para o professor, pois necessita pesquisar para dinamizar a sua aula. Para tanto, o site *FormAçãoHist* disponibiliza fácil acesso a esses conteúdos.

O submenu *atividades* compartilhará *exercícios* com gabaritos (sobre conteúdos de história diversificados) e *simulados* que serão encontrados de forma facilitada, com a intenção de otimizar o tempo do professor em sua busca no ciberespaço.

Quanto aos submenus *músicas e vídeos*, foram selecionados de acordo com alguns conteúdos e outros que servem de instrumento para reflexões diversas sobre a realidade vigente.

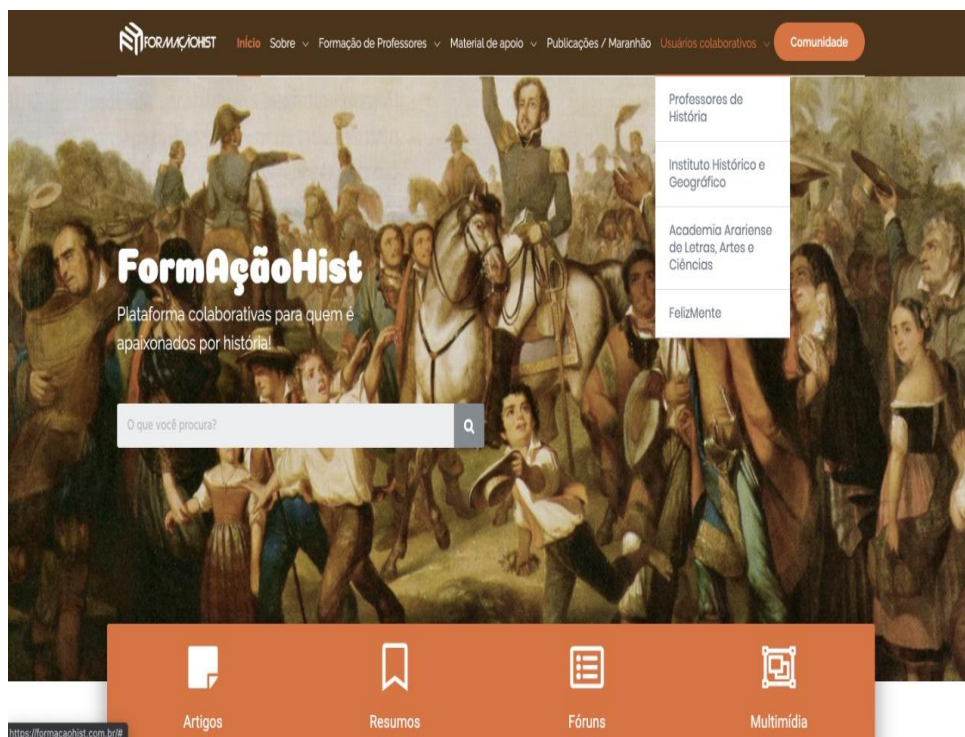
Figura 8. Menu *Publicações/Maranhão* do site *FormAçãoHist*



Fonte: <https://formacaohist.com.br/>, 2021.

Esta imagem apresenta o menu *publicações/Maranhão*. Compreendemos que a publicação de artigos – referentes a conteúdos do Maranhão divulga os resultados de pesquisas, ideias e debates gerados na academia, e pode servir ao debate mais amplo com os professores de História, por isso os escolhemos para fazer parte de menu.

Figura 9. Menu *Usuários Colaborativos* e submenus do site *FormAçãoHist*



Fonte: <https://formacaohist.com.br/>, 2021.

Por fim, apresentamos o menu *usuários colaborativos*, em que contamos com a participação de professores de História, do Instituto Histórico e Geográfico de Arari (IHGA) e da Academia Arariense de Letras Artes e Ciências (ALAC) e FelizMente (que contém dicas interessantes para uma vida psicológica saudável, do professor. A colaboração desses segmentos para alimentar esse menu é fundamental para este projeto.

Este menu está relacionado principalmente aos professores de História, colaboradores que postarão artigos, produtos das pesquisas relacionadas à região do Mearim em uma perspectiva histórica. No entanto, também serão postados artigos com diferentes temas, dos professores e colegas do PPGHIST- UEMA.

O site *FormAçãoHist* traz essa disposição acima, com a pretensão de colaborar de uma forma precisa e facilitadora ao professor de História não só de Arari, pois possui elementos que contemplam, de forma geral, todos os professores dessa área.

Durante a pesquisa, percebemos que existem muitos sites produzidos para atender a demanda do professor, mas o diferencial deste site é que propomos, a partir do diálogo constante com os professores da rede municipal de Arari, trazer questões de seu interesse, que lhes desafiem e estimulem, tarefa que inclui a postagem de materiais de pesquisa sobre a região do Mearim⁵⁸ - como acima mencionado - e mesmo a abertura de espaços para que esses professores narrem e compartilhem as suas experiências docentes, com a perspectiva ampla e humanizada, adotada nesse trabalho.

Portanto, diante das dificuldades diagnosticadas nos professores ararienses entrevistados, consideramos fundamental a construção deste site e sua permanência no espaço virtual por um longo tempo. Esperamos que este produto seja uma ferramenta possibilitadora de uma mediação pedagógica capaz de fomentar a formação continuada dos professores de História do Fundamental Anos Finais, em um processo de aprendizagem colaborativa, levando em consideração a integração das novas tecnologias digitais em sua prática pedagógica e objetivando contribuir no seu processo formativo. Enfim, viabilizar aprendizagem e um ensino de História de qualidade através dos conteúdos, metodologias e recursos propostos.

⁵⁸ Evidentemente, um site tem como característica inequívoca uma abrangência muito mais ampla, o que não o impede de ter como público-alvo idealizado agrupamentos mais circunscritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizamos uma problemática ainda muito presente na atual realidade brasileira: a falta da efetivação da formação continuada para os professores de História. No entanto, trabalhamos especificamente com os docentes do município de Arari-MA. No decorrer da pesquisa, ficaram mais evidentes as fragilidades desses professores quando tiveram que mudar a sua metodologia, tendo que se reinventar, pela imposição da inesperada pandemia do novo coronavírus, iniciada no Brasil no final de fevereiro de 2020.

Em linhas gerais, mostramos uma legislação elaborada a partir das lutas de professores, associações e instituições dos diferentes entes federados que possibilitaram ao docente o direito à formação inicial e continuada. Lutas que se intensificaram a partir da década de 1980, e que tiveram como resultado a elaboração da LDBEN de 1996, que serviu de base para a elaboração de outras leis que assegurassem o direito a formação do profissional do magistério.

Além disso, observamos na análise de vários autores estudados (Nóvoa, Imbernón, Abud, Bittencourt, Carvalho, Castellar, Tardif, Barroso, Feldmann, Cunha, Gatti, Fusari e Moita) a consensualidade acerca da importância da formação continuada para a melhoria do sistema educacional. Segundo as ideias mencionadas dos autores na sessão um, é fundamental que se construa uma comunidade de formação em que as falas são compartilhadas e valorizadas, culminando no exercício de novas práticas e criando possibilidades para uma verdadeira formação profissional docente. Defendem que a formação de professores tem que estar vinculada à formação do humano e que a dicotomia das dimensões técnica/humana pode deixar de alavancar as mudanças esperadas de uma formação. Concordam que precisamos de formações que aproximem as circunstâncias problemáticas à prática nas instituições educativas, objetivo que só será alcançado quando mudanças mais profundas ocorrerem na formação, quando elas deixarem de ser um processo de atualização a partir de cima para se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação. Consideram também relevante e pertinente a formação profissional no local de trabalho e a partir dele. Esse processo tem necessariamente, como fio condutor, a prática profissional que está em permanente transformação.

Ademais, para esses autores uma formação continuada implica novos pensamentos, que transformam concepções e práticas políticas, acadêmicas e de construção de conhecimentos, e que deve ser compreendida não como capacitação ou treinamento. Uma

formação continuada significativa cria uma identidade profissional que ajudará o professor a pensar suas ações e definir a estratégia de pensamento para o exercício de sua profissão, dando-lhe respaldo para que possa participar ativamente dos projetos pedagógicos de suas escolas e ser capaz de entender as dificuldades de seus colegas e de ajudá-los. Ao trabalharmos esses autores, percebemos vários pontos de convergências, como as ideias acima citadas e a necessidade do trabalho colaborativo entre os diferentes órgãos governamentais, o trabalho colaborativo entre os pares e a comunidade escolar.

Na parte deste trabalho que trata da formação continuada do professor de História e a inovação tecnológica, mostramos que a maioria dos professores estava despreparada para lidar com as ferramentas digitais, apesar delas já estarem em uso há um bom tempo. Porém, a inesperada pandemia do novo coronavírus chegou impondo urgência em uma nova forma de ensinar, o que levou o professor a necessidade de se reinventar, aprender a lidar com o ensino online para continuar ministrando as suas aulas.

Consideramos relevante, diante dos desafios e das necessidades do professor de História de Arari, compreender quem ele é, o que pensa e o que faz esse docente acerca da sua profissionalidade, observando o seu processo de formação inicial e continuada. Todos foram Licenciados em História por intermédio de programas de formação de professores da UEMA e da UFMA, em períodos de férias ou finais de semana. Diagnosticamos que esses professores, em sua maioria, lecionam outras disciplinas, o que gera certa carga de insatisfação; no mesmo sentido, a disciplina História também é ministrada por colegas de outras áreas de conhecimento, principalmente na zona rural, onde é frequente a presença de salas multiseriadas. Em ambos os casos, a qualidade do ensino pode ser comprometida, por uma provável falta de domínio da disciplina. Ademais, foram feitas perguntas pontuais sobre autoimagem, autoestima, motivação, percepção da tarefa e perspectivas futuras do professor de História de Arari-MA do Ensino Fundamental Anos Finais.

O último capítulo deste trabalho apresenta a construção do site *FormaçãoHist*, com menus e submenus que contém importante material de apoio para o professor de História; oferece também a possibilidade de se tornar um membro colaborativo, com a submissão de postagens de artigos relacionados às pesquisas feitas sobre a região do Mearim, ou sobre temas diversificados.

Entre rupturas e continuidades, entendemos que este trabalho é relevante, pois se propôs a fazer uma reflexão da legislação que fornece a legalidade da formação continuada, mostrando a luta e resistência dos envolvidos em vários momentos. Utilizamos

autores que se apropriam do tema da formação continuada com afinco e propriedade em suas discussões, contribuindo significativamente para a escrita deste trabalho, que trata da formação continuada dos professores de Arari-MA. Em se tratando das TICs em sala de aula, observamos que a maioria dos professores se encontrava despreparada para tal desafio, o que levou a uma tensão muito grande quando a pandemia do novo coronavírus apareceu no final de fevereiro de 2020, fazendo com que os professores mudassem repentinamente a sua forma de ensinar, tendo que se reinventar. Ademais, foram observadas outras vivências desses professores, que têm sido agentes de reflexão e difusores do conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

- ALVES, T.A.S., and SOUSA, R.P. Formação para a docência na educação online. In: SOUSA, R.P., et al., orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 39-66. ISBN 978-85-7879-326-5. Available from SciELO Books.
- ABUD, Kátia Maria. Um projeto de formação continuada para professores de história. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas do continuada**. São Paulo, SP. São Paulo: Cengage, 2017, p. 89-100.
- ABRANTES, M.G.L.; SOUSA, R. P. Formação continuada e conectivismo: um estudo de caso referente às transformações da prática pedagógica no discurso do professor. In: SOUSA, R.P., et al, orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 195-222.
- ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **Formação continuada de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)**. 2013.
- BATALHA, João Francisco. **Um passeio pela História do Arari** / João Francisco Batalha. – São Luís, 2010.
- BARROSO, José. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. Da Unesp, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOZKURT, Aras; SHARMA, Ramesh Chander. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020. <Disponível em: <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/download/447/297> >.Último acesso em: 01/11/2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- _____. **Anuário da saúde do trabalhador**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2016.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental**. 1. ed. 2018.

CAFARDO, Renata. **Oito em cada dez professores não se sentem preparados para ensinar online**. O Estado de São Paulo, 16 de maio de 2020 | 14h00.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O que há de comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas do conteúdo**. São Paulo, SP. São Paulo: Cengage, 2017, p. 1 -14.

CASTELAR, Sônia Maria Vanzella. Geografia escolar e formação docente. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Org.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo, SP. São Paulo: Cengage, 2017, p. 101-124.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2007, p. 65-118.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educ. Real**. vol.45 no.4 Porto Alegre, 2020. Epub Jan 11, 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400206 Último acesso em: 30/07/2020.

CORRÊA, Helidacy M. M. Rio de histórias e de lágrimas: rio Mearim, cidade de Arari, (Maranhão/Brasil) e seus ribeirinhos. In: SILVA, Carlos Guardado da (org.). **Caminhos dos Rio: rios das grandes civilizações**. Lisboa: Editora Colibri, 2019, p. 69-82.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, 2013.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e cotidiano escolar na contemporaneidade**. São Paulo, editora Senac, São Paulo, 2009.

FIorentini, L. M. R. **Aprender e ensinar com tecnologias, a distância e /ou em ambiente virtual de aprendizagem.** In. Educação superior à distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Org. SOUZA, A. M. et al. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGÊNIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 139-159, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188773>. Último acesso em: 23/06/2020.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizados. 13 ed. rev. e ampl. Campinas/SP: Papyrus, 2012 (Coleção Magistério: Formação do Trabalho Pedagógico).

GUSMÃO, T. M. B. Raízes Históricas de Arari: de sua fundação a 1900. **Jornal da AAVL.** , 2010, p. 7.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores** (recurso eletrônico)/Francisco Imbernón; tradução Juliana dos Santos Padilha.- Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, Brasília, DF). **Pesquisa Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS).** Consórcio Internacional do Projeto: Associação Internacional para Avaliação de Rendimento Educacional (IEA, Holanda) Centro de Processamento de Dados do IEA (IEA/DPC, Alemanha) Instituto de Estatísticas do Canadá (STATCAN).

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

LIMA, Maria Emília de; NEIRA, Marcos Garcia. A formação de professores de educação física na rede municipal de São Paulo e o movimento de reorientação curricular. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (org.). **Formação continuada de professores:** uma releitura das áreas do continuada. São Paulo, SP. São Paulo: Cengage, 2017, p. 125-46.

MAGALHÃES, Jacineide Santos. **O Sofrimento/Adoecimento no Exercício Laboral Docente:** uma Revisão de Literatura. *Psicologado, [S.l.]*. (2019).

MENDES, Thamiris Christine; CLOCK, Lizie Mendes; BACCON, Ana Lúcia Pereira. Aspectos positivos e negativos da profissão docente: entre a satisfação e o desejo do professor. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista (BA), v. 1, n. 1, p. 74-97, out. / dez., 2016.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

NASCIMENTO, Jairo Fênix. Cinema e ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula – **Revista de História e Estudos Culturais** Abril/ Maio/ Junho de 2008 Vol. 5 Ano V nº 2 ISSN: 1807-6971.

NISKIER, A. **Educação à distância: a tecnologia da esperança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**. [online]. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Pátio Revista Pedagógica**, n.31, p.8-11, ago/out 2004.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

SILVA, Marco et al. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 4 ed. 1 reimpr. 2007.220p.

SILVA, Valéria Aparecida da; COIMBRA, Ana Késia Santos; YOKOMISO, Celso Takashi. Saúde dos professores do ensino fundamental da rede pública e a construção dos espaços psíquicos compartilhados. **Vínculo**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 58-69, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILELA, Elena Fátima; GARCIA, Fernando Coutinho; VIEIRA, Adriane. Vivências de /prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. **READ. Rev. eletrôn. adm. (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 517-540, Ago. 2013.

Documentos

a) Legislação

<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Último acesso em: 20/01/19.

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf%20Acessado%20em%20.> Acessado em 19/12/2019.

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1e_d.p_d.f. Último acesso em: 19/11/2019.

[http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013pdf/file.](http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013pdf/file) Último acesso em: 19/11/2019.

[http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacaolei-n-13-005-2014.](http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacaolei-n-13-005-2014) Último acesso em: 03/02/20

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf.](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf) Último acesso em: 25/02/20.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Último acesso em: 18/3/18.

[https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf.](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf) Último acesso em:25/03/20.

[https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/arari.html.](https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/arari.html) Último acesso em: 0

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/arari>

<http://senar-ma.org.br/maranhao-se-mantem-como-terceiro-maior-produtor-de-arroz-do-brasil/>

[https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.](https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb)

<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

<https://www.qedu.org.br/brasil/ideb?dependence=4&grade=2&edition=2019>

<https://www.qedu.org.br/cidade/4274-arari/compare>

<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/09/15/ideb-2019-maranhao-tem-rendimento-abaixo-do-esperado-para-series-finais-do-ensino-fundamental-e-medio.ghtml>

<http://www.rankingdecompetitividade.org.br/indicador/educacao/ma>

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/ideb-2019>

<https://arari.ma.leg.br/institucional/noticias/camara-de-arari-realiza-sessao-solene-comemorativa-do-centenario-de-nascimento-do-pe-brandt>

b) Entrevistas

BATALHA, Maria Aparecida Costa, 2020.

BRANDÃO, Katiane Almeida, 2020.

FERNANDES, Antônia Luciane Freitas, 2020.

MARTINS, Raimunda do Bom Parto, 2020.

P16

P17

c) Questionários

P1

P2

P3

P4

P5

P6

P7

P8

P9

P10

P11

P12

P13

P14

P15

APÊNDICE DO PRODUTO – RECURSO PEDAGÓGICO

FORMAÇÃOHIST

<https://formacaohist.com.br/>

APÊNDICE A – SUBMENU, O SITE



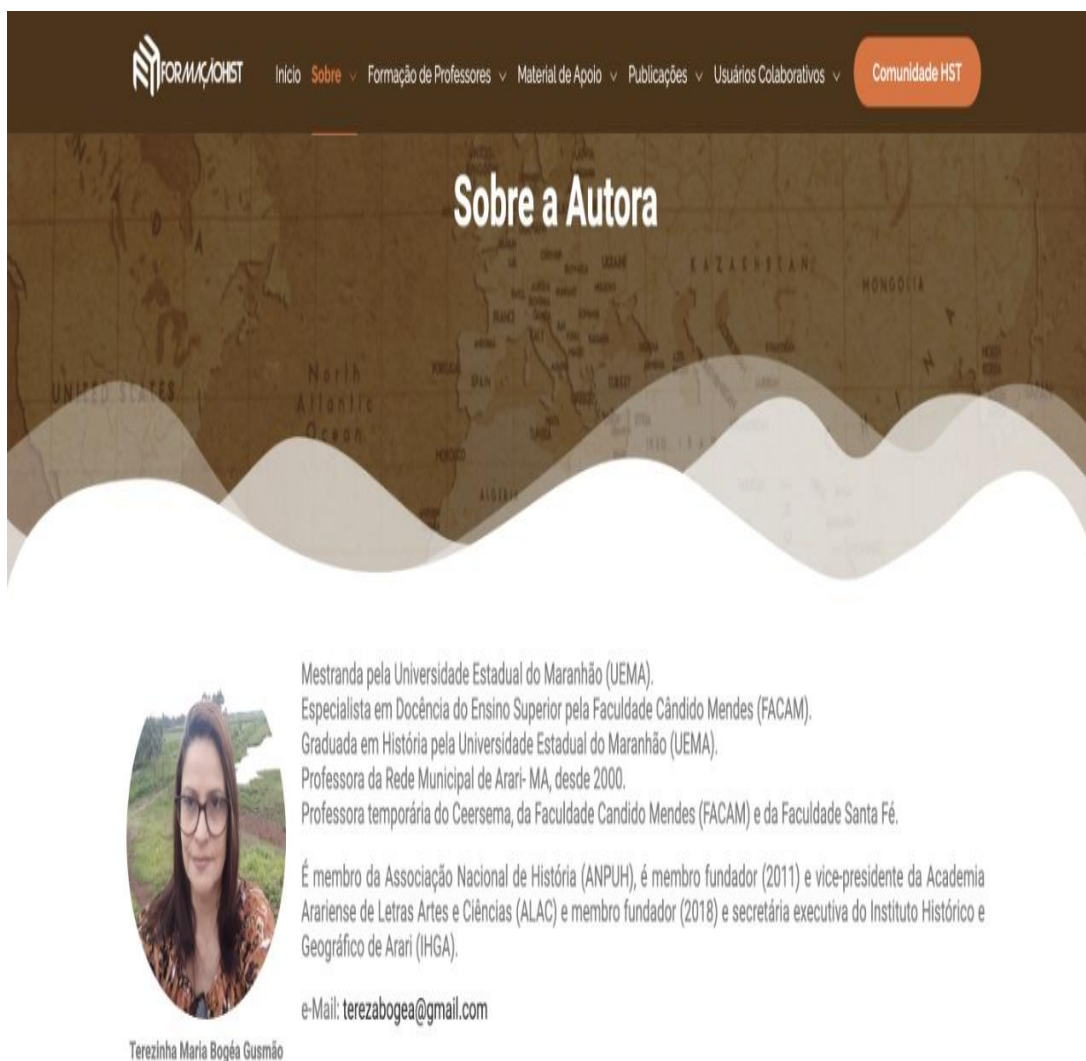
Mediante aos impasses vivenciados pelos professores de História da Educação Básica, pensamos em um produto que proporcionasse acessibilidade e poder de difusão. Dessa forma, chegamos à elaboração do site *FormaçãoHist*. Este recurso digital é produto do Mestrado em História, do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Tem potencial para o enfrentamento dos desafios diagnosticados na dissertação, *Formação Continuada dos Professores de História do Fundamental em Arari-MA*, orientada pelo Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves. O site contém espaço de debate e compartilhamento e produções voltadas para a formação continuada e o ensino de História.

Prática e acessível, essa ferramenta pode contribuir significativamente na práxis do professor. Ela objetiva otimizar o ensino de História, pois é um espaço que obtém recursos metodológicos que fornece ao professor mecanismos para inovar a sua metodologia, capaz de despertar o interesse do aluno.

O site *FormaçãoHist* é um colaborador no processo formativo dos professores de História, fornecendo artigos acadêmicos (sobre temas sensíveis de História e a formação contínua do professor), oficinas e material diversos que servirão de apoio. A sua relevância encontra-se justamente na oferta diversificada de conteúdo, atividades e sugestões ao professorado, que busca conhecimento, metodologias e estratégias capazes de contribuir positivamente com um ensino de História de qualidade, promotor de uma aprendizagem significativa ao seu aluno.


Percebemos que a inserção das novas tecnologias na educação básica pública tem sido um processo lento e precisa de um olhar mais atento por parte dos nossos governantes. A pandemia do novo coronavírus deixou notória a necessidade de investimentos em formação continuada nessa área. A proposição do site *FormaçãoHist*, tenta contribuir para o fazer pedagógico do professor de História, no ensejo de possibilitar avanços e mudanças em sua realidade escolar.

APÊNDICE B – SUBMENU, SOBRE A AUTORA



FORMAÇÃOHST Início Sobre ▾ Formação de Professores ▾ Material de Apoio ▾ Publicações ▾ Usuários Colaborativos ▾ Comunidade HST

Sobre a Autora



Mestranda pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Cândido Mendes (FACAM).
Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
Professora da Rede Municipal de Arari- MA, desde 2000.
Professora temporária do Ceersema, da Faculdade Cândido Mendes (FACAM) e da Faculdade Santa Fé.

É membro da Associação Nacional de História (ANPUH), é membro fundador (2011) e vice-presidente da Academia Arariense de Letras Artes e Ciências (ALAC) e membro fundador (2018) e secretária executiva do Instituto Histórico e Geográfico de Arari (IHGA).

e-Mail: terezabogea@gmail.com

Terezinha Maria Bogéa Gusmão

APÊNDICE C – SUBMENU LEGISLAÇÃO

← → ↻ 🏠 formacaohist.com.br/adissertacao/ ☆ 📄 📌 📂 📁

Apps Google Estudos diversos e... PP Estudos Bíblicos - V... Email - Programa d... WhatsApp Checklist-Documen... Imberón, Francisc... Prime Video » Lista de leitura

FORMAÇÃO HIST Formação História Personalizar 5 0 + Novo Editar página Editar com Elementor Olá, Tereza Boguea 🔍

FORMAÇÃO HIST Início Sobre ▾ Formação de Professores ▾ Material de apoio ▾ Publicações / Maranhão Usuários colaborativos ▾ **Comunidade**

Legislação

Plano Nacional de Educação (PNE)
<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>

Diretrizes Curriculares Nacional (DCNs)
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Plano Estadual de Educação
https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf -

Documento Curricular do Território Maranhense Para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf -

APÊNDICE D – SUBMENU CURIOSIDADES



Categorias

- › Curiosidades
- › Perspectiva Histórica

Mais Visualizados



O triste fim precoce dos filhos de Dom..

junho 23, 2021

Formação docente: o papel da..

junho 22, 2021

Concepções e modelos da formação..

junho 22, 2021

APÊNDICE E – SUBMENU OFICINAS EM HISTÓRIA

The screenshot shows a web browser displaying the page formacaohist.com.br/categoria/oficinas/. The website header includes the logo 'FORMAÇÃO HIST' and a navigation menu with items: 'Início', 'Sobre', 'Formação de Professores', 'Material de apoio', 'Publicações / Maranhão', 'Usuários colaborativos', and 'Comunidade'. A large banner with the word 'Oficinas' is visible. Below the banner, the page content is divided into two columns. The left column features the title 'Como dar uma aula de história conectada' followed by a paragraph: 'Esse vídeo nos permite compreender como é possível tornar as aulas de História mais dinâmica e significativa...' and a link 'Continue Lendo...'. The right column is titled 'Categorias' and contains a list of categories: 'Academia Arariense de Letras Artes e Ciências', 'Antiguidade', 'Atividades', 'Brasil', 'Conteúdos de História', and 'Curiosidades'.

APÊNDICE F – SUBMENU CONTEÚDOS DIDÁTICOS - PRÉ-HISTÓRIA

formacaohist.com.br/categoria/conteudos-de-historia/

Apps Google Estudos diversos e... Estudos Bíblicos - V... Email - Programa d... WhatsApp Checklist-Documen... Imberrô, Francisc... Prime Video Lista

FORMAÇÃO HISTÓRIA Formação História Personalizar 5 0 + Novo Editar categoria Olá, Tereza Bogea

FORMAÇÃO HISTÓRIA Início Sobre Formação de Professores Material de apoio Publicações / Maranhão Usuários colaborativos Comunidade

Pre-história

Pré-História

A Pré-História é como conhecemos o período que acompanha a evolução humana a

<https://formacaohist.com.br/categoria/conteudos-de-historia/> e os hominídeos...

Atividades

Conteúdos de História

Curiosidades

História do Maranhão

Instituto Histórico e Geográfico de Arari - IHGA

Perspectiva Histórica

Professores de História

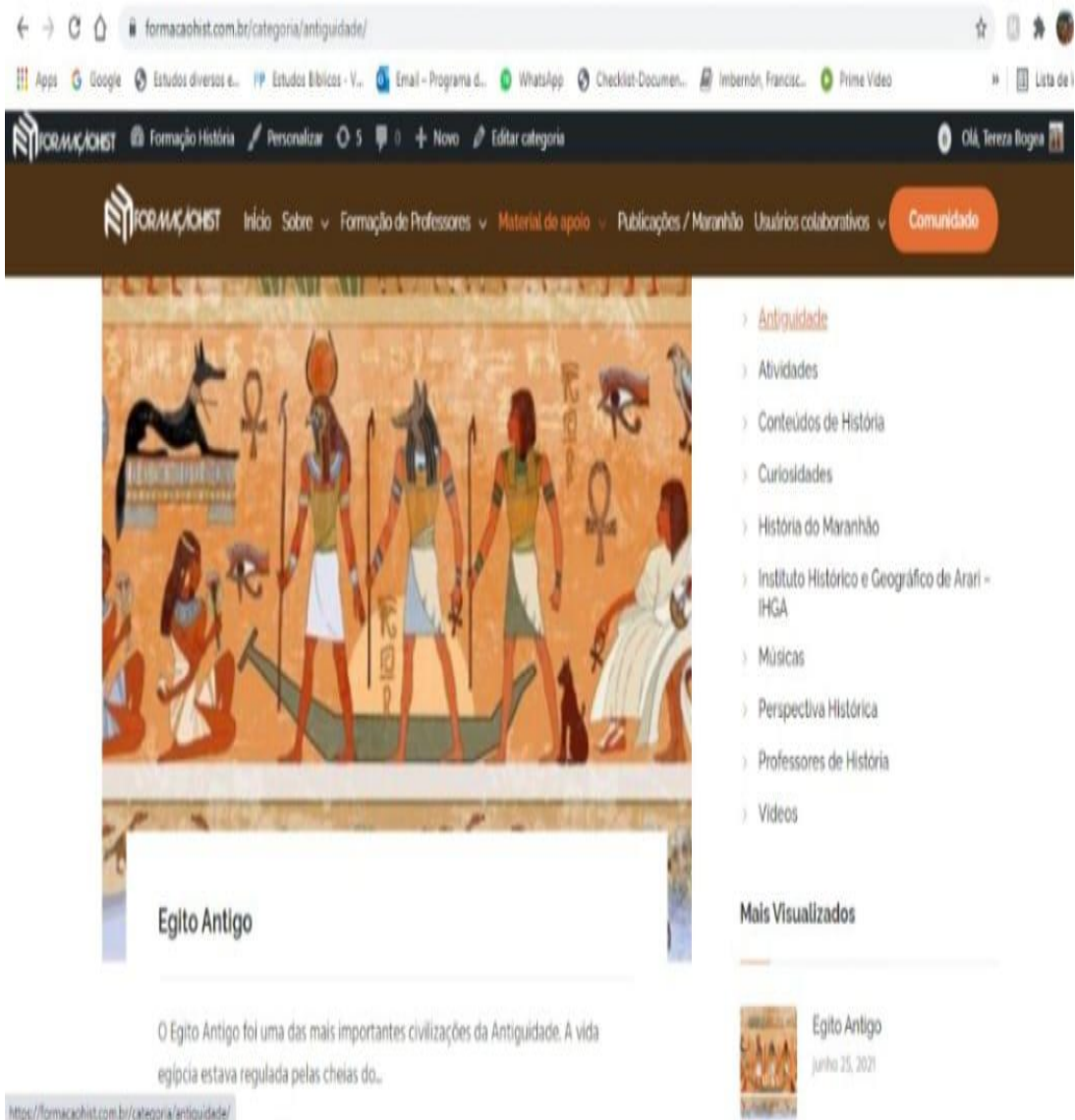
Videos

Mais Visualizados

Pré-História
junho 25, 2021

Formação docente: o papel da...

APÊNDICE G – SUBMENU OS CONTEÚDOS DIDÁTICOS – ANTIGUIDADE

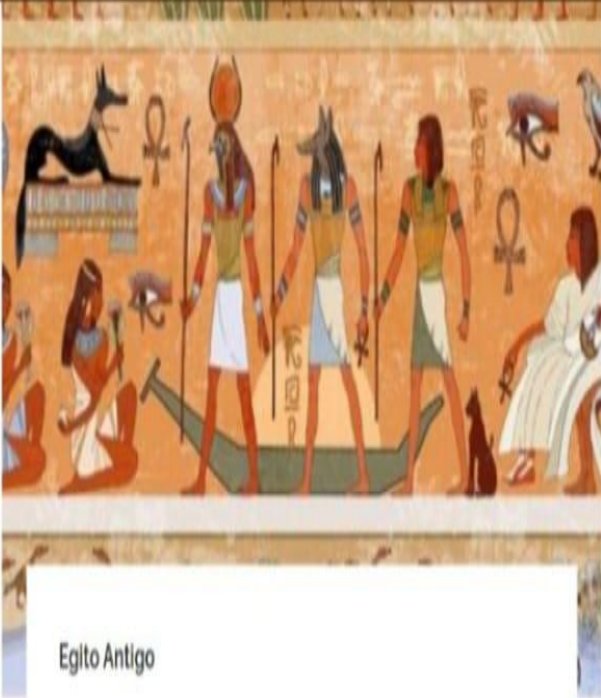


← → ↻ 🏠 formacaohist.com.br/categoria/antiguidade/ ☆ 📄 🌙

📱 Apps 🌐 Google 📄 Estudos diversos e... 📄 Estudos Bíblicos - V... 📧 Email - Programa d... 📱 WhatsApp 📄 Checklist-Documen... 📄 Imberbón, Francisc... 📺 Prime Video 📄 Lista de

FORMAÇÃO HIST 📄 Formação História / Personaliz... 5 📄 + Novo 📄 Editar categoria 📄 Olá, Tereza Bogya

FORMAÇÃO HIST Início Sobre ▾ Formação de Professores ▾ Material de apoio ▾ Publicações / Maranhão Usuários colaborativos ▾ **Comunidade**




Egito Antigo

O Egito Antigo foi uma das mais importantes civilizações da Antiguidade. A vida egípcia estava regulada pelas cheias do...

<https://formacaohist.com.br/categoria/antiguidade/>

- > [Antiguidade](#)
- > [Atividades](#)
- > [Conteúdos de História](#)
- > [Curiosidades](#)
- > [História do Maranhão](#)
- > [Instituto Histórico e Geográfico de Arari - IHGA](#)
- > [Músicas](#)
- > [Perspectiva Histórica](#)
- > [Professores de História](#)
- > [Videos](#)

Mais Visualizados



Egito Antigo
junho 25, 2021

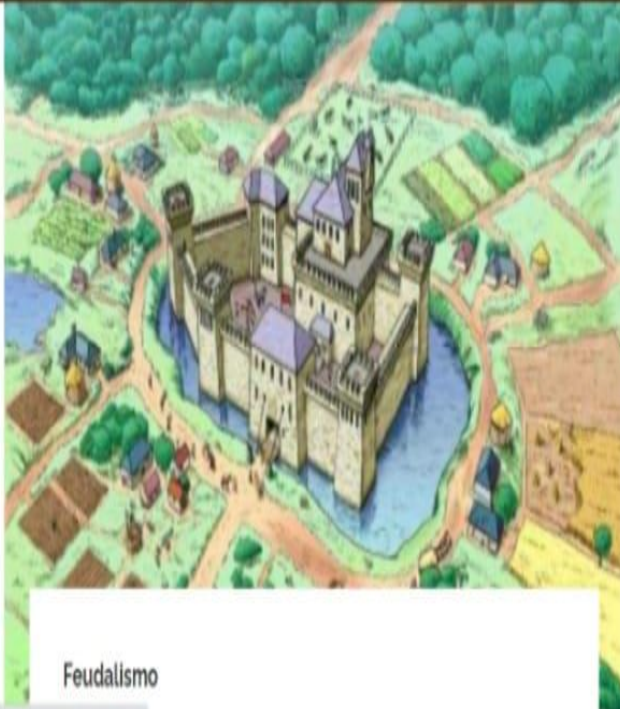
APÊNDICE H – SUBMENU OS CONTEÚDOS DIDÁTICOS – IDADE MÉDIA

formacaohist.com.br/categoria/idade-media/

Apps Google Estudos diversos e... Estudos Bíblicos - V... Email - Programa d... WhatsApp Checklist-Documen... Imberón, Franc... Prime Video

FORMAÇÃO HIST Formação História Personalizar 5 Novo Editar categoria Olá, Tereza Bogna

FORMAÇÃO HIST Início Sobre Formação de Professores Material de apoio Publicações / Maranhão Usuários colaborativos Comunidade



Feudalismo

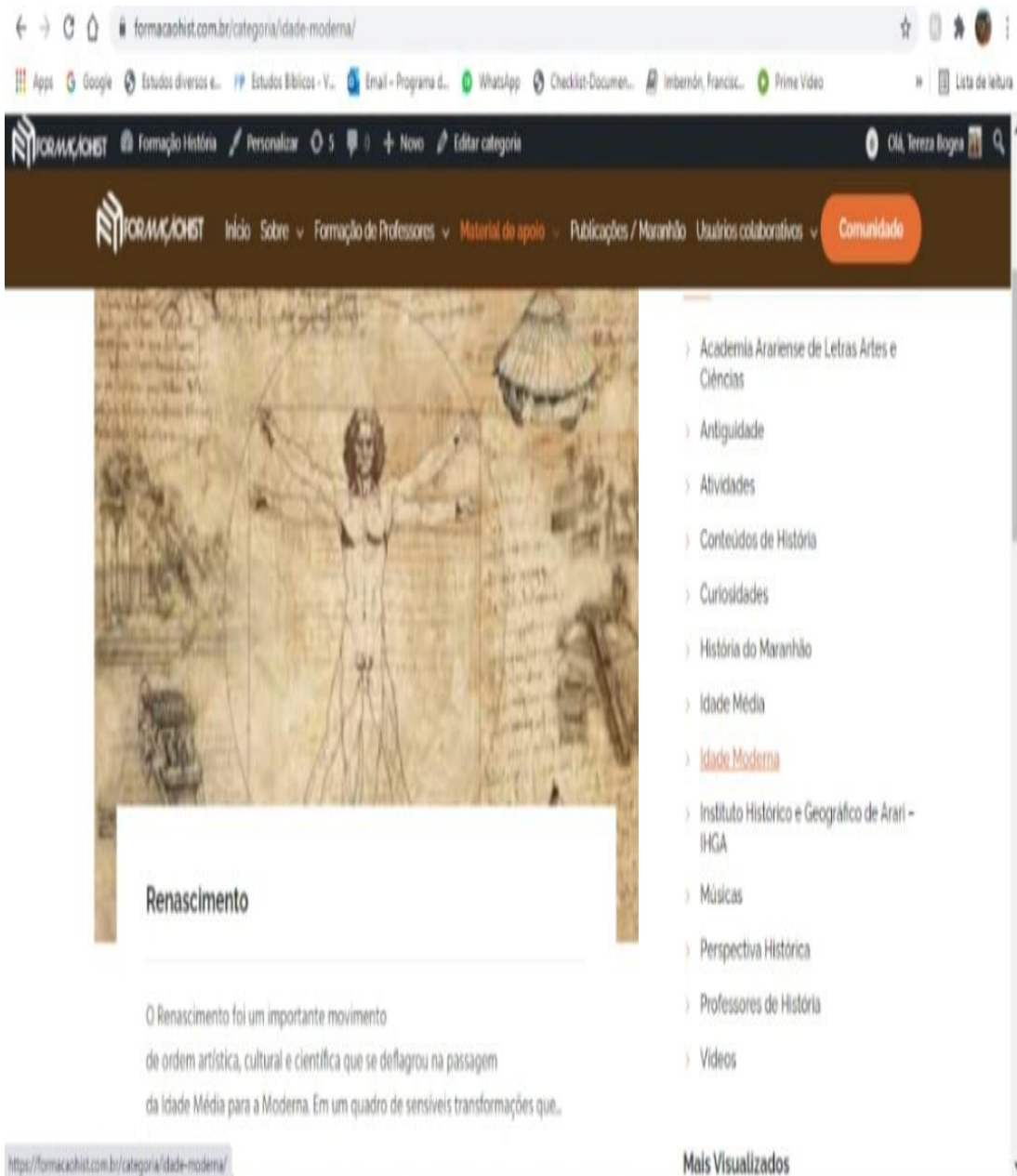
- > Academia Arariense de Letras Artes e Ciências
- > Antiguidade
- > Atividades
- > Conteúdos de História
- > Curiosidades
- > História do Maranhão
- > **Idade Média**
- > Instituto Histórico e Geográfico de Arari - IHGA
- > Músicas
- > Perspectiva Histórica
- > Professores de História
- > Vídeos

Mais Visualizados

feudalismo.jpg

Feudalismo

APÊNDICE I – SUBMENU CONTEÚDOS DIDÁTICOS – IDADE MODERNA



The screenshot shows a web browser window with the URL formacaohist.com.br/categoria/idade-moderna/. The website header includes the logo 'FORMAÇÃO HIST' and navigation links: 'Início', 'Sobre', 'Formação de Professores', 'Material de apoio', 'Publicações / Maranhão', 'Usuários colaborativos', and a 'Comunidade' button. The main content area features a large image of Leonardo da Vinci's Vitruvian Man. Below the image, the title 'Renascimento' is displayed, followed by a short introductory paragraph: 'O Renascimento foi um importante movimento de ordem artística, cultural e científica que se deflagrou na passagem da Idade Média para a Moderna. Em um quadro de sensíveis transformações que...'. To the right of the main content is a vertical menu with the following items: 'Academia Arariense de Letras Artes e Ciências', 'Antiguidade', 'Atividades', 'Conteúdos de História', 'Curiosidades', 'História do Maranhão', 'Idade Média', 'Idade Moderna' (highlighted in red), 'Instituto Histórico e Geográfico de Arari - IHGA', 'Músicas', 'Perspectiva Histórica', 'Professores de História', and 'Videos'. At the bottom right, there is a section titled 'Mais Visualizados'.

formacaohist.com.br/categoria/idade-moderna/

Apps Google Estudos diversos e... Estudos Bíblicos - V... Email - Programa d... WhatsApp Checklist-Documen... Imberón, Francisc... Prime Vídeo Lista de leitura

FORMAÇÃO HIST Formação História Personalizar 5 + Novo Editar categoria Olá, Tereza Boges

FORMAÇÃO HIST Início Sobre Formação de Professores Material de apoio Publicações / Maranhão Usuários colaborativos Comunidade

Renascimento

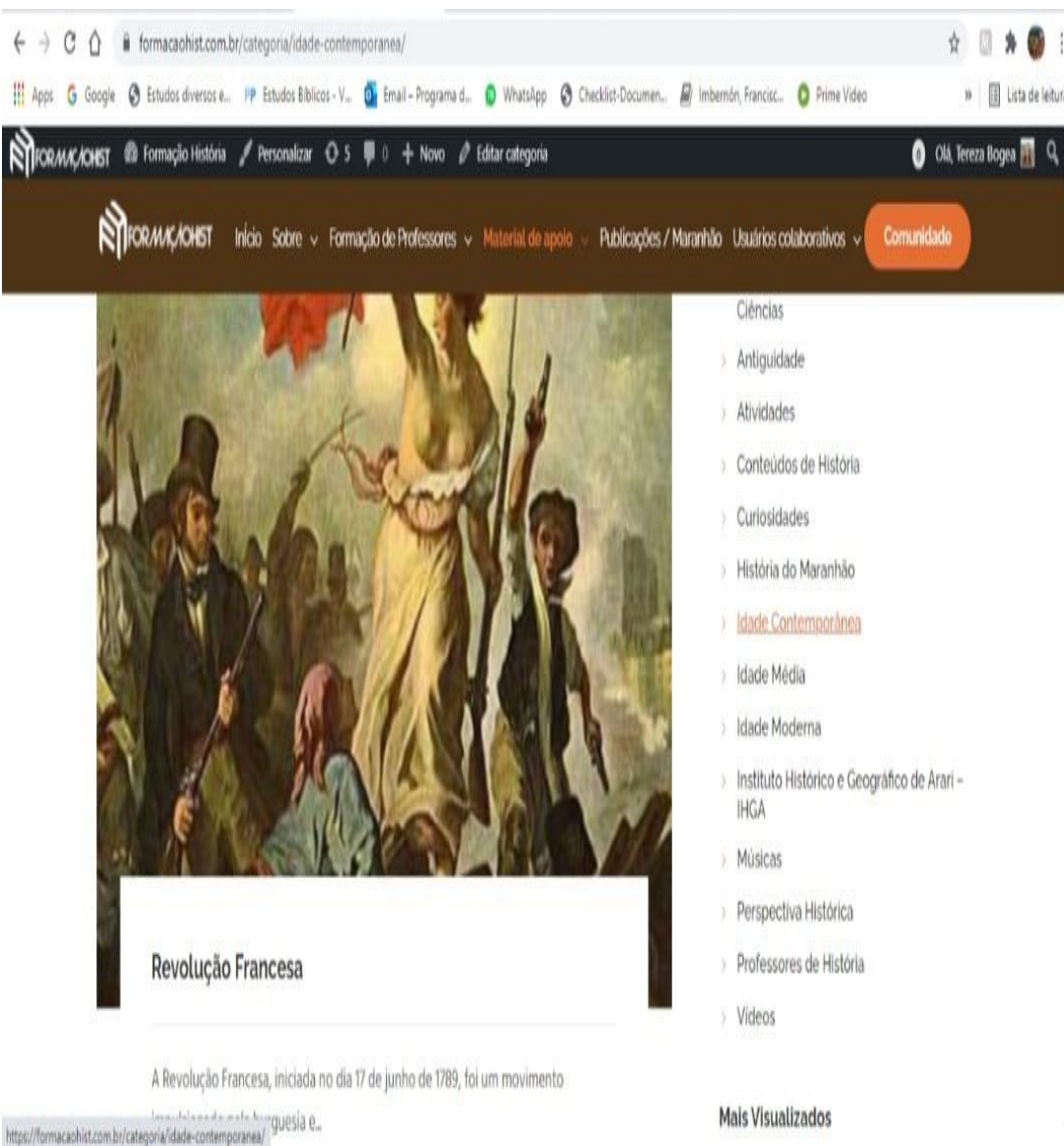
O Renascimento foi um importante movimento de ordem artística, cultural e científica que se deflagrou na passagem da Idade Média para a Moderna. Em um quadro de sensíveis transformações que...

- > Academia Arariense de Letras Artes e Ciências
- > Antiguidade
- > Atividades
- > Conteúdos de História
- > Curiosidades
- > História do Maranhão
- > Idade Média
- > **Idade Moderna**
- > Instituto Histórico e Geográfico de Arari - IHGA
- > Músicas
- > Perspectiva Histórica
- > Professores de História
- > Videos

Mais Visualizados

<https://formacaohist.com.br/categoria/idade-moderna/>

APÊNDICE J – SUBMENU CONTEÚDOS DIDÁTICOS – IDADE CONTEMPORÂNEA



formacahist.com.br/categoria/idade-contemporanea/

Apps Google Estudos diversos e... Estudos Bíblicos - V... Email - Programa d... WhatsApp Checklist-Documen... Imberón, Francisc... Prime Video Lista de leitura

FORMAÇÃO HISTÓRIA Formação História Personalizar 5 0 + Novo Editar categoria

FORMAÇÃO HISTÓRIA Início Sobre Formação de Professores Material de apoio Publicações / Maranhão Usuários colaborativos Comunidade

Revolução Francesa

A Revolução Francesa, iniciada no dia 17 de junho de 1789, foi um movimento revolucionário de caráter burguês e...

<https://formacahist.com.br/categoria/idade-contemporanea/>

- Clências
- > Antiguidade
- > Atividades
- > Conteúdos de História
- > Curiosidades
- > História do Maranhão
- > **Idade Contemporânea**
- > Idade Média
- > Idade Moderna
- > Instituto Histórico e Geográfico de Arari - IHGA
- > Músicas
- > Perspectiva Histórica
- > Professores de História
- > Vídeos

Mais Visualizados

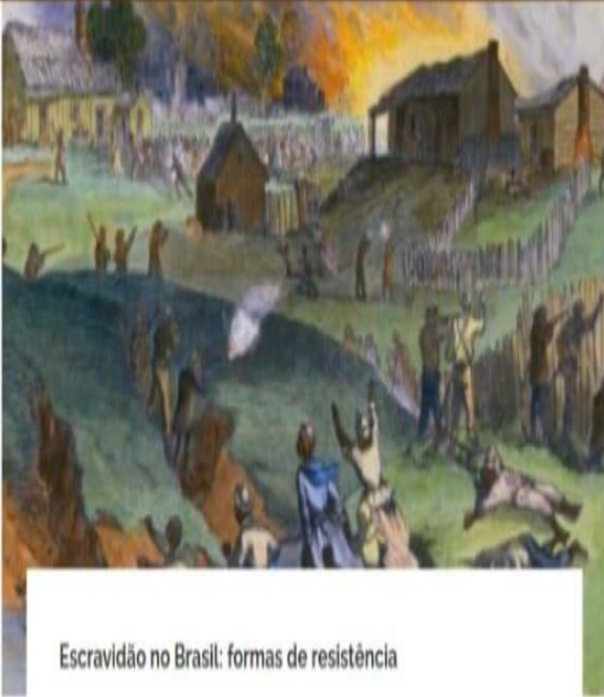
APÊNDICE K – SUBMENU CONTEÚDOS DIDÁTICOS - BRASIL

← → ↻ 🏠 formacaohist.com.br/categoria/brasil/ ☆ 📄 🌐 🗄️

📱 Apps 🌐 Google 📄 Estudos diversas e... 📄 Estudos Bíblicos - V... 📄 Email - Programa d... 📄 WhatsApp 📄 Checklist-Documen... 📄 Imbernô, Francisc... 📄 Prime Vídeo 📄 Lista de l

FORMAÇÃO HIST 📄 Formação História 📄 Personalizar 📄 5 📄 + Novo 📄 Editar categoria 📄 CIA, Tereza Bogea 📄

FORMAÇÃO HIST Início Sobre ▾ Formação de Professores ▾ **Material de apoio** ▾ Publicações / Maranhão Usuários colaborativos ▾ **Comunidade**



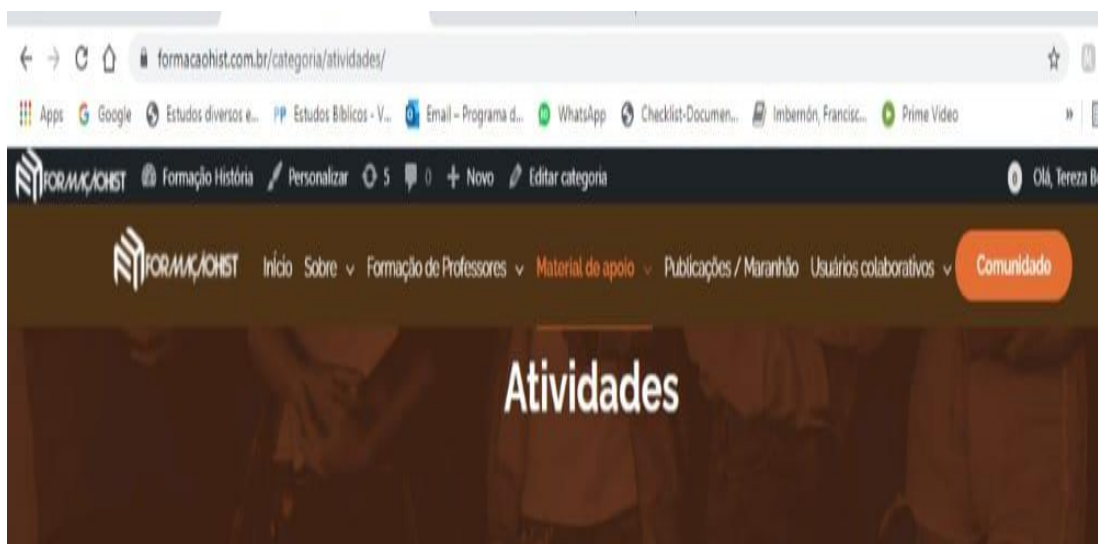
Escravidão no Brasil: formas de resistência

A resistência dos escravos foi uma resposta à escravidão que foi uma instituição

Ciências

- › Antiguidade
- › Atividades
- › **Brasil**
- › Conteúdos de História
- › Curiosidades
- › História do Maranhão
- › Idade Contemporânea
- › Idade Média
- › Idade Moderna
- › Instituto Histórico e Geográfico de Arari - IHGA
- › Músicas
- › Perspectiva Histórica
- › Professores de História
- › Vídeos

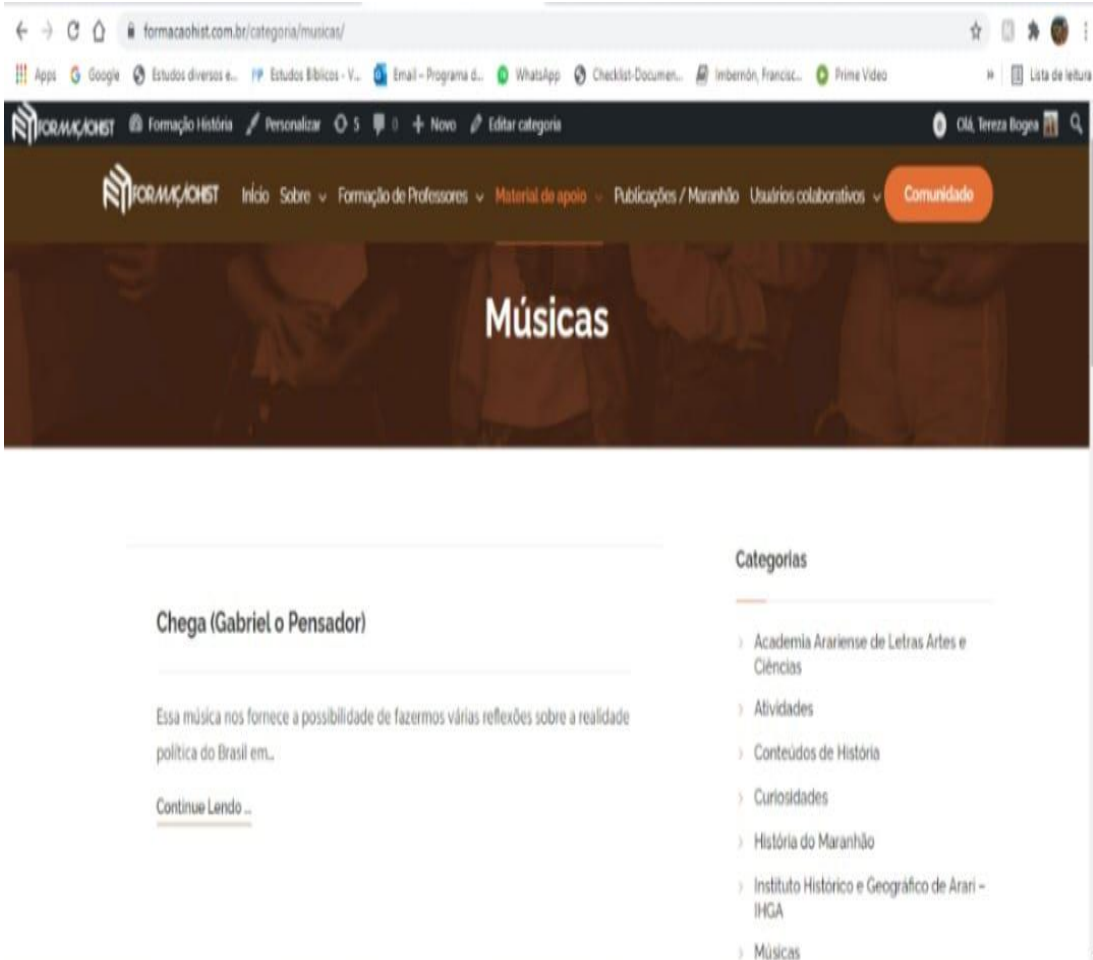
APÊNDICE L – SUBMENU ATIVIDADES DIVERSAS



Categorias

- › Academia Arianense de Letras Artes e Ciências
- › Antiguidade
- › Atividades
- › Brasil
- › Conteúdos de História
- › Curiosidades
- › História do Maranhão
- › Idade Contemporânea

APÊNDICE M – SUBMENU MÚSICAS PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA



The screenshot shows a web browser displaying the website 'formacaohist.com.br' with the URL 'formacaohist.com.br/categoria/musicas/'. The browser's address bar and tabs are visible at the top. The website's navigation menu includes 'Início', 'Sobre', 'Formação de Professores', 'Material de apoio', 'Publicações / Maranhão', 'Usuários colaborativos', and 'Comunidade'. The main heading 'Músicas' is prominently displayed in the center. Below the heading, there is a section titled 'Chega (Gabriel o Pensador)' with a description: 'Essa música nos fornece a possibilidade de fazermos várias reflexões sobre a realidade política do Brasil em...'. A link 'Continue Lendo ...' is provided below the description. On the right side, there is a 'Categorias' section with a list of categories: 'Academia Arariense de Letras Artes e Ciências', 'Atividades', 'Conteúdos de História', 'Curiosidades', 'História do Maranhão', 'Instituto Histórico e Geográfico de Arari - IHGA', and 'Músicas'.

formacaohist.com.br/categoria/musicas/

Apps Google Estudos diversos e... PP Estudos Bíblicos - V... Email - Programa d... WhatsApp Checklist-Documen... Imberón, Francisc... Prime Vídeo Lista de leitura

FORMAÇÃO HISTÓRIA Formação História Personalizar 5 + Novo Editar categoria Olá, Tereza Bogner

FORMAÇÃO HISTÓRIA Início Sobre Formação de Professores Material de apoio Publicações / Maranhão Usuários colaborativos Comunidade

Músicas

Chega (Gabriel o Pensador)

Essa música nos fornece a possibilidade de fazermos várias reflexões sobre a realidade política do Brasil em...

[Continue Lendo ...](#)

Categorias

- › Academia Arariense de Letras Artes e Ciências
- › Atividades
- › Conteúdos de História
- › Curiosidades
- › História do Maranhão
- › Instituto Histórico e Geográfico de Arari - IHGA
- › Músicas

APÊNDICE N – SUBMENU VÍDEOS DIVERSOS - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA

The screenshot shows a web browser window with the URL formacaohist.com.br/categoria/videos/. The website's navigation menu includes: Início, Sobre, Formação de Professores, Material de apoio, Publicações / Maranhão, Usuários colaborativos, and Comunidade. The main header area displays the word "VÍdeos" in a large font over a background image of people. Below the header, there is a section titled "Upaon-Açu, Saint Louis, São Luís" with a description: "No vídeo abaixo é possível compreendermos como ocorreu o processo de dominação da ilha de São Luís...". A link "Continue Lendo ..." is visible below the text. To the right, a "Categorias" sidebar lists several categories: Academia Ariense de Letras Artes e Ciências, Atividades, Conteúdos de História, Curiosidades, História do Maranhão, and Instituto Histórico e Geográfico de Ari-


APÊNDICE O – SUBMENU HISTÓRIA DO MARANHÃO

← → ↻ 🏠 formacaohist.com.br/categoria/historia-do-maranhao/ ☆ 📄 📁 📧

📱 Apps 🌐 Google 📖 Estudos diversos e... 📖 Estudos Bíblicos - V... 📧 Email - Programa d... 📱 WhatsApp 📄 Checklist-Documen... 📄 Imbernón, Francisc... 📺 Prime Video » 📄 Lista de leit

FORMAÇÃO HISTÓRIA Formação História Personalizar 5 0 + Novo Editar categoria Olá, Tereza Røgea

FORMAÇÃO HISTÓRIA Início Sobre ▾ Formação de Professores ▾ Material de apoio ▾ Publicações / Maranhão Usúários colaborativos ▾ **Comunidade**




ENTRE O CENTRO E A PROVÍNCIA: a primeira eleição para deputado geral no Maranhão pós-independência

https://formacaohist.com.br/categoria/maranhao/

- › Academia Arariense de Letras Artes e Ciências
- › Antiguidade
- › Atividades
- › Brasil
- › Conteúdos de História
- › Curiosidades
- › História do Maranhão
- › Idade Contemporânea
- › Idade Média
- › Idade Moderna
- › Instituto Histórico e Geográfico de Arari - IHGA
- › Músicas
- › Oficinas
- › Perspectiva Histórica
- › Professores de História

APÊNDICE P – SUBMENU PROFESSORES DE HISTÓRIA COMO USUÁRIOS COLABORADORES



The screenshot displays the website interface for 'formacahist.com.br' in the 'Professores de História' category. The browser address bar shows the URL 'formacahist.com.br/categoria/professores-de-historia/'. The website's navigation menu includes 'Início', 'Sobre', 'Formação de Professores', 'Material de apoio', 'Publicações / Maranhão', 'Usuários colaborativos', and a 'Comunidade' button. The main header area features the title 'Professores de História' in large white text on a dark background. Below this, a featured article is shown with a photograph of a woman carrying a water container on her head in a rural, arid landscape. The article title is 'Os sertões na formação de professores'. To the right of the article is a sidebar with a 'Categorias' section containing a list of links: 'Atividades', 'Curiosidades', 'Instituto Histórico e Geográfico de Arari - IHGA', 'Perspectiva Histórica', 'Professores de História', and 'Videos'. Below the categories is a section titled 'Mais Visualizados'.

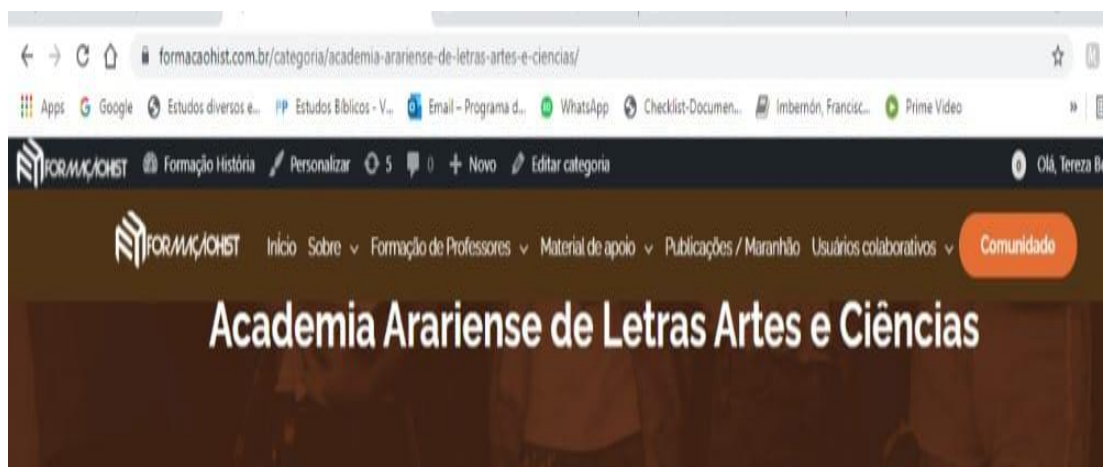
APÊNDICE Q – SUBMENU INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE ARARI (IHGA), USUÁRIO COLABORADOR



Categorias

- > Academia Arariense de Letras Artes e Ciências
- > Antiguidade
- > Atividades
- > Brasil
- > Conteúdos de História
- > Curiosidades
- > História do Maranhão
- > Idade Contemporânea
- > Idade Média

APÊNDICE R – SUBMENU ACADEMIA ARARIENSE DE LETRAS, ARTES E CIÊNCIAS (ALAC), USUÁRIA COLABORADORA



Categorias

- › Academia Arariense de Letras Artes e Ciências
- › Antiguidade
- › Atividades
- › Brasil
- › Conteúdos de História
- › Curiosidades
- › História do Maranhão
- › Idade Contemporânea