



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

IZAUDIR DINIZ LINHARES

**O ENSINO MÉDIO EM UBERLÂNDIA: O PERFIL DO PROFESSOR E DA AULA
DE HISTÓRIA**

Uberlândia
2013

IZAUDIR DINIZ LINHARES

**O ENSINO MÉDIO EM UBERLÂNDIA: O PERFIL DO PROFESSOR E DA AULA
DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes.

Uberlândia

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L755e Linhares, Izauir Diniz, 1962-
2013 O ensino médio em Uberlândia: o perfil do professor e da aula
de História / Izauir Diniz Linhares. -- 2013.
98 p.

Orientador: Roberto Valdés Puentes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino médio - Uberlândia - Teses.
3. História - Ensino e estudo - Teses. I. Puentes, Izauir Diniz.
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Gradua-
ção em Educação. III. Título.

CDU: 37

Izaudir Diniz Linhares

**O ENSINO MÉDIO EM UBERLÂNDIA: O PERFIL DO PROFESSOR E DA AULA
DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Orientador -UFU

Prof. Dr. Orlando Fernandez Aquino - UNIUBE

Profª Drª Geovana Ferreira Melo - UFU

Uberlândia, 29 agosto de 2013

*À Tereza, Nicolai e Ludimila,
pessoas que amo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha esposa Maria Tereza, pela paciência, leitura e conversas sobre esse trabalho.

Agradeço aos meus filhos Nicolai e Ludimila por estarem sempre presentes nessa conquista.

Agradeço aos meus irmãos Izaury (*in memorian*), André, Iêda, Wellington e Waterloo (*in memorian*) por compor de forma brilhante a minha família.

Agradeço a minha comadre e cunhada Márcia, pedagoga e grande incentivadora.

Agradeço aos meus pais Moadir e Izaura pela preocupação e carinho.

Agradeço ao Prof Dr Roberto Valdés Puentes por ter acreditado em mim e ter apoiado a minha trajetória na pós-graduação e a cuidadosa orientação dessa dissertação.

Agradeço aos meus amigos e compadres Sérgio, Fábio e Raul pela caminhada de militância e companheirismo.

Agradeço ao Prof Dr Orlando Fernández Aquino e a Prof^a Dr^a Geovana Ferreira Melo pelo carinho e observações feitas na banca de qualificação.

Agradeço aos colegas do mestrado que muito contribuíram nas discussões das disciplinas cursadas, em especial os amigos Valter e Serigne.

Agradeço aos servidores da secretaria da FACED, em especial o meu amigo James.

Agradeço aos servidores das escolas que fizeram parte desta pesquisa, em especial aos diretores, pedagogos e professores.

Agradeço ao grupo de pesquisa GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente e ao grupo de estudo GEAMA – Grupo de Estudos Sobre Aprendizagem Numa Perspectiva Marxista. Grupos onde conheci pesquisadores e amigos que ampliaram o meu conhecimento, o que muito enriqueceu esse trabalho.

Agradeço ainda, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pela liberação remunerada, tornando possível cursar as disciplinas e participar das atividades de campo dessa pesquisa.

RESUMO

Com o propósito de fundamentar o arcabouço teórico desta dissertação realizou-se um estudo exploratório em escolas de ensino médio de Uberlândia, Minas Gerais. Seu objetivo foi diagnosticar quem são, e o que fazem os professores de História que atuam no Ensino Médio; compreender como esses professores desenvolvem suas práticas pedagógicas e identificar como se processam as relações entre os professores e suas práticas no decorrer da atuação profissional. Foram realizadas entrevistas com questionários semiestruturados com questões abertas e fechadas e observação de aulas. Foi investigado o perfil da aula, vista como o espaço fundamental onde se dá o processo de ensino e aprendizagem. Procuramos destacar a gestão da matéria e da classe à procura de elementos que possam contribuir para a interpretação e conhecimento sobre o perfil da docência que figura na amostra de professores e alunos pesquisados. Examinou-se a visão que os professores têm sobre a gestão da matéria quanto ao planejamento, execução e avaliação dos conteúdos. Buscamos identificar as práticas e as experiências dos docentes do Ensino Médio. Alguns dos resultados apontam para a necessidade de ampliar a discussão e a compreensão de como ocorre, na prática, a relação entre professor/conteúdo/aluno. Os dados apontam as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos, mas também apontam a existência de práticas que colaboram para bons resultados ao final do processo de conclusão do ensino médio, como por exemplo, o número de alunos das escolas públicas de Uberlândia que ingressam no ensino superior.

Palavras chave: Ensino Médio; Gestão da matéria, Gestão da classe; Perfil da Aula; Rede Estadual.

ABSTRACT

An exploratory research took place in Uberlândia, Minas Gerais, specifically in high schools, in order to create theory basis of this work. The aim of the study was to find out who the History teachers are and how they act. So that, it would be possible to understand how they build their instructor knowledge, develop their pedagogical practices and identify the relation between the teachers, the knowledge and their professional practices. The research was conducted through interviews, using semi-structured questionnaires containing multiple choice and open questions, beside lecture observations. During the evaluation, the intention was to highlight the subject and class management, picturing elements about the teacher's didactics profile. The research examined the view of the teachers about the subject management, which is composed by planning, lecturing and assessing. The results pointed the necessity of broader discussion and comprehension about the practical relationship between teachers, content and students. Nevertheless, even the data showing the necessity of enhancement, the public high schools in Uberlândia have presented bruising number of approved students in good quality colleges.

Key words: High school, Subject management, Class management, Lecture profiling, Public education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dados Gerais	42
Figura 2 - Dados funcionais e de formação	44
Figura 3 - Prepara a disciplina do ponto de vista didático?	45
Figura 4 - Execução da matéria quanto ao conteúdo: aula expositiva sozinha	51
Figura 5 - Execução da matéria quanto ao conteúdo: solução de problemas...	52
Figura 6 - Execução da matéria quanto ao conteúdo: o reforço (estimulação positiva do trabalho do aluno)	53
Figura 7 - Os professores parecem saber dar aula?.....	55
Figura 8 - Planejamento da disciplina: periodicidade.....	56
Figura 9 - Planejamento da disciplina: de que forma.....	57
Figura 10 - Você considera didático o seu planejamento?.....	58
Figura 11 - Os professores parecem preparar suas aulas?	59
Figura 12 - Os professores parecem aproveitar adequadamente o tempo previsto para a aula?	60
Figura 13 - Os professores parecem destinar a maior parte do tempo previsto para a aula ao tratamento dos conteúdos?	61
Figura 14 – Gestão da Classe: Quanto ao planejamento das medidas disciplinares.	63
Figura 15 - Gestão da Classe: Quanto à aplicação das medidas disciplinares e das sanções.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quanto à atividade de pesquisa, participação em congressos e publicação.....	46
Quadro 2 - Quanto à motivação profissional	47
Quadro 3 - Quanto ao processo de ensino-aprendizagem e seus resultados...48	48
Quadro 4 - O Planejamento da Gestão da Matéria quanto ao conteúdo	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cumprimento dos objetivos	68
Tabela 2 – Seleção e tratamento dos conteúdos	69
Tabela 3 – Integração dos conteúdos.....	70
Tabela 4 – Métodos e procedimento de trabalho.....	71
Tabela 5 – Utilização de meios de ensino e formas de organização da docência	72
Tabela 6 – Controle e avaliação da aprendizagem	74

LISTA DE SIGLAS

CBC	Currículo Básico Comum
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
FACED	Faculdade de Educação
FECLIP	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá
GDP	Grupo de Desenvolvimento Profissional
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvidora e Profissionalização Docente
GPECPOP	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Culturas Populares
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação De Minas Gerais
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO	17
2.1 Minas Gerais	19
2.1.1 Reforma Curricular para o Ensino Médio em Minas Gerais: o que dizem os ordenamentos legais	20
2.1.2 Diretrizes para o ensino.....	22
2.1.3 Orientações metodológicas e critérios para seleção de conteúdo	27
2.1.4 Avaliação.....	28
2.2 Uberlândia	30
3. METODOLOGIA: ESTUDO DE DIAGNOSTICO DE NECESSIDADES.....	33
3.1 Exercícios para encontrar o caminho	33
3.2 Estudo de diagnóstico de necessidades	35
3.3 Amostra da pesquisa, população e instrumentos para a coleta de dados	37
3.3.1 Questionário aos alunos.....	38
3.3.2 Instrumento de observação das atividades docentes.....	38
3.3.3 Questionário aos docentes.....	38
3.3.4 Instrumento de autoavaliação da prática docente	39
3.3.5 Questionários aos gestores.....	39
4. PERFIL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	41
4.1 Perfil sócio demográfico	41
4.2 Perfil profissional	42
4.3 Perfil didático pedagógico	49
4.3.1 Gestão da matéria.....	49
4.3.2 Gestão da classe.....	61
5. PERFIL DA AULA DE HISTÓRIA	66
5.1 Cumprimento dos objetivos	67
5.2 Seleção e tratamento dos conteúdos	68
5.3 Integração dos conteúdos	70
5.4 Métodos e procedimentos de trabalho	70
5.5 Utilização de meios de ensino e formas de organização da docência	72
5.6 Controle e avaliação da aprendizagem	73
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS.....	76
ANEXOS	80

1. INTRODUÇÃO

Quando terminei o Curso de Licenciatura em História, no primeiro semestre de 1986, pela Universidade Federal de Uberlândia, logo no segundo semestre do mesmo ano, comecei a trabalhar como professor de História na Escola Estadual Messias Pedreiro, na condição de designado, na época chamado de contratado. Foi interessante e extremo ao mesmo tempo, pois começava trabalhando como professor na mesma sala de aula em que concluí o ensino médio, continuam vivos na memória os resumos feitos para a primeira aula.

Era muito “cuspe e giz” e, conforme as observações feitas para esta dissertação, a situação não mudou muito, toda via, tenho usado menos giz e mais tecnologia, principalmente *internet*.

No ano de 1989, mudei com a Maria Tereza, (casados desde 1985) para a cidade de Iporá (GO) para trabalhar na Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iporá (FECLIP), hoje é parte da Universidade Estadual de Goiás (UEG), trabalhei nos cursos da FECLIP, principalmente no Curso de História como professor de várias disciplinas, entre elas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Durante esse tempo, combinava as atividades profissionais com atuação sindical e militância política, tanto em Minas Gerais como em Goiás. Em 1994, passei em um concurso da Secretaria de Estado de Educação de Goiás para trabalhar na educação básica, ficando no cargo até o ano de 1995, quando voltamos para Uberlândia, agora em companhia do Nicolai e da Ludimila, que nasceram em Iporá. Em 1996, comecei a trabalhar na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia como concursado em História, só que no ensino fundamental, foi difícil, permaneci no cargo só por um bimestre. No final do mesmo ano, fui efetivado na Rede Estadual de Ensino como professor de História do ensino médio, na Escola Estadual Teotônio Vilela, na qual trabalhei por nove anos. No primeiro semestre de 1999, fiz o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Especialização em Teoria e Metodologia do Ensino e da Pesquisa em História: retrospectivas e atualizações historiográficas, desde, então, venho participando de forma mais ativa de atividades voltadas para a pesquisa em educação.

No ano de 2002, efetivei em outro cargo como professor de História e desde 2004, trabalho nos dois cargos na E. E. Messias Pedreiro, ano em que também

comecei a participar como coordenador de Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP), um dos projetos que integrava o Projeto Escolas Referência da Secretaria de Estado de Educação e Minas Gerais, no qual foi coordenador até 2006. Tive, portanto, a oportunidade de participar e acompanhar de perto a elaboração do CBC de História e da sua implementação na escola onde trabalho.

Acredito que um marco decisivo para o retorno à academia, foi em 2009, quando tive a oportunidade de trabalhar como Professor Formador (Pesquisador II), do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, através do Projeto Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares, em que estive sob a coordenação na Prof^a Lázara Cristina da Silva e do Prof. Roberto Valés Puentes que coordenava o grupo que se ocupou da produção do conteúdo de História. Já estava na segunda tentativa para ingresso na Pós-Graduação da FAGED, mas ainda foram necessárias mais duas tentativas, só fui conseguir ser aceito, como aluno regular, em 2011.

A partir do primeiro semestre de 2010, comecei a frequentar as aulas como aluno especial e a participar de dois grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP), com isso tenho me sentido cada vez “sabido”, como diz o meu amigo e Prof. Arlindo José de Souza Júnior, ou melhor, estou aprendendo a cada dia a ser um professor pesquisador.

As discussões realizadas nas disciplinas em 2010 e a participação efetiva nas atividades do GEPEDI motivaram a apresentação do projeto de pesquisa: O professor de História e sua prática pedagógica no ensino médio: um estudo das escolas referência da cidade de Uberlândia, que, no decorrer de 2011, (agora como aluno regular) possibilitou a presente pesquisa com o título inicial: O professor de História e sua prática pedagógica no ensino médio em Uberlândia, mas durante o processo de produção e elaboração do texto transformou-se em: O ensino médio em Uberlândia: o perfil do professor e da aula de história.

É importante ressaltar que essa pesquisa faz parte de um projeto maior desenvolvido pelo GEPEDI, vinculado a três projetos: 1) Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio: um diagnóstico de obstáculos e necessidades didático-pedagógicos, financiado pela FAPEMIG; 2) Didática em sala

de aula, desenvolvido com recursos de Emenda Parlamentar indicada pelo Deputado Federal Gilmar Machado em 2011 e 3) O perfil dos professores do Ensino Médio: um diagnóstico de necessidades didático-pedagógicas, que atualmente conta com o apoio do CNPq. Os projetos envolvem aproximadamente 20 pesquisadores (entre professores e alunos de graduação e pós-graduação) de três instituições de Ensino Superior (UFU, UFTM e UNIUBE), de seis escolas estaduais do município de Uberlândia e da Superintendência Regional de Ensino; além de comporem parte das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e em Profissionalização Docente - GEPEDI. Além da apresentação dos resultados em simpósios e congressos foram produzidos dois livros lançados pela Editora da Universidade Federal de Uberlândia: Ensino Médio: processos, sujeitos e docência e Ensino Médio: estado atual, políticas e formação e professores.

No contexto dessas pesquisas foi realizado um diagnóstico de obstáculos e necessidades didático-pedagógicas dos professores em exercício na rede estadual, a partir da avaliação dos principais indicadores de desempenho de suas funções, especialmente à docência, naquilo que lhe diz respeito: a organização (o planejamento), a execução (a gestão do processo em interação com os alunos) e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

O propósito da pesquisa é investigar quem são e o que fazem os professores de História que atuam no ensino médio. Como esses professores constituem suas práticas pedagógicas? Como se processam as relações entre os professores e suas práticas no decorrer da atuação profissional?

Como foi dito, esta proposta de investigação é um e desdobramento das atividades desenvolvidas no GEPEDI, a qual se articula ao debate nacional e internacional no campo da pesquisa em educação sobre os sujeitos do processo educativo, seus saberes, suas práticas, os processos formativos, articulados às questões referentes ao desenvolvimento profissional dos professores. Pressupõe-se que o interesse e o compromisso com a investigação, referente ao desenvolvimento profissional de professores, seus saberes e suas práticas poderão contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio.

O objetivo geral desta pesquisa foi diagnosticar os obstáculos enfrentados e necessidades didático-pedagógicas que apresentam os professores de História que atuam no Ensino Médio em escolas da Rede Pública Estadual da cidade de

Uberlândia, a partir da avaliação dos indicadores de desempenho de suas funções docentes, especialmente à docência, no que diz respeito: à organização (o planejamento), à execução (a gestão do processo e interação com os alunos) para a formação de competências nos alunos. Como objetivos específicos, pretendemos: a) identificar os principais recursos didáticos utilizados pelos professores de História que atuam no Ensino Médio; b) esboçar o perfil sócio-demográfico e profissional dos professores de História da rede pública estadual de ensino; c) analisar as informações que possibilitam entender a forma como se processa o trabalho didático-pedagógico, a partir da gestão da matéria e da classe.

Para melhor apresentar e discutir o tema, estruturamos a dissertação em três partes. Primeiro, propõe-se uma discussão sobre o perfil do ensino médio no Brasil e em Minas Gerais. Depois, procuramos fazer uma discussão sobre a metodologia adotada durante o trabalho de investigação. Em seguida, a análise dos dados coletados e, por último, expõem-se as considerações finais.

2. SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Os problemas enfrentados pelo sistema nacional de educação no Brasil estão centrados na baixa qualidade dos processos de ensino-aprendizagem que têm lugar na educação básica e, por isso, na deficiente formação que estão recebendo muitos dos alunos que cursam esse nível de ensino. Vários autores que se dedicam ao tema afirmam que isso se deve, entre muitas outras razões, ao mau desempenho didático pedagógico do corpo docente. Ao falar sobre formação de professores Veiga afirma:

A organização curricular proposta no âmbito nacional preconiza uma formação com base, quase exclusivamente, no conhecimento disciplinar (conteúdos que são objeto de ensino), no conhecimento pedagógico mais reduzido a técnica e estratégias didáticas e a inclusão de conhecimentos mínimos para a gestão, em razão das novas “incumbências” da escola, dos professores e profissionais da educação, estabelecidas pelos artigos 12 e 13 da lei nº 9.394/96 (VEIGA, 2006, p. 77)

Esse processo de redução citado pela autora ocorre na formação dos professores nos cursos superiores, seguindo as orientações de políticas públicas baixadas por leis e resoluções. É possível observar também a situação incômoda em que se encontram os cursos de formação dentro da Universidade, como relata KulloK:

As raízes dos cursos de licenciatura advêm da Escola Normal e não da primeira universidade em 1934, como seria de supor. A situação de desnível acadêmico, aliada ao lugar menor onde se colocava a educação, produziu uma atitude preconceituosa que até hoje perdura nos institutos de nível superior que têm como objetivo a formação de professores. O preconceito, que sobrevive, não se alimenta apenas de um episódio do passado, mas decorre de uma concepção de universidade que prevaleceu ideologicamente. [...] uma vez que é comum observamos que o corpo docente da formação específica desestimula seus alunos de fazer licenciaturas, considerando que somente os menos capazes é que deveriam dirigir-se ao curso de formação pedagógica... (KULLOK, 2000, p, 102)

Percebe-se que a posição dos cursos de licenciaturas dentro da universidade e no imaginário dos alunos, mesmos antes de chegarem ao terceiro grau, é de inferioridade, e isso interfere no processo de formação.

Referindo-se à formação dos professores de História, Fonseca considera que:

É resultado da concepção de formação docente, consagrada na literatura da área como modelo da racionalidade técnica e científica ou aplicacionista. Esse modelo, traduzido e generalizado entre nós pela fórmula “três + um”, marcou profundamente a organização dos programas de formação de professores de história. Durante três anos os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de história, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória. Ênfase a palavra *obrigatória* para expressar uma idéia comum entre os graduandos de história e bastante conhecida dos professores da área pedagógica. Podemos afirmar que houve uma generalização entre os estudantes de história, da idéia preconcebida de que para ser professor de história basta dominar os conteúdos de história. Logo as disciplinas da área pedagógica eram consideradas desnecessárias, acessórios, meras formalidades para obtenção de créditos (FONSECA, 2008, p. 62).

Fica evidente com o exposto acima que a formação dos professores é precária e fragmentada, valoriza a aquisição do conteúdo específico, mas deixa em segundo plano a preparação didática.

A problemática da formação nos cursos de licenciatura demonstra, historicamente, déficits e lacunas, que se refletem na qualidade da prática pedagógica dos professores que atuam na educação básica, principalmente, no Ensino Médio. Vale ressaltar que este tem apresentado índices crescentes no número de matrícula na última década. Curiosamente, esse acréscimo não tem sido provocado pela melhoria da qualidade dos processos de aprendizagem no Ensino Fundamental que continua renitente em manter elevados percentuais de fracasso escolar e de evasão. O atendimento a contingentes cada vez maiores de estudantes, no Ensino Médio, prende-se a resultados de exames supletivos e a retornos de adultos que interromperam estudos há algum tempo. Neubauer et al. (2011, p. 16) argumentam que “as questões de acesso, permanência e qualidade são percebidas como problemas prementes a serem enfrentados no ensino médio”.

A prática curricular do Ensino Médio brasileiro tem como referência mais importante a preparação para os exames vestibulares que dão ingresso à educação superior. O que se explica é que num sistema educacional, no qual poucos conseguem vencer a barreira dos oito anos de escola obrigatória, parece lógico que os que chegam ao Ensino Médio destinam-se, em sua maioria, aos estudos superiores para completar sua formação pessoal e profissional.

Segundo Teixeira e Santos (2010), as pesquisas sobre formação e profissão docente aparecem, com maior frequência, a partir da década de 1980, a nível nacional e internacional, com grande expansão desde então. O que torna o campo bastante promissor para o aprofundamento das pesquisas. Tardif, citado por Teixeira e Santos afirma que

O crescimento substancial da pesquisa sobre o conhecimento dos professores vem acompanhado também de uma grande diversificação qualitativa, tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência (TEIXEIRA & SANTOS, 2010, p. 364).

Os trabalhos desenvolvidos por Nóvoa (1992), acerca das concepções de formação do professor, demonstram que os processos de profissionalização têm sistematicamente ignorado a articulação entre formação docente e a ação educativa escolar. Segundo ele (1992, p. 25) “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e facilite as dinâmicas de auto-formação participada”.

A partir da constatação referente à importância dos saberes docentes, fica evidente a necessidade de que os cursos de formação de professores passem a considerar a importância desses no processo formativo, principalmente, nos cursos de formação inicial, em que os licenciandos começam a ter os primeiros contatos com a profissão. Ressaltamos que o interesse e o compromisso com a investigação referente ao desenvolvimento profissional de professores, seus saberes e suas práticas, poderão contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio.

2.1 Minas Gerais

No ano de 2006, o governo de Minas Gerais, por meio da Resolução SEE n. 833, de 25 de novembro de 2006, instituiu a nova organização curricular a ser implementada no Ensino Médio. No documento intitulado: Novo Plano Curricular: ensino médio, os autores afirmam ter um objetivo ambicioso, o qual requer “uma mudança na forma de se pensar a educação escolar” (MINAS GERAIS, 2006, p. 8). Com vistas a melhorar a eficiência do sistema educacional, aumentar o desempenho

dos alunos e a qualidade do ensino, superar as desigualdades regionais, dar mais atenção aos alunos do noturno e promover uma educação escolar voltada para as novas tecnologias.

2.1.1 Reforma Curricular para o Ensino Médio em Minas Gerais: o que dizem os ordenamentos legais

O referido documento ainda apresenta como finalidades da mudança na educação escolar: 1) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos; 2) sólida formação básica; 3) aprimoramento do educando como pessoa humana; 4) compreensão dos fundamentos científicos e 5) acesso e domínio das tecnologias digitais. Ainda são apontadas as seguintes razões da mudança: ampliar as oportunidades de acesso; aumentar as chances de permanência; tornar a vida escolar uma experiência de sucesso; tornar a escola um lugar melhor para ensinar; implementar as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e otimizar o uso dos recursos e da infraestrutura. Além disso, os autores propõem uma “inversão na concepção de educação escolar” explicando que

O novo plano curricular para o ensino médio não está a anunciar que os conteúdos científicos e tecnológicos, a formação para o trabalho e o domínio de habilidades intelectuais específicas devam ser colocadas em segundo plano. [...] Ao proclamar que ela (a concepção de educação escolar) se constitui na formação e no desenvolvimento dos jovens como seres humanos, esse anúncio cria um novo fundamento para o processo educativo. A partir dele estabelece-se uma outra direção que orienta a organização dos conteúdos escolares, dos tempos e dos espaços escolares, das formas e dos critérios de avaliação e, acima de tudo, dos objetivos dos processos educativos (MINAS GERAIS, 2006, p. 30).

Ao analisar a reforma escolar na Espanha, Sacristán (2000, p. 58), nos chama a atenção para o fato de que, ao se propor uma reforma curricular, deve-se considerar o seguinte aspecto:

definir esse conteúdo cultural é algo mais do que ditar novas disposições curriculares [...] a realidade desta nova cultura depende não apenas de decisões administrativas sobre novos conteúdos, mas também das condições de sua realização.

Acreditamos que, ao se analisar a reforma do Ensino Médio em Minas Gerais, esse aspecto também deve estar presente, ou seja, quais são as reais condições para que essa mudança, que está sendo proposta, de fato aconteça? Outro fator a ser considerado é o que Zibas (2005a) apresenta o fato de que há uma necessidade de aproximação entre currículo e cultura juvenil, visto que

Os professores têm, em geral, grande dificuldade de aproximar-se da cultura adolescente. Esse distanciamento afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre os sujeitos do mundo escolar e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos (ZIBAS, 2005a, p. 25).

Além disso, os professores devem conhecer essa proposta para que não ocorra o que Zibas (2005b, p. 1076) aponta como um dos principais entraves à reforma educacional no Brasil, qual seja: “Os professores têm pouca informação sobre a reforma, relacionando-a, em um primeiro momento, apenas ao material recebido, às mudanças nas grades curriculares e aos processos de avaliação”.

O novo plano curricular, proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, apresenta alguns princípios que devem ser norteadores da educação, tais como: o compromisso fundamental com a formação, o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; a gestão democrática; escola mais aberta à participação da comunidade e mais inclusiva; a autonomia pedagógica da escola; participação ativa da comunidade; plano curricular sintonizado com a vida social e com o mundo do trabalho; compromisso com a difusão de valores e atitudes; conteúdos curriculares visando à transformação social e à participação ativa dos alunos nas atividades escolares (MINAS GERAIS, 2006).

O documento enfatiza a necessidade do uso das linguagens tecnológicas para suprir, ou superar os atrasos educacionais brasileiros, indicando os cursos que serão implementados em todas as escolas, desde capacitação em informática instrumental até a construção de *websites* bem como o desenvolvimento de competências educacionais. Para Soares (2008) “o objetivo da reforma curricular do ensino médio está intrinsecamente subordinado às determinações do mundo produtivo, tendo a linguagem informacional como alicerce para a implantação das reformas” (SOARES, p. 69). Esse autor afirma ainda:

que as ditas linguagens tecnológicas vêm encobrendo todo o discurso da necessidade de transformação dos sistemas educacionais públicos. Estas linguagens são vistas como a solução para o atraso da escola diante de uma sociedade que avança a passos largos pelos caminhos das tecnologias informacionais [...] Mas dentro e fora da escola infelizmente a realidade tem sido outra. Somente 13,6 milhões de pessoas, 8% da população, acessam a internet a partir de computadores em casa, conforme o Mapa das Desigualdades Digitais (2006), do Ministério da Ciência e Tecnologia (SOARES, 2008, p. 69)

O Novo Plano Curricular: ensino médio traz consigo a nova proposta curricular que foi organizada através de um conjunto de documentos denominados pela Secretaria de Estado de Educação de Conteúdos Básicos Comuns (CBC), sendo um documento para cada disciplina da grade curricular do ensino fundamental e médio. Para o ensino médio estão disponíveis no *site* do Centro de Referência do Professor (CRV) os CBC's das disciplinas: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Química e Sociologia.

A partir da leitura desses documentos, apresentaremos algumas concepções quanto às diretrizes para o ensino, às orientações metodológicas / seleção de conteúdos de ensino e avaliação que estão presentes em todos, ou em quase todos os CBCs.

2.1.2 Diretrizes para o ensino

Os CBCs, as orientações pedagógicas e os roteiros de atividades são materiais que descrevem de maneira minuciosa as etapas que os professores devem desenvolver, apontando objetivos a serem alcançados, metodologia de trabalho pedagógico, indicando as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Alguns CBCs apresentam inclusive questões que podem ser utilizadas pelos professores para desenvolver determinado conteúdo, apontando como deve ser realizada a avaliação.

Sacristán (2000) aponta para o fato de que numa reformulação curricular é necessário levar em conta as tarefas a serem desenvolvidas pelos professores, os quais promoverão as mudanças propostas. Neste sentido, o autor nos alerta que para o professor:

Um material muito estruturado talvez lhe seja mais cômodo, mas lhe ajudará pouco no seu desenvolvimento profissional [...] As estratégias didáticas para os alunos concretos sempre tem de ser acomodadas pelo professor à realidade de cada caso. Nenhum material pode lhe dar todas as decisões pedagógicas elaboradas” (SACRISTÁN, p. 162).

Em uma pesquisa sobre o ensino médio no Brasil, Abramovay e Castro (2003) indicaram que:

É, portanto, oportuno mapear realidades, práticas, experiências e, sobretudo, ouvir vozes localizadas a partir de situações vividas por educandos e educadores e, principalmente, suas valorações, frustrações e expectativas, ou seja, vontades, necessidades e materialidades de várias ordens que podem colaborar ou inviabilizar projetos, inclusive a implantação da reforma do ensino médio (ABRAMOVAY & CASTRO, p. 550).

Em todos os CBC's encontramos uma justificativa inicial que visa, principalmente, indicar a finalidade das disciplinas e apontar as diretrizes para o ensino.

A finalidade do ensino da arte nesta etapa da escolarização visa, principalmente, de acordo como os autores do CBC, que o aluno conheça e faça “arte” de maneira a propiciar aprendizagens que estabeleçam relação entre esses, consigo mesmo e com o mundo, possibilitando experiências e vivências que sejam significativas tanto na apreciação e reflexão como na elaboração artística. A intenção é que ao final do Ensino Médio o aluno seja capaz de

realizar produções artísticas individuais e/ou coletivas, sendo capaz de analisá-los formal e esteticamente, de refletir sobre eles, de apreciá-los e de compreender seus processos de criação e suas diferenças materiais e conceituais. É importante, ainda, que saibam valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos das expressões artísticas, dos profissionais da crítica, da divulgação e circulação dos produtos de arte, bem como seus critérios de construção (MINAS GERAIS, 2008a, p. 35).

Os autores ressaltam que esse documento foi elaborado em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Eles ainda destacam que

Ao elaborar esta proposta, duas ordens de preocupações se evidenciaram:

- Inserir o ensino da arte de forma que a criação ordenada e ordenadora contribua para o desenvolvimento integral dos jovens, enriquecendo todo indivíduo que dela fizer uso;
- Propor um programa exequível, disposto de maneira simples, mas capaz de sintetizar em diferentes módulos as inúmeras possibilidades da criação artística frente às novas tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo (MINAS GERAIS, 2008a, p. 33).

Apesar de terem feito referência à exequibilidade – ao ser apresentada a organização dessa área de conhecimentos (que é ampla, nos dizeres dos próprios autores), bem como os recursos humanos necessários para realização desse conhecimento no ensino médio –, tal afirmação é contraditória, pois o ensino de Arte irá acontecer apenas no 1º ano, o que prejudica vastamente o trabalho nas cinco áreas visto que o próprio documento afirma que a arte “engloba”, além da ampla formação exigida do professor, conforme é citado:

A área de conhecimento ARTE é ampla e engloba para fins de estudo, no ensino médio, cinco áreas específicas: artes audiovisuais, artes visuais, dança, música e teatro. Para cada uma delas, é necessário um professor especialista e condições mínimas de infra-estrutura para que seu ensino seja significativo. Fica claro que é extremamente desejável que sejam feitos projetos conjuntos integrados, desde que o conhecimento específico de cada área de expressão seja construído (MINAS GERAIS, 2008a, p. 33).

Considerando as condições precárias das escolas estaduais mineiras com relação aos aspectos do financiamento, da descentralização do ensino, gestão, participação e autonomia das escolas – os quais foram analisados nos trabalhos de Silva (1999); Teixeira (2001); França (2003); Oliveira (2003); Alves (2008) dentre outros –, indagamos como e onde será possível a execução dessa proposta? Quantas escolas possuem a infraestrutura necessária para que a proposta seja de fato “exequível”? Os autores do CBC de Arte parecem reconhecer essas e outras dificuldades, inclusive de formação, assinalando que:

é necessário que o professor tenha uma base de conhecimentos que lhe possibilite a ampliação de pensamento, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus alunos, quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos individuais e coletivos. Caso isso não seja possível, aconselha-se que o professor solicite cursos de capacitação ou lance mão do conhecimento de

outros membros da comunidade, que possam participar como agentes informadores, num primeiro momento. Ao longo do tempo, a escola deve se programar para ter professores capacitados em todas as áreas artísticas (MINAS GERAIS, 2008a, p. 34).

A proposta curricular para Educação Física da SEE-MG, editada para consolidar essa política educacional para o Ensino Médio, afirma que o CBC contempla os conhecimentos mínimos necessários para que os adolescentes e jovens possam vivenciar a sua corporeidade com autonomia e responsabilidade para intervirem na sociedade com ludicidade e qualidade de vida. Além disso, o compromisso com uma Educação Física voltada para a formação cidadã dos alunos deve ser orientado por:

- Corpo concebido na sua totalidade;
- A qualidade de vida como requisito para a vivência corporal plena;
- As práticas corporais como linguagem;
- A ludicidade como essência da vivência corporal;
- A escolarização como tempo de vivência de direitos;
- A democracia como fundamento do exercício da cidadania;
- A ética e a estética como princípios norteadores da formação humana (MINAS GERAIS, 2008b, p. 17).

Para além desse aspecto da cidadania, no CBC de Língua Portuguesa, é enfatizado que os conteúdos e práticas de ensino selecionadas devem favorecer a formação de cidadãos capazes de participação social e política, funcionando, portanto, como caminho para a democratização e para a superação de desigualdades sociais e econômicas, utilizando-se para isso desse texto como objeto privilegiado de estudo (MINAS GERAIS, 2008c). O CBC de Química (2008d) aponta a necessidade de admitir que os sujeitos (da comunidade escolar) são também constituídos a partir de seu meio social, cultural e histórico.

No CBC de Biologia, é ressaltada a necessidade de o professor ser um articulador de metodologias de ensino que se caracterizem por uma variedade de atividades que sejam estimuladoras da criatividade, considerando o interesse deste pelos temas e também problematizando situações para gerar o desenvolvimento dos conteúdos a serem abordados. As autoras consideram que o professor, ao planejar as atividades, deve

partir do princípio de que os fatos e conceitos não são apenas os conteúdos a serem ensinados em sala de aula. É necessário desenvolver outros tipos de conteúdos: os procedimentos, as atitudes e os valores, sem os quais os conceitos e os fatos não serão significativos. Para tanto é preciso considerar alguns aspectos como, por exemplo, a escolha dos conteúdos, o reconhecimento do papel das idéias prévias dos estudantes, como objeto de trabalho pedagógico e do entendimento do caráter social da construção do conhecimento científico (MINAS GERAIS, 2008e, p.13).

Para os autores do CBC de Física

um currículo de Física deve estar voltado para a educação geral do cidadão, abrindo perspectivas para a formação profissional do estudante e possibilitando a aquisição de uma cultura técnica e científica básica. Por outro lado, o currículo também deve oferecer os conhecimentos básicos para aqueles alunos que desejam ingressar em curso superior ligado a carreiras tecnológicas ou científicas (MINAS GERAIS, 2008f, p.16).

O CBC de Matemática abrange três competências como meta:

- Representação e comunicação: leitura, transmissão de ideias, interpretação e produção de texto nas diversas formas características de área [...].
- Investigação e compreensão: capacidade de enfrentar desafios e resoluções de problema, utilizando-se de conceitos e procedimentos peculiares (experimentação, abstração, modelagem) [...].
- Contextualização no âmbito histórico ou sócio-cultural, na forma de análise crítica das ideias e dos recursos da área, para questionar, modificar ou resolver problemas postos (MINAS GERAIS, 2008G, p. 33).

E se apresenta como concentração em Matemática e suas Tecnologias, fazendo, assim, uma vinculação clara com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Sugere, ainda, que os alunos executem tarefas que proporcionem a criatividade (como já citado em outras disciplinas); a abertura para questionamentos como dúvidas; as observações e relatos sobre as atividades, sejam elas oral ou escrita, e também auxiliar o aluno na justificativa dos procedimentos adotados na resolução dos problemas a serem propostos.

A proposta metodológica formulada pelo CBC de História parte da história-problema assim definida:

A evolução recente da historiografia mostra, [...] que nós passamos de uma narração cronológica, de reconstituição de fatos encadeados ao longo do tempo - para uma história-problema. A história-problema, diferentemente da história tradicional, visa ao exame analítico de um problema, de questões através de diferentes períodos históricos. Na perspectiva da história-problema, o historiador, como ressalta Furet [...] abandona sua pretensão de narrar tudo aquilo que se passou de importante na história da humanidade ou de uma parte da humanidade. O historiador se torna consciente de que ele escolhe algumas questões, em torno das quais ele construirá o seu objeto de estudo, estabelecendo diálogo entre o presente e o passado. A delimitação do período e do conjunto de acontecimentos que deste fazem parte - como é usual numa perspectiva tradicional da história - não é suficiente. Exige-se, ainda, que a delimitação de problemas para os quais se buscam respostas (nunca definitivas) estejam em relação com os problemas e questões colocados pelo presente (MINAS GERAIS, 2008i, p. 16).

Além de convidar os alunos a problematizar, foi considerado também “a construção do conhecimento pelos alunos” como passo fundamental para a compreensão dos conceitos de cidadania e democracia. Partindo desse pressuposto foi feita a escolha de três eixos temáticos, assim definidos: I – “Mundo Moderno, Colonização e Relações Étnico-Culturais (1500-1808)”; II – “Cultura e Política na Construção do Estado Nacional Brasileiro (1822-1930)” e III – “Mundo Contemporâneo, República e Modernidade. Cidadania e Democracia: de 1930 aos dias Atuais”. Dessa forma, pensou-se em resolver o impasse mais importante: “a construção da cidadania e da democracia no Brasil contemporâneo”.

2.1.3 Orientações metodológicas e critérios para seleção de conteúdo

Nas orientações e nos critérios para a seleção de conteúdo, identificamos que estes têm por finalidade apontar “o que” e “como” ensinar os diferentes conteúdos que compõem as disciplinas do Ensino Médio, apresentando, de maneira geral, uma preocupação com a promoção de um trabalho interdisciplinar orientado por eixos temáticos e subdivididos em subtemas e conteúdos. De forma geral, sugere que as diversas disciplinas se preocupem com os seguintes elementos: por que ensinar; condições para ensinar; o que ensinar; como ensinar e como avaliar.

Cabe aqui uma inquietude, uma vez que as orientações cerceiam a autonomia das escolas e dos professores para estabelecerem metodologias e seleção de

conteúdos diferentes, o que é preocupação também de Sacristán (2000, p. 61) ao afirmar que não é fácil “pensar na possibilidade de um núcleo de conteúdos curriculares obrigatórios para todos”. Acrescentamos que a grade curricular estabelece números rígidos na distribuição dos módulos-aula (MINAS GERAIS, 2006, p 41). Mesmo que as orientações metodológicas apontem para o compromisso com a formação cidadã, demandando um processo ensino-aprendizagem orientado para o reconhecimento e valorização das experiências e conhecimentos prévios dos alunos, consideração da diversidade cultural como ponto de partida da educação inclusiva, integração teoria/prática, interdisciplinaridade, articulação coerente entre conteúdos, métodos e recursos didáticos; ressignificação da concepção dos espaços e tempos; avaliação processual e permanente e aprendizagem continuada, essas orientações tornam-se sem efeito no dia a dia da sala de aula

2.1.4 Avaliação

Apesar dos CBCs de Física, Química e Sociologia não apresentarem uma proposta sistematizada de avaliação, podemos inferir, a partir da leitura dos outros CBCs, que, de maneira geral, a avaliação é compreendida como formativa, processual, contínua e promotora do desenvolvimento de competências.

No CBC de Arte, por exemplo, deixa-se claro que ela deverá ser utilizada de forma coerente e estruturada, de modo que se tenha um ensino comprometido com a construção do conhecimento e o envolvimento com sentimentos e emoções, com a possibilidade de expressão individual e coletiva.

No CBC de Biologia, a resposta errada é visto como uma revelação da lógica de quem aprende. Neste sentido, “avaliar é buscar compreender essa lógica, explicitá-la para quem está aprendendo, possibilitando seu avanço” (2008f, p. 26). Além disso, mais adiante é dito que:

Por isso, a avaliação deve ser feita em diversas situações e com critérios explícitos e claros. Deve utilizar diferentes instrumentos, como observações sistemáticas durante as aulas, pesquisas, desenhos, comunicações de experimentos, relatórios de leituras, provas dissertativas ou de múltipla escolha, portfólio, auto-avaliação, entre outros (MINAS GERAIS, 2008f, p. 26).

Corroborando com esta ideia, o CBC de Educação Física (2008b, p. 29) afirma que “as dificuldades passam a ser ponto de partida para a superação e melhoria do desempenho. Avalia-se, também, para diagnosticar níveis de aprendizagem, bem como interesses, preferências, opiniões e sugestões que possam contribuir para a melhoria do processo ensino aprendizagem”.

De acordo como o CBC de Filosofia, a proposta de avaliação é assim apresentada:

Acreditamos que a Avaliação em Filosofia deve ser objeto de discussão permanente entre professores, alunos e educadores em geral. Propomos aqui alguns parâmetros fundamentais para orientar o debate, em diferentes níveis e instâncias:

- em Filosofia, avalia-se não apenas a assimilação dos conteúdos, na sua positividade, mas, principalmente, a capacidade de argumentação que sustenta uma determinada tomada de posição;
- disso decorre uma questão incontornável, tão difícil quanto premente: como estabelecer "progressão" no ensino / aprendizado de Filosofia?
- é preciso saber propiciar momentos avaliativos diferenciados: avaliações de conteúdos, de atitudes e de competências;
- enquanto sondagem do ensino e do aprendizado efetivos, os processos avaliativos devem servir para que sejam feitas correções de cursos / percursos, tanto dos professores como dos alunos;
- avaliação é também uma oportunidade de aprendizado, tanto para o aluno, como para o professor;
- a avaliação deve levar em conta tanto o empenho (pólo subjetivo), como o desempenho (pólo objetivo) do indivíduo avaliado; nessa medida ela é tanto construção e processo, como aferição de resultados;
- é preciso incorporar uma dimensão de auto-avaliação permanente, em todos os níveis: do aluno, do professor, da instituição;
- não podemos deixar de reconhecer que os processos avaliativos (valorativos) estão, inevitavelmente, associados a "jogos de poder", em níveis diversos – entre indivíduos, pequenos grupos, turmas ou instituições (MINAS GERAIS, p. 16).

Nesse sentido, avalia-se não apenas a assimilação dos conteúdos na sua positividade, mas, principalmente, a capacidade de argumentação que sustenta uma determinada tomada de posição.

No CBC de História, é destacada a concepção de avaliação como um processo que implica diagnóstico, acompanhamento, busca de superação das dificuldades e não apenas provas e testes para medir o desempenho final dos alunos. Vejamos:

Prevê-se que a avaliação inclua, além das provas, as observações e registros dos professores, permitindo acompanhar através de fichas individuais o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, o processo de construção de cada aluno, assim como incentivar a construção pelos alunos de instrumentos (portfólios, memorial) que propiciem a formação da autonomia e reflexão sobre o processo de construção do saber histórico e do sentido desse conhecimento para suas vidas (MINAS GERAIS, 2008h, p. 19).

Isso significa compreender a avaliação como parte do próprio processo de aprendizagem, constituindo-se num grande desafio não só para os professores de História, mas para o corpo docente como um todo. Paradoxalmente, as orientações pedagógicas para os conteúdos de História apresentadas no Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), *site* mantido pela Secretaria de Estado de Educação com recomendações e orientações para os docentes, não apresenta sugestões de como avaliar. Isso também é válido para os roteiros de atividades apresentados no *site*.

Tanto as orientações pedagógicas quanto os roteiros de atividades existentes no CRV estão repletos de atividades. Todavia acreditamos que fica difícil para o professor acompanhar a proposta de avaliação formativa, devido ao grande número de alunos, uma vez que ele dispõe de duas aulas por semana e, para completar um cargo, são necessárias dezoito turmas, como a maioria a maioria dos docentes possui dois cargos, pode-se chegar a mais de setecentos alunos por professor.

No CBC de Matemática, a avaliação é vista como parte do processo de ensino-aprendizagem que deve levar em conta as competências pedagógicas e as competências sociais a serem adquiridas pelos alunos. A avaliação, também, deve fornecer ao professor informações sobre o aprendizado dos alunos em relação à compreensão dos conteúdos.

Para o CBC da disciplina de Língua Portuguesa, a avaliação deve ocorrer antes, durante e depois do processo de ensino e aprendizagem, pois o professor, no momento da avaliação deve ser capaz de ver o crescimento do aluno e evitar que uma situação lamentável chegue ao ponto de se tornar irreversível. Assim, ele deve saber diagnosticar as dificuldades e auxiliar os educandos.

2.2 Uberlândia

A cidade de Uberlândia, situada no Triângulo Mineiro, tem uma população de 604.013 habitantes (IBGE, 2010) que a transforma na terceira cidade mais populosa do estado. Segundo, dados disponíveis no *site* do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), Uberlândia dispõe de 319 estabelecimentos educacionais de educação básica, sendo 03 federais, 106 municipais, 141 privadas e 69 estaduais, sendo que 26 destas oferecem ensino médio regular (MINAS GERAIS, 2011). O ensino médio regular de caráter público no município é de responsabilidade do Estado e conta com 20.577 alunos matriculados segundo o censo escolar de 2011 (BRASIL, 2011).

Segundo PUENTES, LONGAREZI e AQUINO (2012), Os índices de abandono (12,9%) e reprovação (16,6%) em Uberlândia, segundo o Censo Escolar (2010), são elevados se confrontados com os indicadores no Estado de Minas Gerais (10,7 e 12,7% respectivamente). A qualidade do ensino, da aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos, em comparação com estudantes da rede estadual de ensino médio de Minas Gerais, o resultado dos estudantes uberlandenses é desfavorável em três dos cinco quesitos analisados (abandono, aprovação e reprovação) e favorável em dois (proficiência e distorção). Os índices de abandono e reprovação em Uberlândia são elevados se comparados com o restante do Estado. Por sua vez, os índices de aprovação são baixos, na ordem de 5% menos que em Minas. Em relação à proficiência em matemática (287,3) e português (279,5), bem como à distorção (31,59), a rede estadual de Uberlândia está em um patamar superior.

Ainda conforme nos apresenta PUENTES, LONGAREZI e AQUINO:

Os professores de ensino médio de Uberlândia é possível afirmar que, do ponto de vista profissional, ainda não cumprem com as exigências da LDBEN/96 (BRASIL, 1996) porque uma parte deles não tem formação universitária (2,10%) e porque há professores com ensino fundamental ensinando nesse nível, não obstante a situação é melhor que no Brasil e que no estado de Minas Gerais. Além disso, pouco mais da metade dos docentes já realizou estudos de pós-graduação (PUENTES et. al., 2012, p. 41).

Outro dado revelador apresentado por PUENTES, LONGAREZI e AQUINO (2012) é sobre a situação funcional dos professores, cuja média é melhor que a dos professores brasileiros, uma vez que mais da metade são efetivos ou efetivados,

mesmo apresentando um número elevado de contratos de trabalho precários ou temporários.

3. METODOLOGIA: ESTUDO DE DIAGNOSTICO DE NECESSIDADES

A proposta de investigação centra-se no diagnóstico das necessidades e no perfil dos professores de História da rede estadual de ensino de Uberlândia, partindo do propósito de que os saberes e as práticas não são independentes dos sujeitos que as constituem e que as relações entre os indivíduos pressupõem tensões, aproximações e distanciamentos. Com esse olhar, lançam-se os seguintes questionamentos: Quem são, o que fazem os professores de História que atuam no Ensino Médio? Como esses professores desenvolvem suas práticas pedagógicas? Como se processam as relações entre os professores e suas práticas no decorrer da atuação profissional?

3.1 Exercícios para encontrar o caminho

Tendo como ponto de partida a problemática educacional e, especificamente, a docência no ensino médio, buscando compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades, partimos do pressuposto de que o saber docente é uma categoria de análise, que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, e dos saberes que os professores utilizam em seu cotidiano.

Inicialmente, na pesquisa, adotamos uma metodologia que articule os dados qualitativos e os quantitativos, isto é, a partir da coleta de dados que foram realizadas através de questionários e observações de aulas. Compreendemos que a relação entre a teoria e as experiências profissionais são escolhas, ao escolher a via, os recursos e as ferramentas para proceder à investigação e à análise das amostras recolhidas pelo caminho estamos fazendo opções que, necessariamente, não podem ser classificadas como viáveis ou não, mas é fundamental que o trabalho seja sério e coerente com o problema com o qual se depara.

O nosso objeto de pesquisa está no cotidiano das escolas, centrado na relação ensino-aprendizagem, por isso é preciso senso crítico, uma vez que estamos lidando

com pessoas que pensam, agem, se relacionam com outras pessoas e também refletem sobre si.

Há que se agir com respeito para com as pessoas que são os atores das mudanças na sociedade, em especial as que transmitem ou produzem conhecimentos para as mudanças das relações sociais a partir da escola. Investigar no ambiente escolar é intervir nessas relações, com isso o pesquisador deve ter ponderação ao tratar com as emoções e os anseios das pessoas, para conseguir levantar os dados necessários para a melhor interpretação e produção de conhecimentos sobre a realidade escolar.

Mesmo que a nossa coleta de dados esteja fundada em uma amostra feita, principalmente, por meio de questionários, devemos levar em consideração que o nosso objeto de pesquisa está vivo e seus agentes são portadores de emoções, que poderão ser captadas, principalmente, nos contatos diretos e informais, bem como nas observações; é preciso lembrar sempre que estamos lidando com pessoas que possuem desejos, interesses e se relacionam com outras pessoas.

A objetividade que, aparentemente, está presente em um procedimento quantitativo, não pode ser confundida com neutralidade. Os dados coletados, o contato com os entrevistados, o tratamento que será dado às amostras, o conhecimento que poderá ser produzido estará carregado de intenções, estando, porém, mais próximo da subjetividade.

Tendo em vista que método é o caminho que deverá ser percorrido e a teoria o olhar para proceder ao caminhar, é preciso dialogar com vários autores para ter a visão aguçada para o tratamento das inquietações que possam advir do problema levantado, ou de outros problemas encontrados pelo caminho. A teoria e os procedimentos adequados podem ser úteis para ampliar a visão sobre a realidade.

Como o questionário é o nosso principal instrumento de coleta de dados, cabe uma análise sobre a quantidade de professores participantes da amostra, lembrando que o ideal é que ela seja aleatória. Em razão disso acreditamos que entrevistar dez por cento do universo dos professores seja suficiente para a validação das análises e conclusões, a amostra também foi ampliada com a observação de aulas, o que parece estar de acordo com os apontamentos de André, quando afirma:

Quanto às técnicas de coleta de dados, observa-se uma evolução positiva nos últimos anos: pesquisadores passam a utilizar o questionário, que havia sido banido das pesquisas nos anos 1990, o que mostra uma diminuição do preconceito sobre dados quantitativos. Além disso, outro aspecto positivo nas pesquisas recentes é a combinação de duas ou mais técnicas de coleta. (ANDRÉ, 2010, p. 282)

Alguns pesquisadores, como Esteban, veem a necessidade de uma triangulação de diversas formas de coleta de dados para validar as conclusões:

Na discussão metodológica no âmbito das pesquisas qualitativas, as quais se relacionam as pesquisas no cotidiano, recomenda-se a triangulação como procedimento favorável à construção de um discurso plausível. A presença de dados de fontes diversas contribui para uma melhor compreensão da interpretação que está sendo feita no processo de pesquisa porque amplia as possibilidades de confronto dos dados e de suas traduções e complexifica a análise. (ESTEBAN, 2003, p. 208)

Mesmo amparado nos questionários, procuramos fazer essa triangulação com a observação de aulas para ampliar a diversidade de fontes, o que viabiliza uma melhor interpretação dos dados, possibilitando uma análise mais ampla. Mas, em âmbito geral, prevalece, na nossa coleta de dados, o método quantitativo.

3.2 Estudo de diagnóstico de necessidades

O nosso propósito investigativo centra-se em um estudo diagnóstico das práticas e saberes dos professores de História do ensino médio da rede estadual de Uberlândia, numa perspectiva das práticas pedagógicas, mas, também, perpassa pela investigação dos aspectos técnicos da atividade docente. Procuramos conhecer a realidade educativa desses profissionais, assim, tem-se o propósito de realizar uma avaliação da realidade em que estão inseridos.

Nos últimos vinte anos, estudos de diagnóstico de necessidades passaram a ser comuns, no contexto das pesquisas sobre os processos de desenvolvimento profissional. Existem várias opções, dependendo assim do âmbito de estudo, dos objetivos e dos recursos humanos, materiais e tempo disponíveis. Destacamos algumas dessas formas de abordagens: Modelo de Discrepância; Modelo de Marketing; Modelo de Tomada de Decisão; Abordagem pela Procura de Formação;

Abordagem através dos Profissionais de Educação; Abordagem pelos Informantes-Chave; Abordagem através de Assembleias; Abordagem através de Sondagens (RODRIGUES E ESTEVES, 1993).

O diagnóstico foi executado por meio de sondagem, levando-se em conta duas razões fundamentais: por ser um processo sistemático de coleta de dados por intermédio de uma amostra, rigorosamente constituída, da população, e, também, por fornecer uma informação válida e confiável sobre as necessidades ou práticas de uma comunidade, o que exigiu um rigor na determinação da amostra e na elaboração dos instrumentos de coleta.

O procedimento mais utilizado na nossa investigação, para a coleta dos dados, foi o questionário. Na Espanha, García, 1998 e, no Brasil, Rivas e Casagrande, 2004, são exemplos de aplicação dessa metodologia para detectar e diagnosticar as práticas e saberes de professores. Buscamos com a observação de aulas, uma forma de diversificar as amostras para além do questionário.

A observação do cotidiano escolar e, de forma especial, a observação da aula, é um método muito utilizado para conhecer a realidade educacional e é aplicado, com frequência, na maioria dos modelos de avaliação do desempenho docente. Veloz (2004) argumenta que seu uso ocorre pela necessidade de analisar características do desempenho do professor em atividade e no seu contexto, o que conclusões pouco objetivas acerca do que acontece na sala de aula. Outros autores têm destacado a importância da observação para o diagnóstico de necessidades e o crescimento experimentado por esse tipo de prática nos últimos anos. Rodrigues e Esteves (1993) afirmam que a observação, mais ou menos estruturada, permite a descrição das condições reais de execução de uma atividade ou de uma tarefa, viabilizando a detenção de falhas, bloqueios, comportamentos ineficazes. García (1999) descreve a utilidade desta, quando se deseja identificar necessidades da prática, as quais são observadas, não percebidas. Cunha (1998) reconhece que a aula ministrada pelos professores constitui-se num excelente espaço de indagação. Gauthier et. al. (1998) lembra que a sala de aula continua sendo o espaço de observação privilegiado para saber o que o professor faz para instruir e educar os alunos. Zabalza (2004) enfatiza que registrar aulas em vídeo, coletar informações por meio de diversos tipos de instrumentos de medição e observar a aula de outros colegas foram atividades muito desenvolvidas nos últimos anos.

3.3 Amostra da pesquisa, população e instrumentos para a coleta de dados

A pesquisa foi realizada na cidade de Uberlândia (MG), com a colaboração das escolas: E. E. Américo Renê Giannetti, E. E. de Uberlândia, E. E. Messias Pedreiro, E. E. Teotônio Vilela, E. E. Prof. José Inácio de Souza e E. E. Segismundo Pereira.

Geograficamente, as seis escolas pesquisadas estão assim distribuídas: no centro da cidade está a E. E. de Uberlândia; em bairros próximos ao centro, estão as escolas E. E. Américo Renê Giannetti e E. E. Messias Pedreiro e em bairros um pouco mais afastados do centro, estão as escolas E. E. Teotônio Vilela, E. E. Prof. José Inácio de Souza e E. E. Segismundo Pereira. Procuramos, assim, escolas que representassem bem os diversos setores da cidade. É importante relatar que fomos bem recebidos, o que facilitou a aplicação dos questionários e observação das aulas.

A população da amostra foi composta por professores e alunos das seis escolas acima citadas, a resposta dos questionários e as aulas observadas foram realizadas de forma aleatória com consentimento dos participantes.

Anterior à coleta de dados, foi feita uma etapa de preparação, quando realizamos visitas às escolas de ensino médio da rede estadual de Uberlândia (visitamos no total doze estabelecimentos), apresentamos os objetivos da pesquisa e sua metodologia, principalmente, às pessoas que trabalham na gestão e aos professores. Conseguimos autorização dos diretores das escolas para a coleta dos dados e a observação das aulas, posteriormente, convidamos os professores a participar da pesquisa e vários deles aceitaram responder as perguntas e alguns permitiram a observação das aulas.

Os Instrumentos usados para a coleta de dados foram: 1) Questionário aos Alunos (Anexo A); 2) Instrumento de Observação das Atividades Docentes (Anexo B); 3) Questionário aos Docentes (Anexo C); Instrumento de Autoavaliação da Prática Docente (Anexo D) e Questionário aos Gestores (Anexo E).

Esses instrumentos foram elaborados e revisados pelos pesquisadores do grupo de pesquisa GEPEDI. Os dados estão armazenados no Banco de Dados em nosso servidor, disponível para os pesquisadores em: <http://www.izaudir.com.br/formulario/usuarios>

3.3.1 Questionário aos alunos

Mesmo não sendo objeto da nossa pesquisa, o questionário apresentado aos alunos contribuiu para confrontar algumas respostas dos professores, principalmente com relação às questões pedagógicas. O questionário está dividido em cinco seções assim distribuídas:

- I. Dados gerais do aluno – nos quais há perguntas, principalmente, sobre gênero, raça ou cor, idade, moradia, renda familiar e nível de escolaridade dos pais;
- II. Dados gerais da escola – nos quais se solicita uma avaliação sobre as condições físicas e pedagógicas da escola;
- III. Dados dos professores – as questões apresentadas versam sobre as condições pedagógicas que os professores oferecem para o aprendizado;
- IV. Dados do ambiente familiar – nesta seção os alunos devem avaliar as condições oferecidas pelo ambiente familiar para os seus estudos;
- V. Dados específicos dos alunos – o aluno deve avaliar a sua disposição pessoal para o estudo e o seu empenho escolar.

3.3.2 Instrumento de observação das atividades docentes

O questionário para a observação de aula possui quarenta itens avaliados com os conceitos bom, regular, insuficiente e não se aplica, o qual está dividido em sete seções chamadas de dimensão:

- I. Cumprimento dos objetivos;
- II. Seleção e tratamento dos conteúdos;
- III. Integração dos conteúdos;
- IV. Métodos e procedimentos de trabalho;
- V. Utilização de meios de ensino;
- VI. Formas de organização da docência;
- VII. Controle e avaliação da aprendizagem.

3.3.3 Questionário aos docentes

O questionário aos docentes está dividido em seis seções, conforme se relacionam abaixo:

- I. Dados gerais – há perguntas principalmente sobre gênero, raça ou cor, Idade, moradia, renda familiar, situação conjugal, idade, tipo de graduação e pós-graduação possui, tempo de experiência no ensino;
- II. Funções que realiza na escola – as perguntas são sobre participação em projetos e as disciplinas que ministram;
- III. Condições de trabalho nessa escola – questiona sobre os documentos e recursos didáticos existentes na escola e sua utilização pelos professores;
- IV. Trabalho didático que desenvolve nessa escola – perguntas sobre planejamento, reuniões de caráter didático, avaliação interna e externa, participação em atividade de pesquisa e publicações em eventos;
- V. Motivação profissional – motivação no trabalho e na carreira;
- VI. Sobre o processo ensino-aprendizagem e seus resultados – perguntas sobre como os professores veem os seus alunos.

3.3.4 Instrumento de autoavaliação da prática docente

O instrumento contém algumas das dimensões e indicadores que integram os processos de ensino-aprendizagem, assim distribuído:

- I. A gestão da matéria – está dividido em três grupos de indicadores: 1) o planejamento da gestão da matéria (conteúdo); 2) execução da matéria (conteúdo) e 3) avaliação da fase de execução da matéria;
- II. A gestão da classe – dividido também em três grupos de indicadores: 1) o planejamento da gestão da classe; 2) a gestão da classe em situação de interação com os alunos e 3) a avaliação e o controle das atividades de gestão da classe.

3.3.5 Questionários aos gestores

O questionário traz, inicialmente, dados gerais, tais como: perguntas, principalmente sobre gênero, raça ou cor, Idade, moradia, renda familiar, situação conjugal, idade, tipo de graduação e pós-graduação, tempo de experiência no ensino.

Lista documentos que, geralmente, são utilizados na escola para orientação pedagógica, indaga sobre a relação da direção com os professores, questiona sobre vários aspectos da avaliação escolar, sobre a atitude dos alunos e dos professores, além de deixar espaço para questões relevantes que os gestores consideram pertinentes.

4. PERFIL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

O objetivo aqui é traçar o perfil da aula e do professor de História, pensando em quem são, o que sabem o que fazem os professores de História que atuam no ensino médio, de forma especial os que atuam nas escolas que participaram do projeto escolas-referência na cidade de Uberlândia, e como esses professores desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Partimos do princípio de que é importante o papel do professor na ação pedagógica, na busca de novos métodos e de práticas que possibilitem a mediação do conhecimento ao educando. Nos últimos anos, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais vem propondo mudanças na forma de organização curricular, do módulo aula e de metodologias, não só para o ensino de História, bem como de todas as disciplinas, mas ao que parece, os professores estão encontrando dificuldades para se adequarem ao novo modelo pedagógico.

Por isso identificamos a necessidade de entender melhor a atuação dos professores de História na sala de aula. Para tanto, procuramos fazer uma descrição detalhada do perfil dos professores que estão trabalhando na sala de aula com o perfil traçado pelos pesquisadores e pela Secretaria de Estado de Educação. Utilizamos questionários com descritores bem detalhados para que seja possível a compreensão das concepções, preferências, dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos professores.

Lembramos ainda que a escolha das escolas pesquisadas procurou respeitar uma diversidade geográfica, preferencialmente de bairros centrais e periféricos da cidade, conforme descrito na página 18.

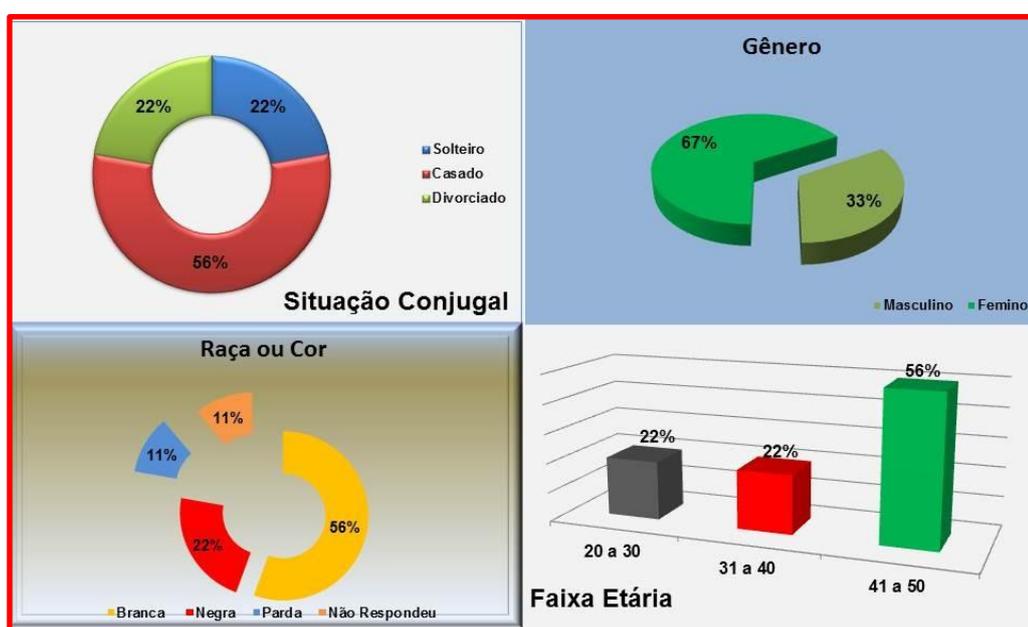
4.1 Perfil sócio demográfico

Quanto ao gênero, a maioria dos professores de História que atuam no ensino médio de Uberlândia é do sexo feminino, perfazendo um total de 56% (Figura 1), representando a tendência dos demais professores da rede estadual de ensino da cidade, que é de 57,58%. Esses números destoam de uma pesquisa realizada pela Unesco (2004, p. 44) que aponta um percentual de 81,23% de mulheres na educação

básica, mas vale ressaltar que a nossa pesquisa refere-se apenas ao ensino médio e não à educação básica como um todo.

Os dados mostram que 56% são casados, e 22% são solteiros, o mesmo percentual de divorciados. Ainda podemos verificar que 56% se apresentam como brancos, 22% como negros e 11% como pardos (Figura 1). Com relação aos casados, os professores de História apresentam, praticamente, o mesmo perfil dos professores brasileiros que é de 54,8% (UNESCO, pág. 49).

Figura 1 - Dados Gerais



Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo C.

A distribuição pela faixa etária apresenta 56% dos professores de História do ensino médio entre 41 a 50 anos, 22% entre 20 a 30 anos, sendo o mesmo percentual para a faixa entre 31 a 40 anos. Os números demonstram que a maioria dos professores de História estão próximos da aposentadoria, em média os professores afastam-se aos 53 anos, quando mulheres e 55 anos para os homens. Por outro lado, o fato de 22% estarem na faixa etária entre 20 a 30 anos mostra que o acesso ao mercado de trabalho é imediato à graduação.

4.2 Perfil profissional

O propósito aqui é conhecer o profissional de História que atua na rede estadual de ensino de Uberlândia no seu aspecto profissional, sua formação, sua motivação e algumas de suas práticas pedagógicas.

Inicialmente, identificamos a precária situação funcional dos professores de História, haja vista que apenas 40% são efetivos e outros 40% foram efetivados por uma lei estadual em novembro de 2007 (Lei complementar nº 100 de 05 de novembro de 2007), em um claro desrespeito ao acesso ao serviço público que é o concurso. Até hoje, a referida lei é contestada, juridicamente, fazendo com que os professores e demais servidores públicos de Minas Gerais atingidos por ela permaneçam inseguros. Para os outros 20%, que são os designados, a precariedade é ainda maior porque são contratados por tempo indeterminado, podendo perder o emprego a qualquer momento. Esses dados estão expressos na Figura 2.

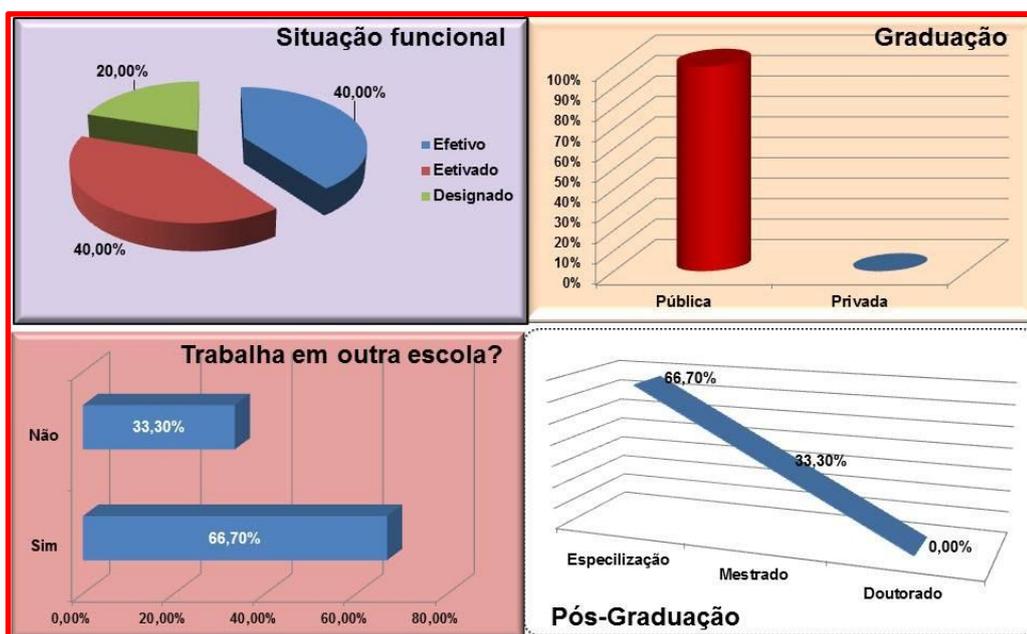
A situação funcional em Minas Gerais difere da amostra nacional apresentada na pesquisa da UNESCO (2004):

A situação funcional dos docentes que atuam em escolas públicas aponta para mais da metade na categoria de concursados (66,1%). Há ainda 9,2 % dos professores efetivos sem concurso. Contudo, o contrato temporário apresenta proporção expressiva, uma vez que se considera que este trabalho está vinculado ao setor público – 19,1 % dos professores que atuam em escolas públicas estão submetidos a esse tipo de contrato de trabalho (UNESCO, 2004, p. 85)

Os números coincidentes são profissionais com contrato temporário, a nível nacional é de 19,1%, os professores de História de Uberlândia estão na mesma faixa com 20% de designados, como são chamados em Minas Gerais.

Com relação à formação inicial, todos os entrevistados possuem o título de licenciatura plena concluído em universidade pública, não aparece ninguém formado em instituição particular, sendo assim todos estão habilitados para trabalhar no ensino médio. A respeito da pós-graduação, cerca de 66,7% possuem formação *Lato Sensu* (Especialização) e 23,3% possuem *Stricto Sensu* em nível de Mestrado e nenhum possui Doutorado (Figura 2).

Figura 2 - Dados funcionais e de formação



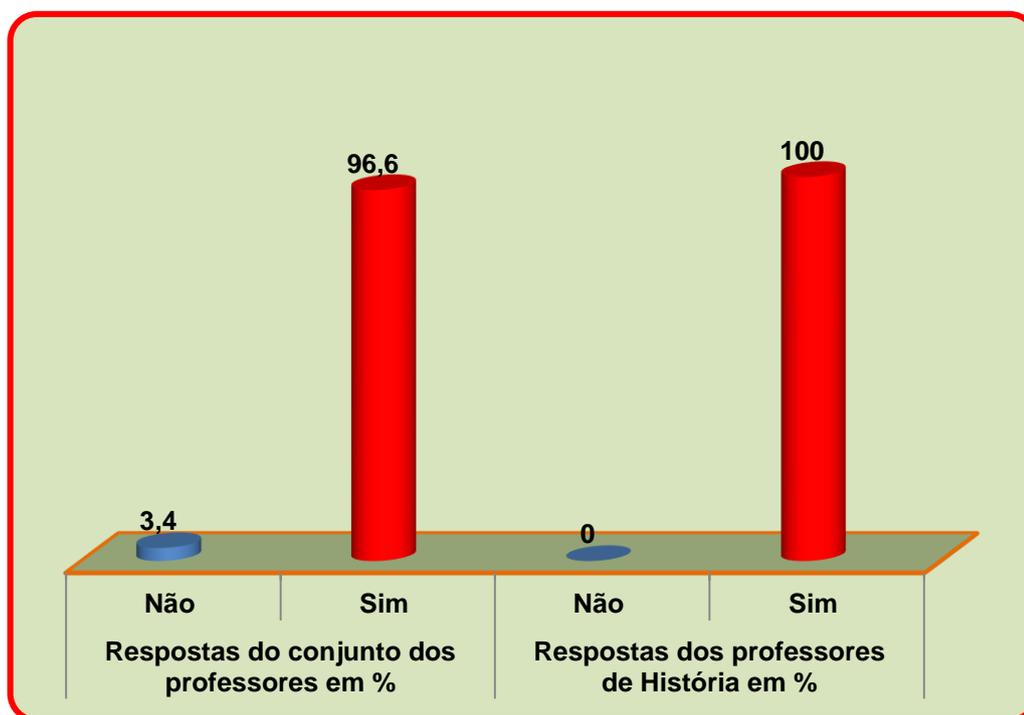
Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo C.

Outro dado apresentado pela pesquisa é o fato de que 66,7% dos professores trabalham em mais de uma escola, acreditamos que isso ocorre porque a jornada de trabalho na rede estadual é de 24 horas semanais, fazendo com que seja necessária a dobra de turno para a complementação de renda, o que nem sempre é possível na mesma escola. Outros dados que não estão expressos na Figura 1, mas que aparecem na pesquisa, é o fato de que em uma jornada de 24 horas semanais, que é a carga horária média dos professores de História, eles trabalham com 370 alunos em 09 turmas, pressupõe-se que, com a dupla jornada, fiquem com uma sobrecarga com o dobro de alunos e o dobro de turmas.

Apresentaremos, a seguir, algumas observações realizadas com base nos questionários respondido pelos professores de História. Aqueles constam no Anexo D e os dados coletados estão expressos nas figuras e nos quadros seguintes.

Os professores de História quando perguntados sobre o trabalho didático, 100% deles afirmam que prepara a disciplina do ponto de vista didático (Figura 3),

Figura 3 - Prepara a disciplina do ponto de vista didático?



Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo C.

Um dado que contrasta com os demais professores é que 60% dos professores de História afirmam estar vinculados à atividade de pesquisa, enquanto que, no geral, são 30,4% (Quadro 3), acreditamos que isso se deva ao fato de que 33,3% deles concluíram Mestrado (Figura 2). Também é revelador que cerca 80% dos professores de História participam de congressos, seminários e simpósios, nos quais 60% apresentam seus trabalhos (Quadro 1). Ainda sobre o perfil didático e profissional, 100% dos professores afirmam que produzem material didático para os alunos. Isso pode revelar a maturidade e segurança dos professores, principalmente, dos que estão há mais tempo em atividade, uma vez que 56% dos professores de História têm entre 41 e 50 anos (Figura 1).

Quadro 1 - Quanto à atividade de pesquisa, participação em congressos e publicação

Questões apresentadas	Respostas em %	
	Conjunto dos professores	Professores de História
Encontra-se vinculado(a) a atividade de pesquisa?		
Não	69,6	40,0
Sim	30,4	60,0
Esta atividade de pesquisa está vinculada a área de educação,		
Não	40,0	60,0
Sim	60,0	40,0
Participa de congressos, seminários, simpósios e reuniões de caráter de		
Não	35,2	20,0
Sim	64,8	80,0
Tipo de participação:		
ouvinte	49,1	33,4
apresentação de	35,8	33,3
convidado	15,1	33,3
Tipo de evento:		
local	42,9	33,4
regional	28,6	33,3
nacional	20,6	33,3
internacional	7,9	0,00
Tem publicado na área educacional?		
Não	72,5	40,0
Sim	27,5	60,0

Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo C.

Com relação à motivação profissional, os professores de História não se sentem motivados em comparação com os demais professores, uma vez perguntados sobre o trabalho que realizam, pôde-se constatar que 50% não estão motivados e 33,3% se sentem pouco motivados, enquanto que os não motivados no geral chega apenas a 8,5% e pouco motivado chega a 54,2% (Quadro 2).

Com relação à falta de motivação encontramos a seguinte justificativa:

o enfraquecimento dos vínculos com a profissão é produto da ação conjunta de vários fatores geradores de dificuldades e insatisfações, acumulados ao longo do tempo. Fazendo parte de uma sociedade que se transforma com velocidade extrema e que impõe constantes mudanças e adaptações, os professores se sentem insatisfeitos ao

não dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional, seja pela sobrecarga de trabalho, pela dificuldade de apoio dos pais dos alunos, pelo sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, pela concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, certamente, pelos baixos salários (UNESCO, 2004, p. 32).

Podemos identificar que a falta de motivação pode estar relacionada às mudanças e cobranças que a Secretaria de Estado de Educação tem feito nos últimos anos e com os baixos salários, haja vista a greve de cerca de cem dias realizada no ano de 2011.

Quadro 2 - Quanto à motivação profissional

Questões apresentadas	Respostas em %	
	Conjunto dos professores	Professores de História
Pelo trabalho que realiza sente-se:		
motivado	37,3	16,7
pouco motivado	54,2	33,3
não motivado	8,5	50,0
Você acredita estar no seu melhor momento de realização profissional?		
Sim	35,0	16,7
Não	40,0	50,0
As vezes	25,0	33,3
Tem encontrado várias soluções para os desafios propostos no espaço de		
Sim	43,3	16,7
Não	18,3	33,3
As vezes	38,4	50,0

Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo C.

A falta de motivação está refletida em outra pergunta, pois, quando perguntados se acreditam estar no melhor momento de realização profissional, 50,0% dizem que não e apenas 16,7% apontam que sim. O desestímulo parece geral entre os professores de História, quando apenas 16,7% afirmam que têm encontrado soluções para os desafios com os quais se deparam em sala de aula, em geral 43,3% dos professores afirmam o contrário (Quadro 2).

Mesmo desmotivados os professores de História, quando respondem sobre o processo de ensino-aprendizagem, demonstram o seu empenho, sendo elevados os níveis, entre eles: hábito de leitura (80%), uso de computadores (83,3%), uso de

biblioteca (100%), uso de textos complementares (80%), dedicação na preparação das aulas (80%), participação nas atividades de extensão na escola (60%), frequência e permanência na sala de aula (100%). Em todos esses questionamentos, os professores de História superam os professores em geral. Os dados estão expressos no Quadro 3.

Quadro 3 - Quanto ao processo de ensino-aprendizagem e seus resultados

Questões apresentadas	Respostas em %	
	Conjunto dos professores	Professores de História
Habilidades para o estudo independente		
Não	34,6	75,0
Sim	65,4	25,0
Hábitos de leitura		
Não	46,2	20,0
Sim	53,8	80,0
Uso de computadores		
Não	26,4	16,7
Sim	73,6	83,3
Uso de biblioteca		
Não	38,5	0,0
Sim	61,5	100,0
Disponibilidade de textos complementares		
Não	30,7	20,0
Sim	69,3	80,0
Dedicação à preparação de aulas		
Não	18,4	20,0
Sim	81,6	80,0
Participação em atividades de extensão na escola		
Não	42,3	40,0
Sim	57,7	60,0
Frequência nas aulas		
Não	2,0	0,0
Sim	98,0	100,0
Permanência em sala de aula		
Não	5,9	0,0
Sim	94,1	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo C.

4.3 Perfil didático pedagógico

A investigação do perfil didático pedagógico está baseada nas amostras coletadas a partir dos questionários: Instrumento de Autoavaliação da Prática Pedagógica e Questionário Aplicado aos Alunos (Anexos D e A, respectivamente). Os dados mais explorados foram os do Instrumento de Autoavaliação da Prática Pedagógica que centra a discussão em torno da gestão da matéria e gestão da classe.

4.3.1 Gestão da matéria

Identificamos a aula como o espaço onde ocorrem as principais relações que integram o processo de ensino e aprendizagem; dos objetivos, do conteúdo, das atividades, dos métodos, das estratégias e da avaliação. Consideramos que o ambiente da aula e o tempo de sua execução precisam ser bem aproveitados inclusive na mudança de uma atividade para outra.

A gestão da matéria está sendo pautada aqui sob a perspectiva de Clermont Gauthier, que assim a define:

A função pedagógica de gestão da matéria remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou de parte de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo (GAUTHIER, 1998, p. 196).

Daremos uma atenção especial ao conteúdo e ao planejamento, uma vez que essas categorias aparecem de forma clara na nossa pesquisa.

Os professores do ensino médio das escolas públicas de Uberlândia, ao responderem as perguntas sobre o planejamento da gestão da matéria, no geral, não se consideram aptos para planejar. Mas 81,2% consideram-se capazes de planejar o conteúdo, enquanto que 66,7% dos professores de História têm a mesma opinião (Quadro 4).

Quadro 4 - O Planejamento da Gestão da Matéria quanto ao conteúdo

Questões apresentadas	Respostas em %							
	Conjunto dos professores				Professores de História			
	Bom	Regular	Insuficiente	Não sei	Bom	Regular	Insuficiente	Não sei
aos objetivos	73,8	26,2	0,0	0,0	66,7	27,7	5,6	0,0
aos conteúdos	81,2	17,2	1,6	0,0	66,7	33,3	0,0	0,0
às atividades de aprendizagens (ações a serem desenvolvidas pelos alunos)	45,3	53,1	1,6	0,0	58,8	41,2	0,0	0,0
às atividades de ensino (ações a serem desenvolvidas pelo professor)	70,3	25,0	3,1	1,6	61,1	33,3	5,6	0,0
às estratégias de aprendizagens (como serão organizados os alunos para realizar as ações)	55,4	38,5	4,6	1,5	33,3	61,1	5,6	0,0
O planejamento das avaliações	70,8	29,2	0,0	0,0	38,9	61,1	0,0	0,0
O planejamento do ambiente educativo (tempo, espaço físico e recursos)	29,7	46,9	23,4	0,0	33,3	38,9	27,8	0,0

Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo D.

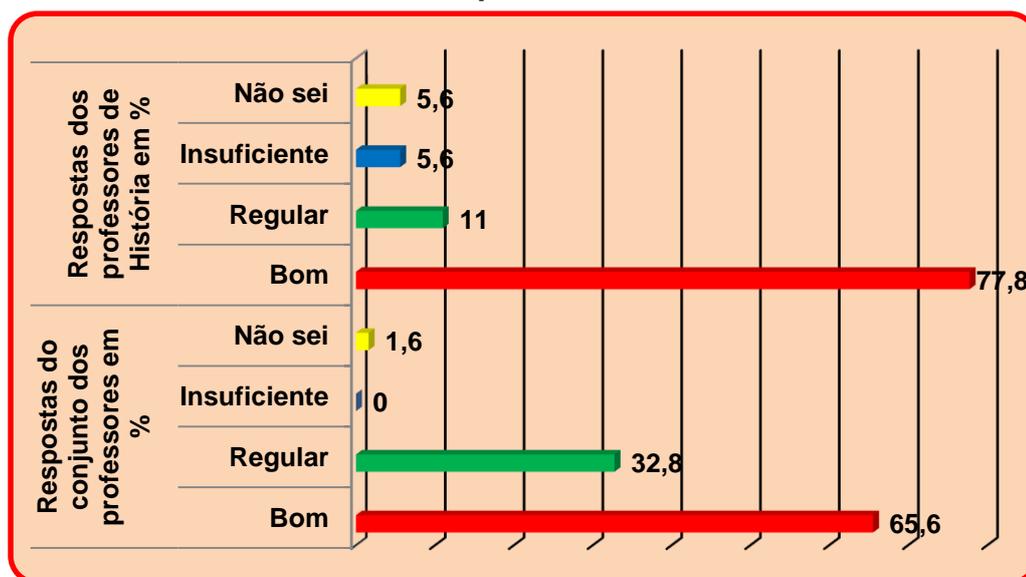
Pensando o conteúdo na perspectiva de Gasparin, onde:

A tarefa docente consiste em trabalhar o conteúdo científico e contrastá-lo com o cotidiano, a fim de que os alunos, ao executarem inicialmente a mesma ação do professor, através das operações mentais de analisar, comparar, explicar, generalizar etc., apropriem-se dos conceitos científicos e neles incorporem os

anteriores, transformando-os também em científicos, constituindo uma nova síntese mais elaborada (GASPARIN, 2005, p. 58).

Entre os professores, no tocante ao uso de metodologias, prevalecem as aulas expositivas (65,6%), dentre os professores de História esse índice é maior 77,8% (Figura 4). Dessa forma, torna-se difícil trabalhar o conteúdo no sentido de possibilitar ao aluno apropriar-se dos conceitos científicos, uma vez que esse tipo de aula não permite as atividades mentais necessárias para a constituição de uma nova síntese. Como os alunos de algumas das escolas pesquisadas apresentam bons resultados nos exames de vestibular e Enem, isso revela que os professores planejam a repetição do conteúdo à exaustão, com aulas expositivas, acreditando ser disso que os alunos precisam.

Figura 4 - Execução da matéria quanto ao conteúdo: predomínio da aula expositiva sozinha



Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo D.

Os professores, em geral, também se declaram capazes de elaborar o planejamento dos objetivos, cerca de 73,8% e os professores de História apresentam um índice menor em torno de 66,7% (Quadro 6), mas sem pensar na aprendizagem propriamente dita. Ainda, segundo Gasparin (2005), os objetivos devem ser elaborados levando em conta: O quê? E o para quê? Compreende os conhecimentos científicos e os conceitos para colocá-los em prática no contexto social fora da escola.

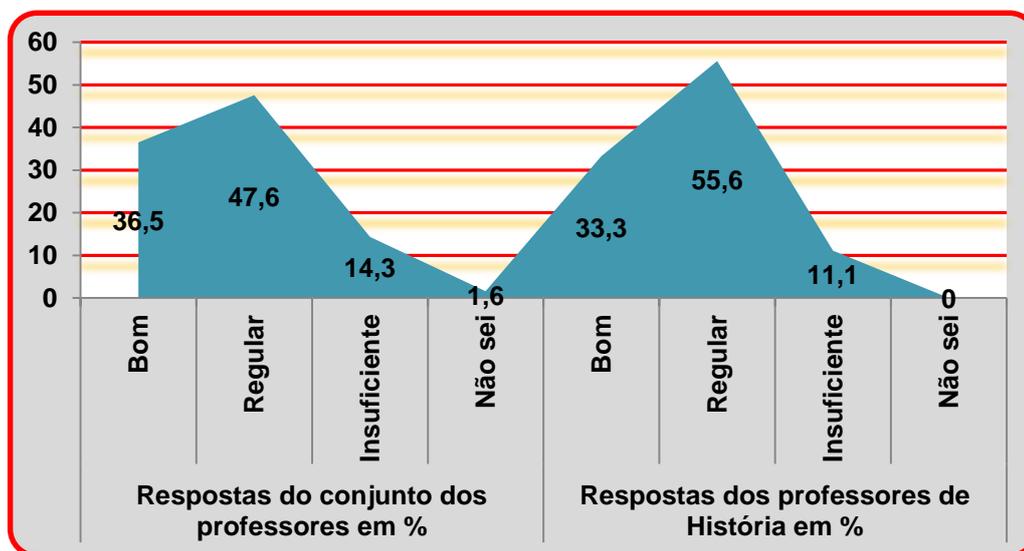
A forma como os professores do ensino médio de Uberlândia planejam suas atividades vem ao encontro do que afirma Gauthier:

Os professores que planejam de uma maneira demasiado rígida e detalhada se concentram às vezes demais no conteúdo e não o bastante nas necessidades dos alunos. Isso pode impedi-los de tirar vantagem dos momentos propícios ao ensino que surgem quando os alunos fazem perguntas e dão respostas inesperadas (GAUTHIER, 1998, p. 200).

O planejamento parece visar apenas ao interesse e à conveniência do professor, a periodicidade com que planejam e as aulas expositivas confirmam que o planejamento não é elaborado em função das necessidades dos alunos.

Poucos professores de História priorizam a resolução de problemas, apenas 33,3% (Figura 5) mesmo sendo a problematização a orientação metodológica sugerida pelos CBC de História, a mesma orientação está presente em um documento do Ministério da Educação, chamado Ensino Médio Inovador (2009).

Figura 5 - Execução da matéria quanto ao conteúdo: solução de problemas



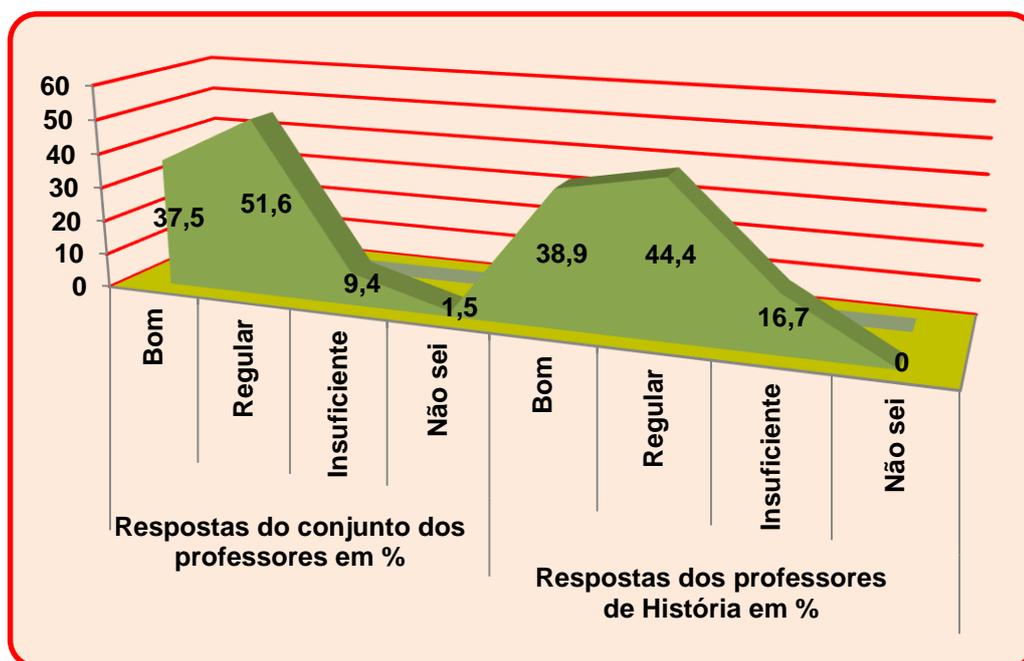
Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo D.

Pensamos em problematização como orientação metodológica na forma apresentada por Marilda Aparecida Behrens, quando afirma:

A problematização demanda que o professor elabore questionamentos pertinentes e significativos sobre a temática proposta. A problematização é colocada como provocação para estimular os alunos na busca das possíveis soluções. O início de um processo metodológico que contemple a problematização implica a proposição de problemas mais gerais ou mais específicos, focados em uma única temática ou que demandem a interconexão de vários temas de estudo e aprendizagem (BEHRENS, p. 178)

Como problematizar pressupõe estimular os alunos na busca de soluções, os professores de História do ensino médio das escolas estaduais de Uberlândia pouco se dedicam à atividade de problematização, uma vez que apenas 38,9% (Figura 6) dos professores dão importância à estimulação do senso crítico do aluno.

Figura 6 - Execução da matéria quanto ao conteúdo: o reforço (estimulação positiva do trabalho do aluno)



Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo D.

As respostas revelam também que os professores não dão importância ao planejamento do ambiente educativo, tais como: tempo previsto para o ensino dos conteúdos; espaço físico e recursos humanos e materiais, ou não consideram que

a escola ofereça um bom ambiente educativo, pois, no geral, 29,7% o consideram bom e 46,9% o consideram regular, os professores de História apresentam índices de 33,3% e 38,9% respectivamente, o compilado das repostas podem ser observados no Quadro 6.

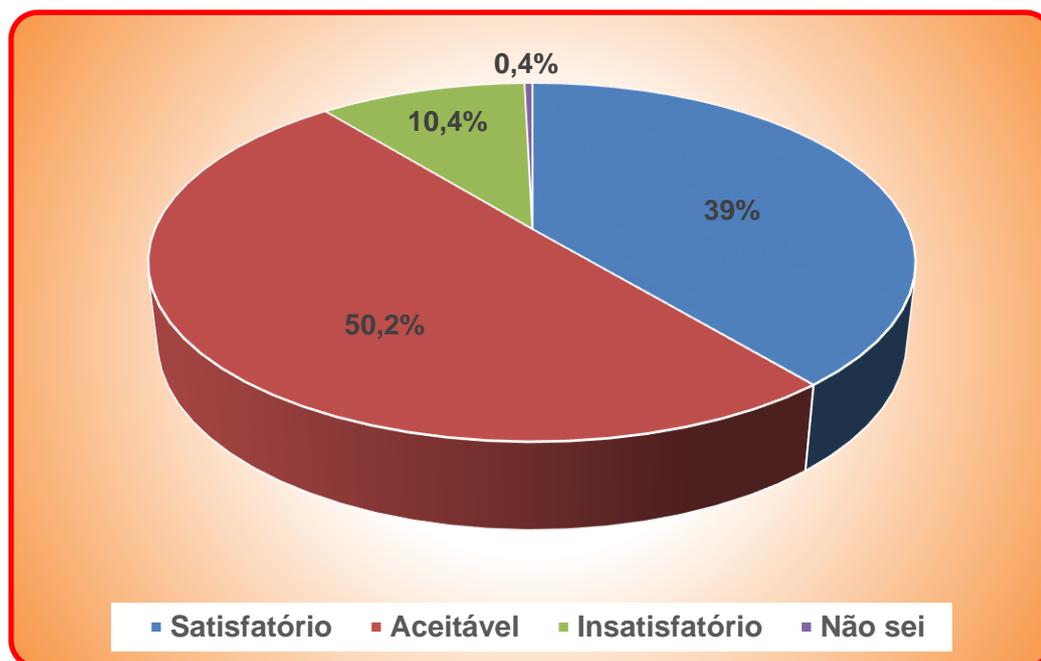
Na opinião de Veiga:

No momento da organização didática da aula, vale perguntar: que lugar ocupa o aluno na instituição educativa e na sala de aula? A resposta é simples. O aluno ocupa um espaço pedagógico, na concepção de educação como processo de formação e emancipação humana. [...] Significa entender os equipamentos didáticos como meios para propiciar a expressão dos potenciais críticos, criativos, afetivos e cognitivos (2008, p.289).

Mesmo se declarando eficientes no planejamento, os professores demonstram que não levam em consideração o espaço que o aluno ocupa na instituição e tão pouco permitem aos alunos expressarem o seu potencial e contribuir no processo ensino e aprendizagem.

É possível observar, no Quadro 6, que os professores parecem não considerar que seus alunos são capazes de desenvolver com eficácia as atividades de aprendizagem. Apenas 45,3% desses docentes em geral e 58,8% dos professores de História avaliam que os alunos agem com eficiência e atribuem a causa aos próprios estudantes. Ao contrário, o conjunto dos professores, cerca de 70,3% e 61,1% dos professores de História consideram que desenvolvem exequíveis ações para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem. Esses dados revelam que esse processo está centrado no professor, reforçado pelo fato de os professores preferirem as aulas expositivas

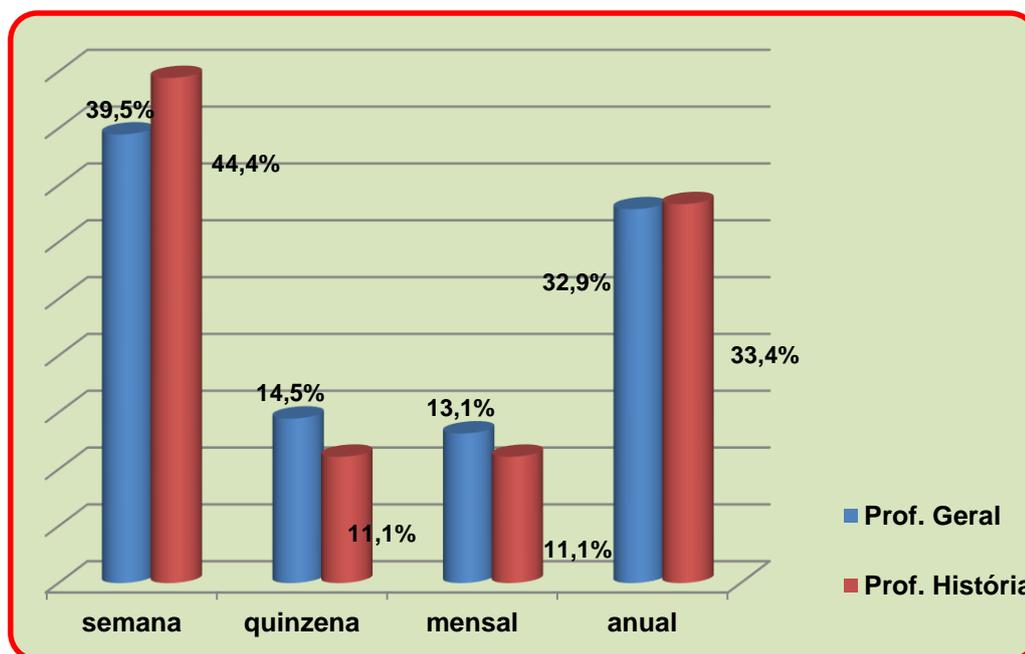
Por outro lado, os alunos têm uma visão otimista com relação ao trabalho dos seus professores, isso porque 89,2% consideram aceitável e satisfatório, quando perguntados se os professores parecem saber dar aulas, apenas 10,4% consideram insatisfatório e 0,4% disseram não saber. Esses dados foram coletados através do questionário aplicado aos alunos (Anexo A) e estão compilados na Figura 7.

Figura 7 - Os professores parecem saber dar aula?

Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo A.

Isso demonstra que os alunos percebem de forma diferente a ação dos docentes, enquanto os professores parecem não valorizar a capacidade cognitiva dos alunos.

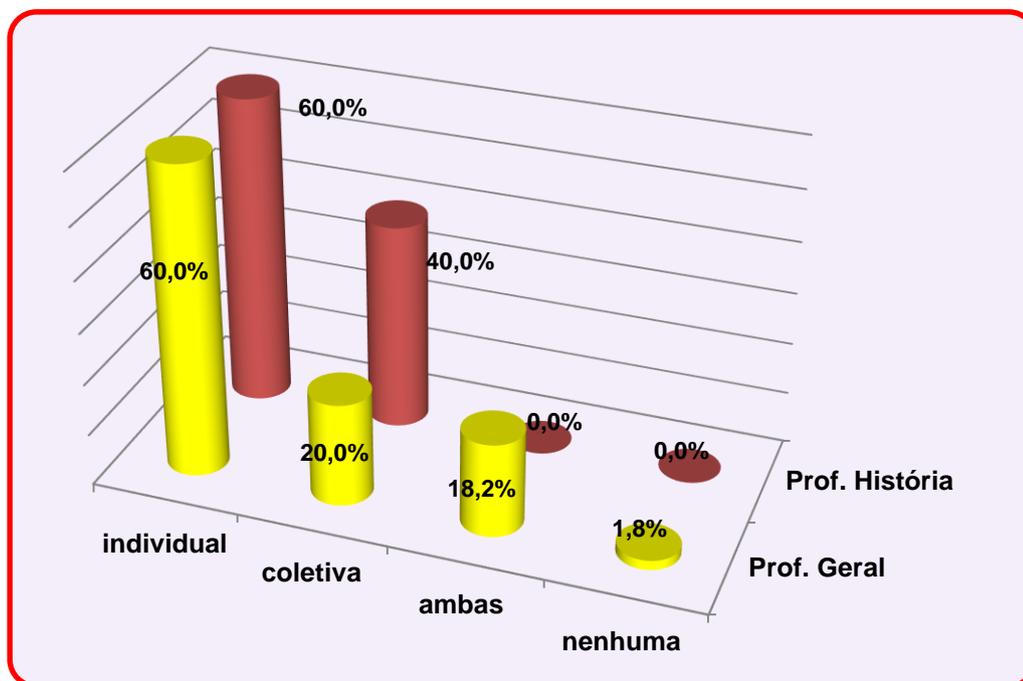
Os professores alegam que são aptos ao planejar o conteúdo da disciplina que ministram, mas, ao serem perguntados com que periodicidade efetuam o seu planejamento, parecem contraditórios, pois 32,9% (professores no geral) dizem que o fazem, anualmente, e 39,5% afirmam realizá-lo semanalmente. Enquanto que os professores de História são 44,4% e 33,4% respectivamente. Tendo em vista que o planejamento deve ser feito para cada aula, levando em conta que cada uma deve ter o seu início meio e fim, é significativo o fato de que a metade dos professores não parecem planejar a aula, simplesmente, planejam o curso como um todo. Essa prática revela que apenas seguem o que é determinado pelo livro didático. Os dados podem ser observados na Figura 8.

Figura 8 - Planejamento da disciplina: periodicidade.

Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo D.

Quanto à forma, no planejamento da disciplina prevalece a preparação individual, tanto os professores, em geral, como também os de História, a maioria (60,0%) fez essa afirmação. Pensando na quantidade de turmas em uma escola de ensino médio, e que algumas funcionam em dois turnos, existem vários professores ministrando a mesma disciplina em uma mesma série, o que possibilitaria um trabalho colaborativo. No entanto, os professores planejam de forma individual, é o que demonstra a Figura 9.

Figura 9 - Planejamento da disciplina: de que forma.



Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo D.

Também é intrigante e merece comentário a pergunta anterior a respeito do fato de que existem professores que não planejam de forma alguma (1,8%). Mas, como é obrigatória a entrega de, pelo menos, um planejamento anual, supõe-se que seja apresentado um único planejamento para a disciplina de cada série do ensino médio.

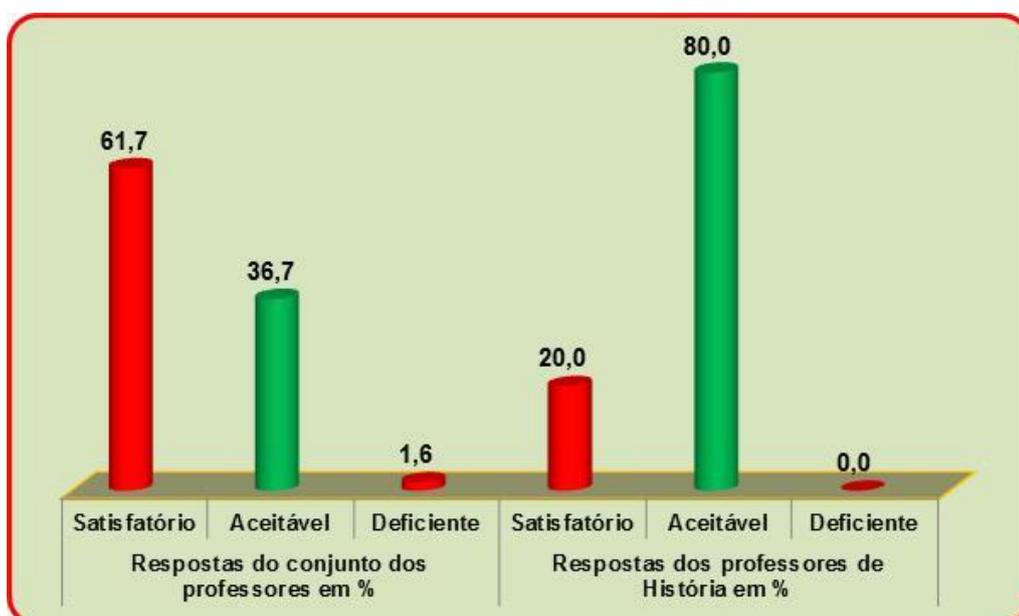
Observando que os professores responderam que planejam de forma individual, utilizam de preferência aulas expositivas e não levam em conta as experiências dos alunos, isso, de certa forma, revela que só há aulas introdutórias. Os professores e alunos tratam nas aulas um mesmo conteúdo uma única vez. Dessa maneira, durante cada aula, é tratado sempre um conteúdo novo, de forma introdutória, isto é, no nível mais simples de assimilação cognitiva. Sendo assim, o conteúdo programático da disciplina é abordado só na horizontal.

Na prática, essa horizontalidade apresentada por Puentes (2010b, p. 09) é fundada ou baseada no uso do livro didático, sendo que cada aula pode ser um capítulo do livro ou um tópico do capítulo e, geralmente, a próxima aula é a

continuidade do capítulo ou é a continuação de outra unidade presente no livro, assim os professores passam todo o ano fazendo introduções e nunca saem do nível de assimilação.

Quando indagados sobre a qualidade do planejamento didático (Figura 10), 61,7% dos professores no geral consideram o seu planejamento satisfatório, curiosamente apenas 20,0% dos professores de História consideram o mesmo, mas é relevante que 80,0% consideram o planejamento didático aceitável, o que deixa a entender que os professores de História acreditam que precisam melhorar neste indicador.

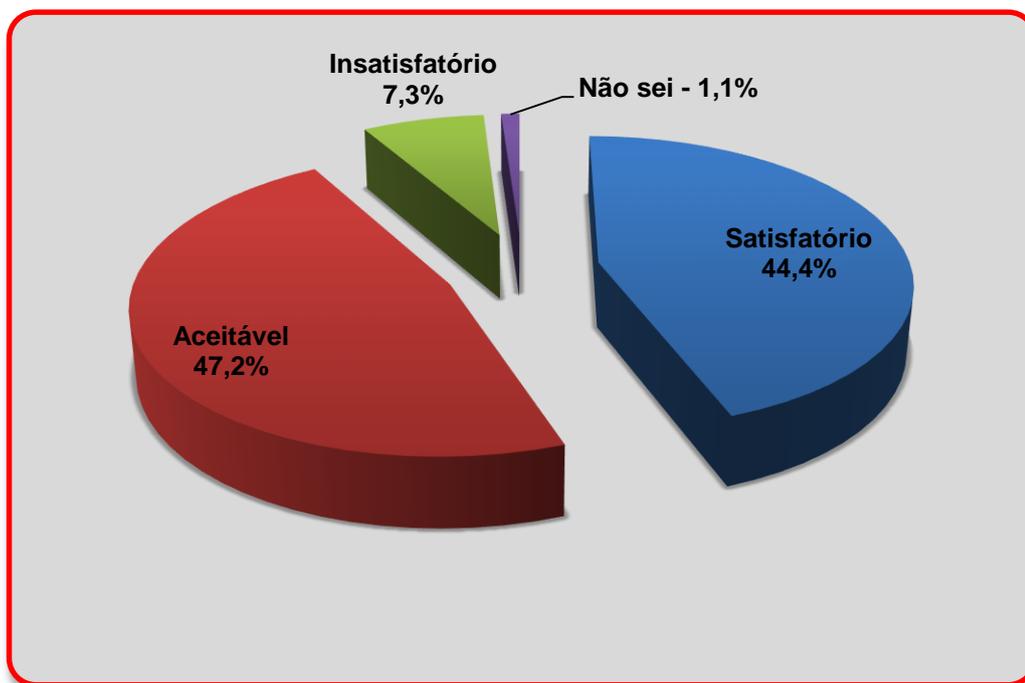
Figura 10 - Você considera didático o seu planejamento?



Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo D.

Curiosamente, quando perguntado aos alunos (Anexo A), se os seus professores parecem preparar as aulas, eles não evidenciam isso na mesma proporção, pois 44,4% responderam como satisfatório e 47,2% entendem como aceitável. Nos percentuais apresentados na Figura 11, fica evidente que os professores não conseguem passar aos alunos a mesma confiança que possuem sobre o seu planejamento didático.

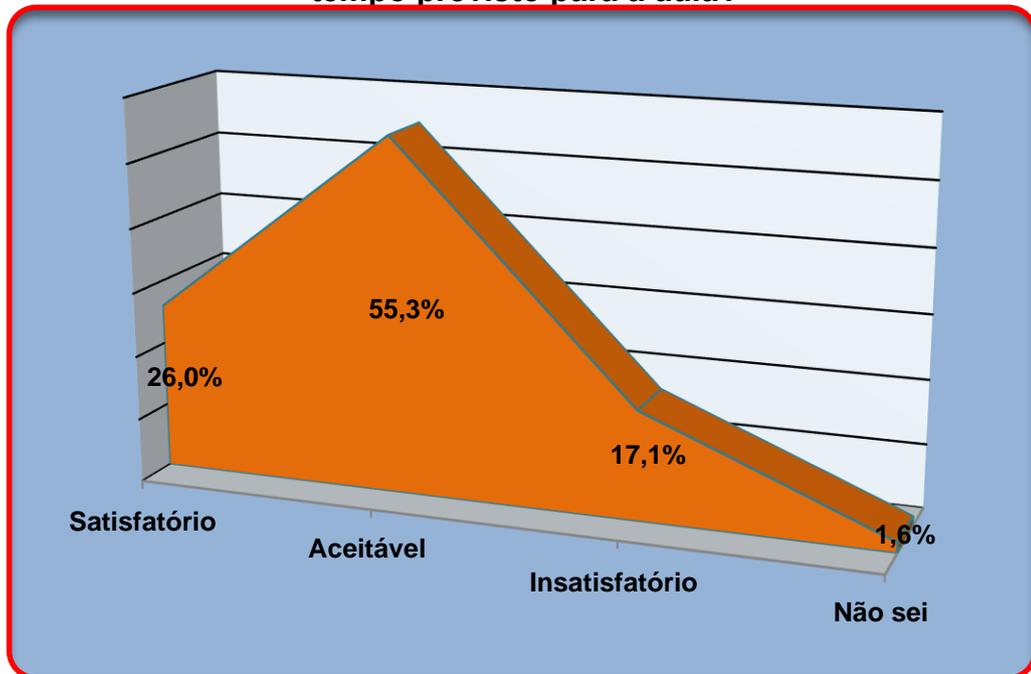
Figura 11 - Os professores parecem preparar suas aulas?



Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo A.

O ensino constitui-se num processo de longa duração, composto por aulas isoladas. Essas são desenvolvidas em um espaço de tempo determinado, voltado para a realização de tarefas didáticas, específicas de ensino, de aprendizagem e de trabalho intelectual visando, fundamentalmente, propiciar a assimilação de conhecimentos e habilidades. Nesse sentido nos preocupamos em observar o aproveitamento efetivo do tempo em sala de aula. Pensando nos objetivos a serem atingidos com a aula e perguntando aos alunos se os professores, de um modo geral, dão importância ao tempo e o seu devido aproveitamento, as respostas não são animadoras uma vez que apenas 26% deles acham satisfatório esse aproveitamento (Figura 12).

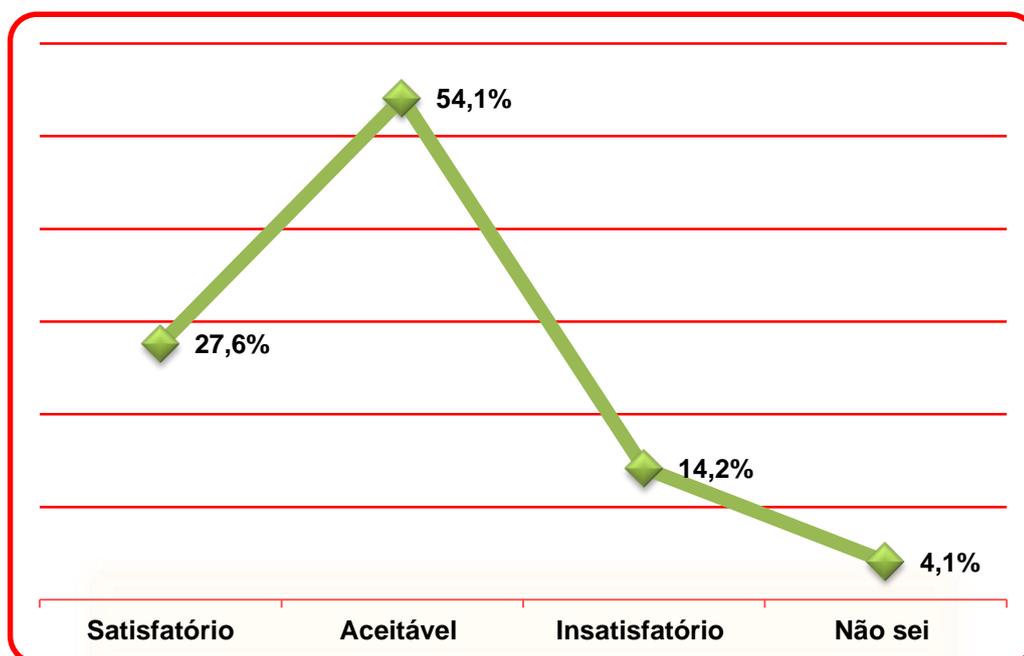
Figura 12 - Os professores parecem aproveitar adequadamente o tempo previsto para a aula?



Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo A.

Outro aspecto, com relação ao aproveitamento do tempo, na visão dos alunos, é que os professores dedicam mais tempo ao conteúdo do que a outras atividades, isso evidencia o caráter conteudista das aulas. As respostas entre satisfatório e aceitável somam 81,7% (Figura 13). Isso confirma que os professores, uma vez centrados no conteúdo, não estão preocupados em desenvolver habilidades, valores, hábitos e competências dos alunos.

Figura 13 - Os professores parecem destinar a maior parte do tempo previsto para a aula ao tratamento dos conteúdos?



Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo A.

4.3.2 Gestão da classe

A gestão da classe é tão importante quanto a gestão da matéria, pois a sala de aula é o principal espaço onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem, onde os professores e os alunos se relacionam diretamente, onde se desenvolvem as principais atividades e por que não dizer as negociações, podemos afirmar que é o espaço de negociação por excelência.

A gestão da classe engloba tudo aquilo que o professor faz, em especial, supervisionar as atividades de aprendizagem, a relação entre os alunos, bem como o comportamento dos mesmos, isso servirá para estruturar as tarefas realizadas na sala de aula. A organização não pode ser apenas para disciplinar, mas ir além, apoiar os alunos na formação de competências que os levem a melhorar as relações interpessoais.

A gestão da classe também se refere à capacidade de o professor organizar a interação dos alunos com a aprendizagem, mediar a relação dos alunos com o

conteúdo, ou seja, com o conhecimento. Com relação à interação, Gauthier (1998) sugere:

Os professores que procuram fazer com que seus alunos se envolvam de forma ativa podem recorrer a um conjunto de atividades de aprendizagem tais como os círculos de leitura, o trabalho individual, a aula expositiva sozinha ou com suporte audiovisual, a leitura silenciosa, o jogo, a conversa informal, etc (GAUTHIER, 1998, p. 209).

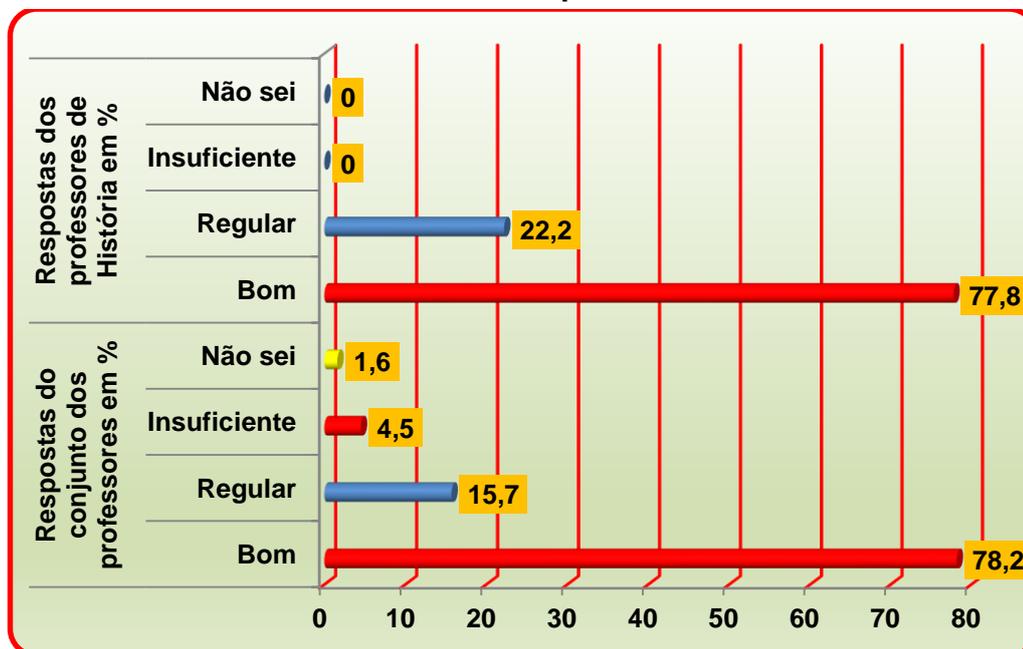
As sugestões acima deixam claro que o professor deve lançar mão de vários recursos para manter os alunos focados na aprendizagem.

Nossa pesquisa também se preocupou em colher as impressões dos professores sobre a sua prática, como organizam o espaço, como aplicam as regras e como planejam a gestão da classe.

Puentes (2010a) afirma que os professores se preocupam muito com o conteúdo das disciplinas e não dão valor aos próprios alunos e à classe. Às vezes, não cobram nenhuma responsabilidade do aluno, apenas dão ao estudante o que parece ser seu por direito, ou seja, o conteúdo.

Nas escolas pesquisadas, os professores consideram que o planejamento das medidas disciplinares é bom, 78,2%, no geral, e 77,8% entre os professores de História, responderam que chamam a atenção dos alunos, quando as regras são violadas e que também planejam ações voltadas para a disciplina (Figura 14).

Figura 14 – Gestão da Classe: Quanto ao planejamento das medidas disciplinares.



Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo D.

É providencial discutir aqui um conceito para disciplina, pensando como Antunes:

Poderíamos afirmar que uma classe disciplinada é toda aquela que ofereça ao professor oportunidades adequadas para o desenvolvimento de seu processo de ajuda na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades e atitudes socialmente aceitas por parte dos alunos (ANTUNES, 1999, p. 84).

Ressaltamos que o professor também deve contribuir para que a disciplina ocorra, mantê-la não pode ser apenas ação dos alunos enquanto classe.

Quanto às medidas disciplinares, apenas 41,2% dos professores de História consideram que fazem bem a sua aplicação, enquanto que 52,9% se colocam como regulares, ou seja, maioria (Figura 15). Pensando no que seria uma gestão da disciplina, Antunes afirma:

O professor eficiente na administração da disciplina, independentemente da idade dos alunos, é todo aquele que sabe dirigir uma classe de forma organizada e eficaz, alcançando seus

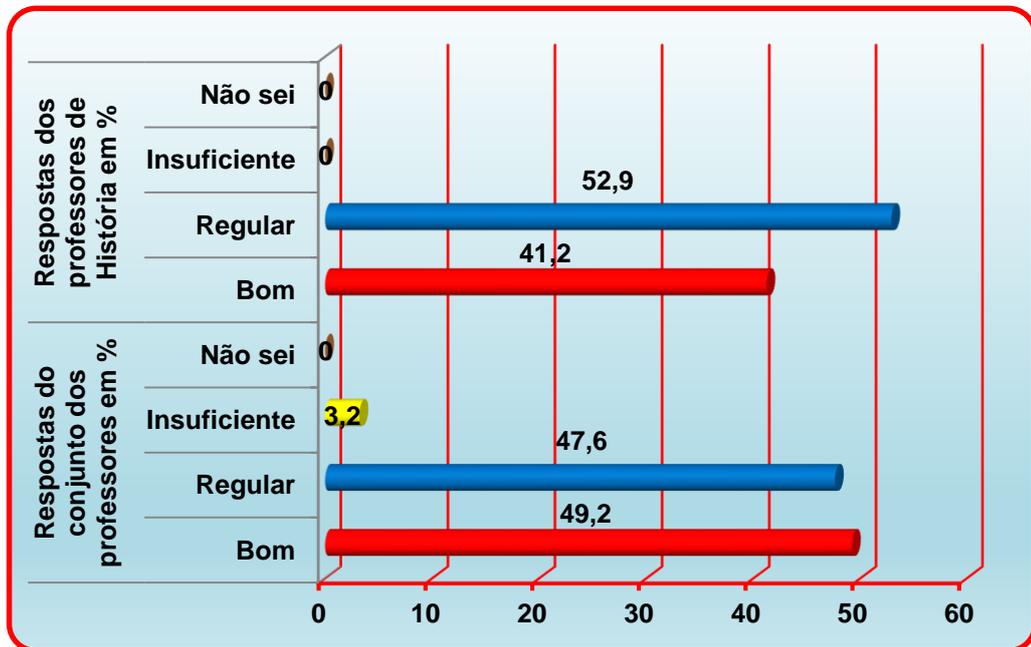
objetivos de intermediar o processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades e atitudes positivas por parte dos alunos, mas também ajudando-os na socialização, preparando-os para sua qualificação (ANTUNES, 1999, p. 84)

Assim, os professores de História do ensino médio das escolas estaduais de Uberlândia não conseguem administrar bem a adoção das medidas disciplinares. Talvez esses dados revelem também a insatisfação dos professores com a gestão da disciplina realizada pela direção das escolas, uma vez que é comum os professores pedirem ajuda da direção com relação aos alunos considerados indisciplinados.

Por outro lado, pensando que nas situações em que é preciso punir, os professores devem levar em conta que os problemas disciplinares integram as suas funções, a punição deve ser aplicada em último caso e sempre de forma moderada. Fica claro que não basta, para o bom relacionamento na sala de aula, aplicar o regimento da escola ou as regras que foram acordadas, pois o professor tem que saber dosar a aplicação das sanções para que elas tenham o efeito desejado.

Para que as relações em sala de aula possam ser de qualidade e garantam o bem-estar e a descontração, o local não pode ser abafado, tem que existir espaço para a circulação, não deve haver uma eterna disputa por uma cadeira ou mesa. A aula só é significativa para o aluno, quando as regras estão claras, são praticadas no dia a dia e é necessário que o estudante esteja consciente e seguro das suas responsabilidades.

Figura 15 - Gestão da Classe: Quanto à aplicação das medidas disciplinares e das sanções



Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo D.

5. PERFIL DA AULA DE HISTÓRIA

Certamente, a aula ainda é o principal espaço onde se dá o processo de ensino e aprendizagem, a observação das aulas tem o intuito de entender melhor como ocorrem as relações entre os professores de História com os seus alunos, bem como a sua relação com os conteúdos e práticas didáticas e pedagógicas. A nossa forma de ver a aula vem de encontro com a afirmação de Veiga:

A aula é um projeto de construção colaborativa entre professor e alunos. Envolve o pensar a docência e o agir, mas também implica desvelar o novo e enfrentar o imprevisto. A aula é um ato técnico-político, criativo, expressão da beleza e dos valores científicos e éticos do professor e dos alunos. É ainda espaço de múltiplas relações e interações. Enfim, a aula é espaço de formação humana e da produção cultural (VEIGA, 2008, p. 08).

O conceito apresentado por Veiga (2008) releva a interação entre professor e alunos e se coloca como uma ação de construção do conhecimento.

A observação das aulas de História ocorreu nas seis escolas pesquisadas, uma em cada escola e em diferentes séries do ensino médio. Para preservar os nomes dos professores, serão identificados como: Professor A, B, C, D, E e F. Além da observação com o uso do Instrumento de Observação das Atividades Docentes (Anexo B), as aulas também foram gravadas em vídeo.

A observação centrou-se nas dimensões apresentadas no Instrumento de Observação das Atividades Docentes: cumprimento dos objetivos, seleção e tratamento dos conteúdos, integração dos conteúdos, métodos e procedimentos de trabalho, utilização de meios de ensino, formas de organização da docência e controle e avaliação da aprendizagem.

O primeiro aspecto a ser destacado foi o tempo efetivo das aulas observadas, nenhuma aula observada começou no horário programado. Levando em conta o tempo que o professor leva para o deslocamento de uma sala para outra e o tempo que leva para obter a atenção dos alunos para o real início da aula. Esse intervalo foi menor com o Professor B. Com o professor A, aconteceu algo inusitado, pois o professor estava com o horário errado, deveria estar na sala de aula no segundo horário, mas nas suas anotações seria no terceiro horário,

fazendo com que a aula atrasasse o seu início em cerca de vinte minutos, além do tempo em que levou para “montar” o projetor de *slide* e ligar o computador. Fazendo com que a duração efetiva da aula de cinquenta minutos chegasse a cerca de vinte e cinco minutos. Já o Professor C, levou cerca de dez minutos para fazer um desafio gramatical que não tinha nada com o conteúdo e nem com a interação com dos alunos, aula começou as 8h47 e terminou as 9h30 (horário do recreio), totalizando trinta e três minutos efetivos de aula. Os professores D, E e F começaram a aula com uma prática comum hoje em dia no ensino médio em Uberlândia: dar “visto” nos cadernos dos alunos como parte da avaliação bimestral, o que tomou quinze minutos da aula dos professores D e E, as turmas possuem 42 alunos. O Professor F com 30 alunos em sala além do “visto” que tomou tempo, utilizou o restante do tempo permitindo que os alunos respondesse uma lista de exercícios.

5.1 Cumprimento dos objetivos

O Professor A tentou apresentar os propósitos da aula, mas não conseguiu ser claro o suficiente, já os demais professores não se preocuparam em esclarecer quais eram os objetivos daquela aula. As aulas dos professores A e C tinham como tema o Feudalismo, conteúdo que não está relacionado no CBC de História, mas justificado pelos mesmos como sendo necessário como introdução para os alunos da primeira série do ensino médio. A aula do Professor C tinha como tema a Primeira República e do Professor D o tema era Segunda Guerra Mundial, os quais estão de acordo com a proposta do CBC de História, uma vez que: “No 3º Ano, a escola poderá decidir sobre os conteúdos a serem ensinados, podendo optar pela revisão dos tópicos dos anos anteriores, seu aprofundamento ou ampliação” (SEE, 2008h, p.53).

Tabela 1 – Cumprimento dos objetivos

Indicadores	Professor					
	A	B	C	D	E	F
O docente manifesta clareza dos propósitos da aula	3	4	4	4	4	3
Correspondem às exigências da disciplina e do ano	3	4	4	4	4	3
Destaca-se a significação social e profissional da nova aprendizagem	4	4	4	4	4	3
São formulados em função da formação de competências	4	4	4	4	4	4
Faz-se adequada orientação e motivação dos alunos para os objetivos propostos (nos níveis cognitivo, afetivo e psicomotor)	4	4	4	4	4	4
Faz-se uma adequada derivação gradual a partir do nível crescente de complexidade do conhecimento	4	4	4	4	4	4

1- Bom 2- Regular 3- Insuficiente 4- Não se aplica

Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo B.

Como podemos observar na Tabela 1, não existe uma preocupação ou preparação dos professores de História em apresentar ou esclarecer para os alunos quais são os objetivos da aula.

5.2 Seleção e tratamento dos conteúdos

Os professores A e C selecionaram os conteúdos que não estavam no planejamento do curso, a justificativa seria uma introdução tema para a primeira série do ensino médio, consideramos isso como uma escolha classificada como regular. Pensando assim, acaba existindo uma relação entre esse conteúdo (Feudalismo) com os novos. O Professor B, não se preocupou em relacionar o conteúdo trabalhado, nem com o antigo ou com os novos.

Ao tratar os conteúdos, os professores tiveram cuidado para não emitirem concepções teóricas equivocadas ou imprecisas. O resumo da observação sobre a seleção e tratamento dos conteúdos pode ser acompanhado na Tabela 2. A preocupação com uma distribuição do tempo em função dos objetivos não

aparece, não houve em nenhuma aula, até porque não existiu a exposição dos objetivos.

Nas aulas sobre Feudalismo os professores A e C apresentaram uma coerência no tratamento do conteúdo, o mesmo não acontece com a aula do Professor B no 3º ano do ensino médio. Com relação à distribuição do tempo para os alunos elaborarem repostas e resolução de exercícios, apenas o Professor A não se preocupou em oferecer espaço para esse atividade, já que foi a aula com menor aproveitamento do tempo.

Tabela 2 – Seleção e tratamento dos conteúdos

Indicadores	Professor					
	A	B	C	D	E	F
A seleção dos conteúdos responde a critérios de atualização científica e de formação do profissional	2	2	2	2	2	3
Há relação entre os conteúdos tratados e os novos e destes com a profissão	3	4	4	3	4	4
Não se incorre em imprecisões teóricas	1	2	1	1	1	4
Faz-se uma distribuição racional do tempo em função dos objetivos e dos conteúdos	4	4	4	4	4	4
Existe coerência lógica no tratamento dos conteúdos	1	2	1	2	1	4
Destina-se o tempo necessário para que os alunos elaborem repostas, resolvam exercícios, realizem resumos e conclusões parciais.	4	1	2	2	3	4
Indica adequadamente a bibliografia básica e complementar, e outras fontes de informação (disponibilidade, acesso, atualidade, rigor didático e científico)	4	4	3	4	4	4

1- Bom 2- Regular 3- Insuficiente 4- Não se aplica

Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo B.

Somente o Professor C indicou aos alunos uma bibliografia básica, mas, mesmo assim, de forma oral. Os professores D e E apresentaram conteúdos

conforme a série, primeiro e terceiro ano do ensino médio. Já o Professor F mesmo presente todo o tempo na sala de aula, não trabalhou nenhum conteúdo.

5.3 Integração dos conteúdos

Com relação à integração dos conteúdos a situação não é animadora, prevaleceu a avaliação de que os professores de História não aplicam os indicadores que esperávamos encontrar nas aulas, como evidencia a Tabela 3.

A integração com as demais disciplinas não é prioridade, apenas o Professor C procurou fazer alguma referência, quando citou a inter-relação da ciência e da literatura.

Tabela 3 – Integração dos conteúdos

Indicadores	Professor					
	A	B	C	D	E	F
Integra os conteúdos com as demais disciplinas do período	4	4	4	4	4	4
Integra os conteúdos com outras disciplinas do currículo do curso	4	4	3	4	4	4
Integra os conteúdos com outras estratégias curriculares: idioma, informática, outras.	4	4	4	4	4	4
Integra os conteúdos com a formação de valores, hábitos e condutas profissionais.	2	4	3	4	1	4

1- Bom 2- Regular 3- Insuficiente 4- Não se aplica

Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo B.

Na nossa observação, não aparece também a integração dos conteúdos com outras estratégias curriculares. Os professores A e C tentaram relacionar o conteúdo com formação de hábitos e valores, quando retrataram as questões culturais da época, procurando compará-las com os valores culturais presentes nas sociedades atuais.

5.4 Métodos e procedimentos de trabalho

Ao observar se os métodos e procedimentos atenderam aos objetivos, fica claro que não, mas como os professores não apresentaram aos alunos quais eram os objetivos que deveriam ser alcançados com aula, acreditamos que a aula expositiva com tentativa de diálogo com os alunos, nos pareceu adequada para o tratamento do conteúdo como introdutório, principalmente no caso dos professores A e C que discutiam o Feudalismo no 1º ano do ensino médio.

O método adotado (aula expositiva) não conseguiu despertar nos alunos atitudes científicas ou investigativas. Os professores quase não deram espaço para a participação dos alunos, exceção feita ao Professor C que esperava a conclusão das respostas dos alunos.

Tabela 4 – Métodos e procedimento de trabalho

Indicadores	Professor					
	A	B	C	D	E	F
Os métodos e procedimentos respondem aos objetivos e conteúdos da disciplina	2	3	2	4	2	4
Os métodos formam atitudes científicas e investigativas nos estudantes	3	4	3	4	3	4
Assume a aprendizagem dos métodos de ensino como conteúdo de aprendizagem e de formação profissional	3	4	3	4	3	4
As tarefas docentes, quando explicitadas, respondem às exigências dos objetivos formulados	4	4	4	4	4	4
Dirige o processo sem antecipar-se aos juízos e respostas dos alunos	3	3	1	2	2	4
Os métodos estimulam as aptidões gerais dos alunos para colocar e tratar problemas e a formação de princípios organizadores que permitam ligar os saberes adquiridos e lhes dar sentido	3	3	2	4	4	4
Estimula a busca independente do conhecimento até chegar à essência e aplicação	3	4	2	4	4	4

1- Bom 2- Regular 3- Insuficiente 4- Não se aplica

Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo B.

A aula expositiva mesmo com o uso do projetor de *slide*, (Professor A) não pareceu estimular os alunos, a maioria não se concentrava no professor, alguns estavam debruçados sobre as carteiras, outros conversavam sem olhar para a tela de projeção. Acreditamos que os alunos não conseguiram estabelecer princípios organizadores (Tabela 4) e nem buscar novos conhecimentos, de forma independente, a partir das aulas observadas.

5.5 Utilização de meios de ensino e formas de organização da docência

A Tabela 5 traz a avaliação dos indicadores que estão concentrados sob a dimensões: Utilização de meios de ensino e formas de organização da docência, em que observamos que os meios podem ser considerados eficazes, se, nas aulas seguintes, os professores apresentarem estratégias para o aprofundamento dos conceitos e solução de problemas, do contrário eles não serão eficazes. Apenas o Professor A recorreu a meios tecnológicos (projetor de *slide* e computador) e o Professor C citou *Blogs* que poderiam servir como fonte de pesquisa.

Tabela 5 – Utilização de meios de ensino e formas de organização da docência

Indicadores	Professor					
	A	B	C	D	E	F
Os meios adequam-se às exigências do conteúdo da aula	2	3	2	3	2	4
Apoia o conteúdo com meios tecnológicos adequados.	1	4	3	4	4	4
Utiliza corretamente o texto principal e outras fontes.	2	2	2	4	2	4
Organiza a aula com o grupo total, em disposição frontal.	2	1	1	1	1	2
Organiza a aula formando pequenos grupos	4	3	2	4	4	4
Funciona corretamente a organização criada, facilitando a comunicação e a participação.	2	2	1	2	1	4
A forma de organização permite o controle dos comportamentos	1	1	1	2	1	4

individuais, o horário de aula e o cuidado dos recursos disponíveis.						
A forma de organização propicia um adequado clima psicológico na aula	1	3	1	2	2	4
Atende as diferenças individuais	2	3	2	2	2	3

1- Bom 2- Regular 3- Insuficiente 4- Não se aplica

Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo B.

Com exceção do Professor A, os demais concentraram a sua aula no livro didático, o Professor B pedia aos alunos para ler trechos do livro e depois comentava o texto lido.

Na organização da aula, prevaleceu a disposição frontal, o Professor B reservou os dez minutos finais da aula para a resolução de exercícios propostos pelo livro, o que possibilitou aos alunos reunirem em pequenos grupos, uma vez que nem todos trouxeram o material. De maneira geral a disposição frontal acabou atendendo melhor os propósitos dos professores, pareceu ser a melhor forma de conseguir a atenção da maioria dos alunos.

Com relação ao controle dos alunos e dos recursos disponíveis, os professores conseguiram executar com êxito, uma vez, que a todo o momento, chamava a atenção dos que estavam desatentos e atendia, prontamente aos que solicitavam atenção.

5.6 Controle e avaliação da aprendizagem

A Tabela 6 traz a avaliação sobre o controle e avaliação da aprendizagem, no geral, o Professor A, que chegou bastante atrasado e projetou na parede vários *slides*, não fez nenhuma referência à avaliação do conteúdo que estava sendo trabalhado, não se aplicando, portando, essa dimensão.

Tabela 6 – Controle e avaliação da aprendizagem

Indicadores	Professor					
	A	B	C	D	E	F
Controla as tarefas de aprendizagem por parte do docente	4	4	2	1	1	3
Guia os alunos para o autocontrole e a autoavaliação dos resultados	4	4	2	4	4	4
Exige correção nas respostas dos alunos	4	3	4	1	2	4
Analisa com os alunos os resultados da avaliação	4	3	2	1	4	4
Combina avaliações frequentes e parciais, orais e escritas, práticas e teóricas	4	3	4	4	4	4
Propõem atividades em função das dificuldades detectadas	4	4	4	4	4	4

1- Bom 2- Regular 3- Insuficiente 4- Não se aplica

Fonte: Dados da pesquisa, questionário: Anexo B.

O Professor B procurou orientar os alunos e exigir correção das respostas realizadas a partir do livro (correção dos exercícios), permitia a leitura das respostas e cobrava deles a correção. O Professor D fez algo parecido, mas com questões do último vestibular seriado da Universidade Federal de Uberlândia. Não foi possível observar, se os professores propõem atividades em função das dificuldades apresentadas pelos alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essas reflexões, percebe-se a importância de o professor dominar não só os saberes da sua disciplina e conhecer o currículo escolar. Mesmo com experiência em sala de aula, é necessário apropriar-se de conhecimentos e saberes didático-pedagógicos para colocá-los a serviço do processo ensino-aprendizagem, atendendo melhor as necessidades dos alunos.

Sendo assim, a pesquisa que realizamos visou exatamente este aspecto, por meio do diagnóstico dos obstáculos e das necessidades didáticos-pedagógicas dos professores de História. Além disso, procuramos identificar as práticas e as experiências desses docentes do Ensino Médio, coletando dados através de questionários e observações de aulas. De modo geral, esperamos que a realização desta pesquisa contribua para as investigações no campo da formação de professores, das análises das reformas educacionais, principalmente, no tocante aos aspectos relacionados às práticas pedagógicas. E que o desenvolvimento da fase inicial de diagnóstico possibilite a elaboração e implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores que atuam no Ensino Médio. A troca de experiências entre profissionais e investimento de subsídios na formação continuada dos professores se refletirá, certamente, na melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem na educação escolar básica.

A partir disso, faz-se necessário ampliar a discussão e a compreensão de como ocorre, na prática, a relação entre professor/conteúdo/aluno. Os dados apontam as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos, mas também apontam a existência de práticas que colaboram para bons resultados ao final do processo de conclusão do ensino médio, como por exemplo, o número de alunos das escolas públicas de Uberlândia que ingressam no ensino superior.

Uma sugestão aos professores, nesse momento, é investir no planejamento e no trabalho coletivo, pois ficou claro, nos questionários aplicados que as atividades desenvolvidas são na sua maioria individuais. A ajuda mútua poderá criar um clima de colaboração e de partilha de saberes e experiências.

Outro caminho poderia ser de novas dinâmicas na formação continuada, valorizando as didáticas específicas, a fim de que os professores adquiram novos conhecimentos e sejam capazes de aprimorar a sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. & CASTRO, M. G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. IN: DALBEN, A. I. L. F. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.273-287.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologias de aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.290, de 20 de setembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília 22 set. 2011. Disponível em: <<http://migre.me/8yB4U>>. Acesso em: 04 mar. 2012.

CUNHA, Ma. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM Editora, 1998, 118p.

ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org). **Método: Pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 199-212.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 1998, 480p.

KULLOK, M. G. B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo locus?** São Paulo: Annablume, 2000, 132p.

NEUBAUER, R. *et al.* Ensino Médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, nº 230, p. 11-33, jan/abr. 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Novo Plano Curricular: ensino médio**. Belo Horizonte, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Atlas Web**. Disponível em <<http://migre.me/8ywRp>>. Acesso em: 04 abr. 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular: CBC Arte - ensino médio**. Belo Horizonte, 2008a.

MINAS GERAIS Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular: CBC Educação Física - ensino médio**. Belo Horizonte, 2008b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular: CBC Língua Portuguesa - ensino médio**. Belo Horizonte, 2008c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular: CBC Química - ensino médio**. Belo Horizonte, 2008d.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular: CBC Física - ensino médio**. Belo Horizonte, 2008e.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular: CBC Biologia - ensino médio**. Belo Horizonte, 2008f.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular: CBC Matemática - ensino médio**. Belo Horizonte, 2008g.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular: CBC História - ensino médio**. Belo Horizonte, 2008h.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular: CBC Filosofia - ensino médio**. Belo Horizonte, 2008i.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

PUENTES, Roberto Valdés. **A gestão da classe em situação de interação com os alunos**. Texto em formato digital para uso do autor na disciplina: Organização do trabalho pedagógico. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2010a.

_____. **A gestão da matéria no processo de interação com os alunos**: características e exigências técnicas da aula. Texto em formato digital para uso do autor na disciplina: Organização do trabalho pedagógico. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2010b.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. Ensino médio: um estudo do desempenho da rede estadual. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. (orgs) Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: Edufu, 2012, p. 10-46.

RIVAS, N. P. P; CASAGRANDE, L. D. R. **O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade**: desafios e perspectivas para a docência superior. 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004. GT: Didática / n. 04. Disponível em: <<http://migre.me/8vtAG>>. Acesso em: 09 jun. 2011.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SILVA, M. S. P. Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). 300f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

SOARES, J. M. M. S. **Política social da educação e o mundo do trabalho**: a interpretação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio na escola pública. Tese (Doutorado) – nome do instituto, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

TEIXEIRA, G. F. M & SANTOS, P. P. Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. **Ensino em Re-vista**. Uberlândia, v. 17, p. 355-375, 2010.

TEIXEIRA, L. H. G. A cultura organizacional e o impacto das propostas de mudança em escolas estaduais de Minas Gerais. In: DOURADO, F. & PARO, V. H. (Org.) **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p.143–158.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004

VEIGA, I. P. A. (org.) **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. (org.) **Professor**: Tecnólogo do ensino ou agente social? 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2006.

VELOZ, H. V. La evaluación del desempeño profesional del docente. In: PUENTES, R. V.; ORÚ, S. E. (orgs). **As múltiplas faces da avaliação. Teoria e prática na educação**. São João da Boa Vista, SP: Editora Unifeob, 2004, pp. 97-130.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artemed, 2004, 239p.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, nº28, Jan /Fev /Mar /Abr, 2005a.

_____. Refundar o Ensino Médio? Alguns Antecedentes e Atuais
Desdobramentos das Políticas dos Anos de 1990. **Educação e Sociedade**,
Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005b.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Código do Questionário _____

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por intermédio da Faculdade de Educação – FACED e do Programa de Pós-Graduação em Educação, com a cooperação da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, está realizando uma pesquisa no intuito de diagnosticar as necessidades didáticas dos professores do Ensino Médio de Uberlândia, a partir da avaliação dos principais indicadores de desempenho de suas funções docentes. O questionário permitirá construir uma Base de Dados contendo as informações mais importantes de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudará a traçar o perfil do corpo docente da escola e determinar a disponibilidade individual para a formação em serviço.

Muito obrigado!

Dados gerais do aluno

- 1 Gênero: Masculino Feminino
- 2 Raça ou cor: Branca Negra Amarela Parda Indígena
- 3 Idade: _____ anos
- 4 Bairro onde mora _____
- 5 Número de pessoas na família (que moram com você) _____
- 6 Renda familiar: NÃO SEI
 Até R\$ 277,00. De R\$ 278,00 a R\$ 485,00.
 De R\$ 486,00 a R\$ 726,00. De R\$ 727,00 a R\$ 1195,00.
 De R\$ 1196,00 a R\$ 3479,00. De R\$ 3480,00 a R\$ 6564,00.
 De R\$ 6565,00 a R\$ 9733,00. Acima de R\$ 9734,00.
- 7 Você reside com:
 Pai e Mãe .Pai Mãe Avós Outros (quem?) _____
- 8 Você tem irmãos?
 Não Sim - Quantos? _____ Idade de cada um deles ____, ____, ____, ____, ____, ____
- 9 Nível de escolaridade de seu pai:
 Não sei Não estudou
 Ensino Fundamental Completo Incompleto
 Ensino Médio Completo Incompleto
 Ensino Superior Completo Incompleto Curso _____
 Mestrado Doutorado
- 10 Seu pai trabalha?
 não sim - Qual a profissão dele? _____
Onde trabalha? _____
- 11 Nível de escolaridade de sua mãe:
 Não sei Não estudou
 Ensino Fundamental Completo Incompleto

- Ensino Médio Completo Incompleto
 Ensino Superior Completo Incompleto Curso _____
 Mestrado Doutorado

12 Sua mãe trabalha?

- não sim - Qual a profissão dele? _____
 Onde trabalha? _____

13 **CASO SEU RESPONSÁVEL SEJA OUTRA PESSOA** especifique o nível de sua escolaridade:

- Não sei Não estudou
 Ensino Fundamental Completo Incompleto
 Ensino Médio Completo Incompleto
 Ensino Superior Completo Incompleto Curso _____
 Mestrado Doutorado

14 Seu responsável trabalha?

- não sim - Qual a profissão dele? _____
 Onde trabalha? _____

II-Dados gerais da escola

15- Avalie as condições físicas e pedagógicas que oferece a escola para o estudo (marque com X a melhor opção em cada item)

	8 a 10 Sa tis fat óri o	5 a 7 Ac eit áv el	0 a 4 In sa tis fat óri o	Nã o sei
Condições físicas e pedagógicas				
Acesso fácil e rápido aos computadores				
Recursos audiovisuais e multimídia para a aula				
Assiduidade dos professores				
Pontualidade dos professores				
Relacionamento entre professores e alunos				
Quantidade de livros na Biblioteca				
Qualidade do serviço da Biblioteca				
Variedade de livros na Biblioteca				
Ambiente escolar propício para a aprendizagem				
Acessibilidade para deficientes				
Recursos didáticos para atendimento ao deficiente				
Qualidade da sala de aula para atenuar ruídos e barulhos que atrapalham a audição				
Iluminação da sala de aula				
Ventilação da sala de aula				
Mobiliário da sala de aula				
Limpeza da sala de aula				
Tamanho da sala em relação ao número de alunos				
Disponibilidade de laboratórios				
Qualidade do serviço dos laboratórios				
Planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem realizado pela escola				

III-Dados dos professores

16- Avalie as condições pedagógicas que os professores oferecem para o estudo (marque com X a melhor opção em cada item)

Condições pedagógicas dos professores	8 a 10 Sa tis fat óri o	5 a 7 Ac eit áv el	0 a 4 Ins ati sf at óri o	Nã o sei
Os professores parecem saber o conteúdo que ensinam				
Os professores parecem preparar suas aulas				
Os professores parecem saber dar aula				
Os professores manifestam motivação durante as aulas				
Os professores parecem aproveitar adequadamente o tempo previsto para a aula				
Os professores parecem destinar a maior parte do tempo previsto para a aula ao tratamento dos conteúdos.				
O tratamento dos conteúdos prevê que os alunos a maior parte do tempo da aula permaneçam envolvidos no trabalho individual e/ou em grupo				
As aulas dos professores são motivadoras (significativas)				
As aulas dos professores são aprofundadas				
Os professores orientam tarefas de casa				
Os professores usam outros ambientes de aprendizagem além da sala de aula				
Os professores prestam ajuda durante a aula quando os estudantes a solicitam				
Os professores supervisionam o trabalho que é realizado pelos estudantes				
Os professores oferecem atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem em horários previstos para esses fins				
Os professores estimulam e encorajam os estudantes enquanto trabalham				
O horário de atendimento oferecido pelos professores satisfaz suas necessidades de conhecimentos e orientam seu estudo				
Os professores parecem organizar os conteúdos de sua disciplina vinculados aos conteúdos de outras disciplinas				
Os professores parecem associar os conteúdos à situações concretas da realidade				
Os professores parecem organizar o trabalho dos estudantes em grupos para solucionar situações-problema				
Os professores avaliam em todas as aulas				
Os professores informam os estudantes do resultado da avaliação realizada em todas as aulas				

IV- Dados do ambiente familiar

17-Avalie as condições que oferece para o estudo o ambiente familiar (marque com X a melhor opção)

Condições	8 a 10 Sa tis fat óri o	5 a 7 Ac eit áv el	0 a 4 Ins ati sf at óri o	Nã o sei

21-Como avalia as seguintes habilidades e hábitos de estudo desenvolvidos por você (marque com X a melhor opção em cada item).

Habilidades e hábitos	8 a 10 Sa tis fat óri o	5 a 7 Ac eit áv el	0 a 4 Ins ati sf at óri o	Nã o sei
Expressão oral				
Hábito de leitura				
Redação				
Hábito de escrita				
Ortografia				
Hábito de pesquisa				
Capacidade de compreensão				
Capacidade argumentativa				
Saber extrair o essencial dos textos				
Saber resumir o essencial dos textos				
Expor seus conhecimentos em público				
Responder oralmente perguntas feitas pelos professores				
Escutar ao colega até o final sem interferir				
Respeitar a opinião dos outros				
Defender com veemência seus pontos de vista				
Quando desconhece um assunto pergunta ao professor				
Quando desconhece um assunto pesquisa em diversas fontes até encontrar a resposta mais adequada				

22 Que tipo de mudanças a escola trouxe para você como estudante, com sua família, com os colegas, com a sociedade ou como pessoa em geral?

23 Espaço aberto para expressar outras questões de seu interesse que não tenham sido tratadas no questionário.

Obrigado pela colaboração!

ANEXO B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NAS OBSERVAÇÕES DE AULA

Código do Questionário _____

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES

Disciplina: _____

Ensino médio: 1º Ano 2º Ano 3º Ano

Início da Aula: _____ Data: ____/____/____

TEMÁTICA: _____ FORMA DE DOCÊNCIA: _____

Dimensão I: CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS

INDICADORES	Avaliação			
	B o m	R e g u l a r	I n s u f i c i e n t e	N ã o s e a p l i c a
1. O docente manifesta clareza dos propósitos da aula				
2. Correspondem às exigências da disciplina e do ano				
3. Destaca-se a significação social e profissional da nova aprendizagem				
4. São formulados em função da formação de competências				
5. Faz-se adequada orientação e motivação dos alunos para os objetivos propostos (nos níveis cognitivo, afetivo e psicomotor)				
6. Faz-se uma adequada derivação gradual a partir do nível crescente de complexidade do conhecimento				

Dimensão II: SELEÇÃO E TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS

INDICADORES	Avaliação			
	B o m	R e g u l a r	I n s u f i c i e n t e	N ã o s e a p l i c a
7. A seleção dos conteúdos responde a critérios de atualização científica e de formação do profissional				
8. Há relação entre os conteúdos tratados e os novos e destes com a profissão				
9. Não se incorre em imprecisões teóricas				
10. Faz-se uma distribuição racional do tempo em função dos objetivos e dos conteúdos				
11. Existe coerência lógica no tratamento dos conteúdos				
12. Destina-se o tempo necessário para que os alunos elaborem respostas, resolvam exercícios, realizem resumos e conclusões parciais				
13. Indica adequadamente a bibliografia básica e complementar, e outras fontes de informação (disponibilidade, acesso, atualidade, rigor didático e científico)				

Dimensão III: INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS

INDICADORES	Avaliação			
	B o m	R e g u l a r	In s u f i c i e n t e	N ã o s e a p l i c a
15. Integra os conteúdos com as demais disciplinas do período				
16. Integra os conteúdos com outras disciplinas do currículo do curso				
17. Integra os conteúdos com outras estratégias curriculares: idioma, informática, outras				
18. Integra os conteúdos com a formação de valores, hábitos e condutas profissionais				

Dimensão IV: MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE TRABALHO

INDICADORES	Avaliação			
	B o m	R e g u l a r	In s u f i c i e n t e	N ã o s e a p l i c a
19. Os métodos e procedimentos respondem aos objetivos e conteúdos da disciplina				
20. Os métodos formam atitudes científicas e investigativas nos estudantes				
21. Assume a aprendizagem dos métodos de ensino como conteúdo de aprendizagem e de formação profissional				
22. As tarefas docentes, quando explicitadas, respondem às exigências dos objetivos formulados				
23. Dirige o processo sem antecipar-se aos juízos e respostas dos alunos				
24. Os métodos estimulam as aptidões gerais dos alunos para colocar e tratar problemas e a formação de princípios organizadores que permitam ligar os saberes adquiridos e lhes dar sentido				
25. Estimula a busca independente do conhecimento até chegar à essência e aplicação				

Dimensão V: UTILIZAÇÃO DE MEIOS DE ENSINO

INDICADORES	Avaliação			
	B o m	R e g u l a r	In s u f i c i e n t e	N ã o s e a p l i c a
26. Os meios adequam-se às exigências do conteúdo da aula				
27. Apóia o conteúdo com meios tecnológicos adequados: vídeos, <i>software</i> , <i>Power Point</i> , Páginas <i>Web</i> , outros				
28. Utiliza corretamente o texto principal e outras fontes de informação				

Dimensão VI: FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

INDICADORES	Avaliação			
	B o m	R e g u l a r	In s u f i c i e n t e	N ã o s e a p l i c a
29. Organiza a aula com o grupo total, em disposição frontal				
30. Organiza a aula formando pequenos grupos				
31. Funciona corretamente a organização criada, facilitando a comunicação e a participação ativa e consciente dos estudantes				
32. A forma de organização permite o controle dos comportamentos individuais, o horário de aula e o cuidado dos recursos disponíveis				
33. A forma de organização propicia um adequado clima psicológico na aula				
34. Atende as diferenças individuais				

Dimensão VII: CONTROLE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

INDICADORES	Avaliação			
	B o m	R e g u l a r	In s u f i c i e n t e	N ã o s e a p l i c a
35. Controla as tarefas de aprendizagem por parte do docente				
36. Guia os alunos para o autocontrole e a autoavaliação dos resultados				
37. Exige correção nas respostas dos alunos				
38. Analisa com os alunos os resultados da avaliação				
39. Combina avaliações frequentes e parciais, orais e escritas, práticas e teóricas				
40. Propõem atividades em função das dificuldades detectadas				
35. Controla as tarefas de aprendizagem por parte do docente				
36. Guia os alunos para o autocontrole e a autoavaliação dos resultados				

OBSERVAÇÕES:

Professor observador: _____

ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Código do Questionário _____

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por intermédio da Faculdade de Educação – FACED e do Programa de Pós-Graduação em Educação, com a cooperação da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, está realizando uma pesquisa no intuito de diagnosticar as necessidades didáticas dos professores do Ensino Médio de Uberlândia, a partir da avaliação dos principais indicadores de desempenho de suas funções docentes. O questionário permitirá construir uma Base de Dados contendo as informações mais importantes de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudará a traçar o perfil do corpo docente da escola e determinar a disponibilidade individual para a formação em serviço.

Muito obrigado!

I - DADOS GERAIS

- 1- Gênero: Masculino Feminino
- 2 Raça ou cor: Branca Negra Amarela Parda Indígena
- 3 Situação conjugal: Solteiro (a) Casado (a) / amasiado (a) Divorciado (a) Viúvo (a)
- 4 Número de dependentes: 1 2 3 > 4
- 5 Renda familiar: Até R\$ 277,00. De R\$ 278,00 a R\$ 485,00.
 De R\$ 486,00 a R\$ 726,00. De R\$ 727,00 a R\$ 1195,00.
 De R\$ 1196,00 a R\$ 3479,00. De R\$ 3480,00 a R\$ 6564,00.
 De R\$ 6565,00 a R\$ 9733,00. Acima de R\$ 9734,00.
- 6 Idade: 20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos > 61 anos
- 7 Graduação em: _____ Ano de conclusão: _____
- Instituição Pública Particular
- Modalidade Bacharel Licenciado Tecnólogo Graduando
- 8 Pós - Graduação: Não (passe para o item 09) Sim (continue no item 08)
- Nível:
- Especialização, Qual? _____
 Instituição _____ Modalidade à distância presencial
- Mestrado acadêmico, Qual? _____
 Mestrado Profissionalizante, Qual? _____
- Doutorado, Qual? _____
- Pós-doutorado, Qual? _____
- 9 Anos de experiência no ensino:
- Educação Infantil, _____ anos Ensino Fundamental (anos iniciais), _____ anos
 Ensino Fundamental (anos finais) _____ anos Ensino Profissionalizante, _____ anos
 Ensino Médio, _____ anos Universitário, _____ anos
10. Tempo de trabalho nessa Escola (dd/mm/aa): ____/____/____
- Carga Horária semanal nessa Escola _____
- 11 Situação Funcional: Efetivo Efetivado Designado Autorização Especial
- 12 Trabalha em outra Escola ou Empresa: Não (passe para o item 01, parte II) Sim (continue no item 12)
 Qual? _____
- Função que realiza? _____ Carga Horária (semanal) _____

II - FUNÇÕES QUE REALIZA NESSA ESCOLA

1 Outras funções:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Projeto da secretaria estadual de minas gerais | <input type="checkbox"/> PDP Programa de Desenvolvimento Profissional |
| <input type="checkbox"/> Escola de Tempo Integral | <input type="checkbox"/> Acelerar para Vencer |
| <input type="checkbox"/> Aprofundamento de Estudos | <input type="checkbox"/> Formação Inicial para o Trabalho – FIT |
| <input type="checkbox"/> Programa de Educação Profissional – PEP | <input type="checkbox"/> Escola Viva, Comunidade Ativa |
| <input type="checkbox"/> Pesquisa | <input type="checkbox"/> Extensão |
| <input type="checkbox"/> Gestão | <input type="checkbox"/> Outras, Quais? _____ |

2 Disciplina(s) que ministra:

- | | |
|--|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> Matemática | - nº de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa | - nº de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Língua estrangeira (<input type="checkbox"/> Inglesa <input type="checkbox"/> Espanhola) | - nº de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Química (<input type="checkbox"/> Prática <input type="checkbox"/> Teórica) | - nº de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Física (<input type="checkbox"/> Prática <input type="checkbox"/> Teórica) | - nº de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Biologia (<input type="checkbox"/> Prática <input type="checkbox"/> Teórica) | - nº de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> História | - nº de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Geografia | - nº de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Sociologia | - nº de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Filosofia | - nº de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Educação Física | - nº de aulas/semanal _____ |
| <input type="checkbox"/> Artes | - nº de aulas/semanal _____ |

3 Número total de turmas _____

4 Número total de alunos _____

III - CONDIÇÕES DE TRABALHO NESSA ESCOLA:

1 Indique os documentos que estão disponíveis na escola para a preparação do ensino

- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
 Novo Plano Curricular para o Ensino Médio
 Projeto Pedagógico da Escola
 Conteúdo Básico Comum (CBC)
 Orientações Metodológicas para os Parâmetros Curriculares

2 Avalie o acesso aos documentos disponíveis:

- Total Acesso Fácil Acesso Acesso limitado Difícil Acesso Sem acesso

3 Quais são as vias de acesso? _____

4 Dos documentos disponíveis indique os que você utiliza para a preparação da aula:

- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
 Novo Plano Curricular para o Ensino Médio
 Projeto Pedagógico da Escola
 Conteúdo Básico Comum (CBC)
 Orientações Metodológicas para os Parâmetros Curriculares
 Não utiliza

IV – TRABALHO DIDÁTICO QUE DESENVOLVE NESSA ESCOLA1 Prepara a disciplina do ponto de vista didático: Não Sim

2 Que tipo de planejamento realiza:

2.1 *Planejamento da disciplina*

Periodicidade: Semanalmente quinzenalmente mensalmente Anual Não tenho tempo

De que forma: individual coletiva ambas Nenhuma

2.2 *Planejamento da aula*

Periodicidade: Semanalmente quinzenalmente mensalmente Anual Não tenho tempo

De que forma: individual coletiva ambas Nenhuma

3 Participa de reuniões de caráter didático: Não (passe para o item 04) Sim (continue no item 03)

Quais:

Administrativas – pedagógicas Por área (Núcleo de Disciplina)

Por projetos (Núcleo Interdisciplinar) Outras, especifique: _____

4 Você considera o seu planejamento didático:

Satisfatório (7-9)

Aceitável(4-6)

Deficiente (0-3)

5 Recebe orientação e/ou formação para realizar o planejamento didático:

Não (passe para o item 06) Sim (continue no item 05)

5.1 *Quais:*

Orientação da supervisão Cursos de capacitação Oficinas didáticas

Palestras Outras, especifique: _____

5.2 *Como avalia a orientação e/ou formação que recebe:*

Satisfatório (7-9)

Aceitável(4-6)

Deficiente (0-3)

6 Há uma avaliação sistemática do processo de orientação e formação que recebe:

Não (passe para o item 07) Sim (continue no item 06)

6.1 *No último ano escolar quantas vezes foi avaliado/a? _____ Por quem? _____*

Como:

Análise do plano da disciplina

Análise dos planos de aula

Observação de aula

Avaliação de desempenho docente

Avaliação de desempenho do aluno

Outras, especifique: _____

6.2 *Conhece os resultados de sua avaliação:*

Não (passe para o sub-item 6.4) Sim (passe para o sub-item 6.3)

6.3 *Como são divulgados esses resultados:* _____

6.4 *O que a escola faz com o resultado da avaliação:*

Nada

Pune

Premia

Propõe ações de apoio/orientação

Não sei

6.5 *Em caso de existir ações de apoio-orientação, identifique:*

Ações coletivas Ações individuais

Especifique: _____

7 Liste as três principais dificuldades encontradas no cumprimento de suas atribuições docentes:

1 _____

2 _____

3 _____

8 Encontra-se vinculado/a à atividade de pesquisa:

Não (passe para o item 10)

Sim, em que consiste essa atividade:

9 Esta atividade de pesquisa está vinculada a área de educação, especificamente, à docência e aos processos de ensino-aprendizagem?

Não Sim,

Justifique _____

10 Participa de congressos, seminários, simpósios e reuniões de caráter de didático-pedagógico?

Não (passe para o item 11) Sim, Periodicidade (últimos 5 anos): _____

10.1 *Tipo de participação:*

Ouvinte

Apresentação de trabalho

Convidado

10.2 *Tipo de evento:*

Local

Regional

Nacional

Internacional

11 A escola estimula sua participação em eventos desta natureza?

Não

Sim

12 Tem publicado na área educacional? Não (passe para o item 13) Sim (continue no item 12)

12.1 *Tipos de publicação:*

Artigos em revistas Artigos em jornais Resumo em anais Trabalho completo em anais

13 Você produz material didático-pedagógico para seus alunos?

Não Sim, Que tipo _____

V- MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL

1 Pelo trabalho que realiza sente-se: motivado/a pouco motivado/a não motivado/a
Justifique: _____

2 No quadro abaixo segue um crivo de respostas, onde você marcará apenas uma que se identifique, justificando as que forem solicitadas:

Responda:	Sim	Não	Às vezes
1 Atualmente, o espaço profissional que se encontra, tem propiciado retornos de crescimento pessoal e profissional ?			
2 O grupo de relações profissionais tem oferecido maior coesão interpessoal no cotidiano do espaço escolar?			
3 A equipe da coordenação e direção tem oportunizado uma melhor estrutura e funcionamento para seu trabalho? Justifique sua resposta _____			
4 Você acredita estar no seu melhor momento de realização profissional? Justifique sua resposta _____			
5 Em relação ao processo de comunicação escolar, existe alguma barreira capaz de nortear o grupo? Quais _____			
6 Acredita que possui perfil de liderança em sala de aula com seus alunos? Justifique sua resposta _____			
7 Tem recebido preparação para enfrentar as tarefas que realiza na escola, como professor?			
8 Estabelece vínculos com os colegas profissionais, fora do espaço escolar? Justifique sua resposta _____			
9 Tem encontrado várias soluções para os desafios propostos no espaço de sala de aula?			
10 Se sente apoiado em seu ambiente profissional?			
11 Tem utilizado ferramentas necessárias para uma melhor execução profissional em sala de aula com seus alunos?			

VI- SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SEUS RESULTADOS

1 Como avalia os seguintes aspectos em seus alunos:

Aspectos	Não	Sim	Pontue de 0 a 10
Habilidades para o estudo independente			
Hábitos de leitura			
Uso de computadores			
Uso da biblioteca			
Disponibilidade de textos complementares			
Dedicação a preparação de aulas			
Elaboração/aplicação de estratégias didáticas individualizadas			
Uso de celulares ou outros aparelhos eletrônicos			
Participação em atividades de extensão na escola			
Frequência nas aulas			

Permanência em sala de aula			
Participação nas atividades realizadas na sala de aula			
Índice de aprovação dos alunos			
Dedicação ao estudo por parte dos estudantes			

2 Com relação a sua atividade na instituição você está:

satisfeito/a

pouco satisfeito/a

não satisfeito/a

Justifique?

VII Há outras questões de seu interesse que não tenham sido tratadas no questionário?

VIII Gostaria de apresentar sugestões? Quais?

Agradecemos a sua atenção e colaboração!

ANEXO D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Código do Questionário _____

INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE

Disciplina:

Ensino médio: 1º Ano 2º Ano 3º Ano

Data: ____/____/____

O instrumento contém algumas das dimensões e indicadores que integram os processos de ensino-aprendizagem. Gostariamos que respondesse como acredita que executa atualmente os itens relacionados:

Dimensão I: A GESTÃO DA MATÉRIA

INDICADORES	Avaliação			
	B o m	R e g u l a r	In s u f i c i e n t e	N ã o s e i
I O Planejamento da Gestão da Matéria (conteúdo) no que diz respeito:				
1. aos objetivos				
2. aos conteúdos				
3. às atividades de aprendizagens (ações a serem desenvolvidas pelos alunos)				
4. às atividades de ensino (ações a serem desenvolvidas pelo professor)				
5. às estratégias de aprendizagens (como serão organizados os alunos para realizar as ações)				
6. O planejamento das avaliações				
7. O planejamento do ambiente educativo (tempo, espaço físico e recursos)				
II Execução da matéria (conteúdo) no que diz respeito:				
7. As estratégias de aprendizagem:				
7.1. círculos de leitura				
7.2. trabalho individual				
7.3. aula expositiva sozinha				
7.4. Aula expositiva com suporte audiovisual				
7.5. Leitura individual				
7.6. Jogos				
7.7. Conversa informal				
7.8. Tempestade de ideias				
7.9. Estudo de caso				
7.10. Trabalho de campo				
7.11. Solução de problemas				
8. O ensino explícito:				
8.1. Revisão dos conteúdos e a recapitulação dos conhecimentos				
8.2. Integração dos conceitos básicos ao longo da disciplina				
8.3. Explicação dos objetivos e do trabalho a ser realizado				
8.4. Apresentação dos conteúdos de maneira sequencial				
8.5. Apresentação clara dos conteúdos				
8.6. Tempo da aula previsto para atividades práticas dos alunos				
8.7. As retroações oferecidas (correções e indicações para ajudar aos alunos)				
8.8. O reforço (estimulação positiva do trabalho do aluno)				

9. A utilização de perguntas pelo professor:				
9.1. Costuma designar alunos para responder				
9.2. As perguntas são claras				
9.3. Utiliza perguntas de nível cognitivo elevado				
9.4. Utiliza perguntas estimulantes				
9.5. Utiliza questões abertas				
9.6. Utiliza questões de acompanhamento				
9.7. Formula perguntas com muita frequência				
9.8. Tempo necessário para o aluno responder				
9.9. Insiste com a pergunta ao mesmo aluno				
9.10. Proporção de respostas corretas dos alunos				
9.11. Emprego de agradecimento e elogios ante as respostas positivas				
10. A quantidade de instrução				
10.1. Tempo destinado à aprendizagem das matérias escolares				
10.2. Tempo de empenho dos alunos à aprendizagem das matérias				
10.3. Grau de dificuldade que a atividade de aprendizagem representa para os alunos				
III - Avaliação da fase de execução da matéria (conteúdo) no que diz respeito:				
11. Avaliação somativa				
12. Avaliação formativa				
13. Reflexividade sobre suas próprias ações relativas ao ensino da matéria (autoavaliação do professor)				

Dimensão II: A GESTÃO DA CLASSE

INDICADORES	Avaliação			
	B o m	R e g u l ar	In s u f i c i e n t e	N ã o s e i
I - O planeamento da gestão da classe				
14. O planeamento das medidas disciplinares (chama a atenção dos alunos para as consequências decorrentes da violação das regras já explicitadas)				
15. O planeamento das regras e dos procedimentos				
16. O planeamento de acordo com o desempenho que se espera dos alunos				
II - A gestão da classe em situação de interação com os alunos				
17. A aplicação das medidas disciplinares e das sanções				
18. A aplicação das regras de procedimentos				
19. As atitudes dos professores				
19.1. Entusiasmo manifestado				
19.2. Aproximação dos alunos e contato físico socialmente é apropriada				
20. A supervisão ativa do trabalho realizado				
III - A avaliação e o controle das atividades de gestão da classe				
21. As medidas disciplinares				
22. A avaliação das regras e procedimentos				
23. A ação reflexiva dos professores				

Muito obrigado!

ANEXO E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES

Código do Questionário _____

QUESTIONÁRIO AOS GESTORES

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por intermédio da Faculdade de Educação – FACED e do Programa de Pós-Graduação em Educação, com a cooperação da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, está realizando uma pesquisa no intuito de diagnosticar as necessidades didáticas dos professores do Ensino Médio de Uberlândia, a partir da avaliação dos principais indicadores de desempenho de suas funções docentes. O questionário permitirá construir uma Base de Dados contendo as informações mais importantes de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudará a traçar o perfil do corpo docente da escola e determinar a disponibilidade individual para a formação em serviço.

Muito obrigado!

I - DADOS GERAIS

- 1- Gênero: Masculino Feminino
- 2 Raça ou cor: Branca Negra Amarela Parda Indígena
- 3 Situação conjugal: Solteiro (a) Casado (a) / amasiado (a) Divorciado (a) Viúvo (a)
- 4 Número de dependentes: 1 2 3 > 4
- 5 Renda familiar: Até R\$ 277,00. De R\$ 278,00 a R\$ 485,00.
 De R\$ 486,00 a R\$ 726,00. De R\$ 727,00 a R\$ 1195,00.
 De R\$ 1196,00 a R\$ 3479,00. De R\$ 3480,00 a R\$ 6564,00.
 De R\$ 6565,00 a R\$ 9733,00. Acima de R\$ 9734,00.
- 6 Idade: 20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos > 61 anos
- 7 Graduação em: _____ Ano de conclusão: _____
 Instituição Pública Particular
- Modalidade Bacharel Licenciado Tecnólogo Graduando
- 8 Pós - Graduação: Não (passe para o item 09) Sim (continue no item 08)
- Nível:
 Especialização, Qual? _____
 Instituição _____ Modalidade à distância presencial
 Mestrado acadêmico, Qual? _____
 Mestrado Profissionalizante, Qual? _____
 Doutorado, Qual? _____
 Pós- doutorado, Qual? _____
- 9 Anos de experiência no ensino:
 Educação Infantil, _____ anos Ensino Fundamental (anos iniciais), _____ anos
 Ensino Fundamental (anos finais) _____ anos Ensino Profissionalizante, _____ anos
 Ensino Médio, _____ anos Universitário, _____ anos
10. Tempo de trabalho nessa Escola (dd/mm/aa): ____/____/____
- 11 Tempo de experiência na gestão (dd/mm/aa): ____/____/____

Carga Horária semanal nessa Escola _____

11 Cargo que desempenha na escola:

- Diretor Vice-Diretor Supervisor Pedagógico
 Assessor Pedagógico Inspetor Escolar Outros Qual: _____

12 Quais dos documentos listados abaixo você utiliza para desempenhar o cargo:

- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Novo Plano Curricular para o Ensino Médio
 Projeto Pedagógico da Escola Conteúdo Básico Comum (CBC)
 Orientações Metodológicas para os Parâmetros Curriculares
 Outros, Quais? _____

13 Sente-se preparado para exercer o cargo que desempenha? não Sim

Em caso positivo, indique como obteve essa preparação:

- Na Escola Na Superintendência Regional de Ensino
 Na Secretaria Estadual de Ensino Na Universidade Autodidata

14 Como avalia sua formação para ajudar aos professores no trabalho didático que realizam nas suas disciplinas?

Conceda-se uma nota de zero a 10 _____

15 Como avalia o trabalho que você realiza no cargo que ocupa para apoiar aos professores no trabalho didático?

Conceda-se uma nota de zero a 10 _____

16 Como avalia o trabalho realizado pela escola para apoiar aos professores no trabalho didático?

Conceda-se uma nota de zero a 10 _____

17 Como avalia o trabalho didático realizado pelos professores para melhorar a qualidade das disciplinas que ministram?

Conceda-se uma nota de zero a 10 _____

18 No caso de você oferecer algum tipo de apoio didático aos professores enumere três deles:

1. _____
 2. _____
 3. _____

19 No caso da escola oferecer algum tipo de atividade ou formação didática aos professores enumere três deles:

1. _____
 2. _____
 3. _____

20 No caso de você ou a escola oferecer algum tipo de atividade ou formação didática aos professores enumere os principais conteúdos que são tratados nessas atividades:

1. _____
 2. _____
 3. _____

21 No primeiro semestre desse ano escolar com que frequência foram realizadas atividades de formação didática dos professores e quantas se efetivaram no total?

22 Você considera o corpo docente que trabalha na sua escola capaz de:

1 Ajudar aos estudantes a desenvolver competências: Não Sim

Em caso afirmativo uma nota de zero a 10 _____

2 Realizar trabalho interdisciplinar: Não Sim

Em caso afirmativo uma nota de zero a 10 _____

3 Contextualizar os conteúdos de sua disciplina: Não Sim

Em caso afirmativo uma nota de zero a 10 _____

23 O processo de ensino-aprendizagem que os professores realizam:

1 É avaliado pela escola? Não Sim

Em caso positivo, indique a frequência da avaliação:

Anual Semestral Semanal Diariamente

Indique as modalidades de avaliação:

Observação de aulas Provas de conhecimentos aos alunos (internas)

Provas de conhecimentos aos alunos (externas) Entrevistas aos professores

Entrevistas aos alunos Questionários aos alunos

Questionários aos professores Outras, Quais _____

Conceda uma nota geral a esse processo (nota de zero a 10): _____

24 No caso da escola acompanhar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem, como você avalia os seguintes aspectos:

ASPECTOS	B o m	R e g u l a r	I n s u f i c i e n t e
Uso das novas tecnologias pelos docentes			
Uso das novas tecnologias pelos alunos			
Atitudes e comportamento dos alunos nas aulas			
Habilidades dos alunos para o estudo Independente			
Trabalho educativo por parte do professor			
Desenvolvimento da expressão oral e escrita dos estudantes			
Uso da biblioteca pelos alunos			
Aplicação de estratégias docentes educativas individualizadas por parte dos professores			
Desenvolvimento de competência por parte dos alunos			
Preparação dos docentes para a docência			
Preparação dos estudantes			
Hábitos de leitura e de estudo nos estudantes			

25 Por favor, fique a vontade para expressar outras questões, sugestões ou insatisfações que não tenham sido tratados no questionário:

Obrigado pela colaboração!