

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA**

BRUNO SANTOS DA SILVA

A PRÁTICA DA HISTÓRIA: A organização da disciplina de História no “chão da sala de aula” com base nas experiências de estágio (2022).

São Luís
2023

BRUNO SANTOS DA SILVA

A PRÁTICA DA HISTÓRIA: A organização da disciplina de História no “chão da sala de aula” com base nas experiências de estágio (2022).

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Raissa Gabrielle Vieira Cirino.

São Luís
2023

Silva, Bruno Santos da.

A prática da história: a organização da disciplina de História no “chão da sala de aula” com base nas experiências de estágio (2022) / Bruno Santos da Silva. – São Luís, 2023.

64 f.; il.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino.

1. Prática da História. 2. Ensino Fundamental. 3. Ensino de História. 4. Estágio. 5. Maranhão. I. Título.

CDU 93/94:371.2

BRUNO SANTOS DA SILVA

A PRÁTICA DA HISTÓRIA: A organização da disciplina de História no “chão da sala de aula” com base nas experiências de estágio (2022).

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em História.

APROVADA EM: 10 / 07 / 2023

BANCA EXAMINADORA



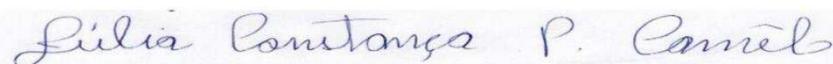
Prof^a. Dr^a. Raissa Gabrielle Vieira Cirino (Orientadora)

Universidade Estadual do Maranhão



Prof. Dr. Carlos Alberto Ximendes (1° Examinador)

Universidade Estadual do Maranhão



Prof^a. Dr^a. Júlia Constância Pereira Camêlo (2° Examinador)

Universidade Estadual do Maranhão

A Deus todo poderoso pela oportunidade e pela nossa família e amigos por todo apoio e carinho nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente só tenho a agradecer a Deus por esta oportunidade e tão sonhada conquista, o sentimento que sinto é de eterna gratidão, por sempre ter me guiado, dado forças e mantido a fé para nunca desistir. Sem ti não sou nada!

A minha Mãe Elinalva Silva por ter se preocupado comigo desde meu existir, por ter segurado minha mão e me levado consigo e ensinando o que é certo e errado, ter insistido comigo em tudo. Por ter me levado à primeira vez a escola e me mostrado que posso construir meu futuro através da educação, ela que me deu colo e amparo nos momentos que fraquejei, consolo nas horas de angustia e ser meu porto seguro em meio às tempestades da vida. Se hoje eu digo que “não sei viver sem você”, não é por ser dependente somente de ti, mas, é por reconhecer o quanto você se dedicou para que eu pudesse estar aqui neste momento.

A meu Pai Mauro Cezar que sempre acreditou em meu sucesso, lembro o quão seus olhos brilharam ao receber a notícia da minha aprovação no vestibular PAES 2019, foi tão prazeroso para mim te ver feliz por essa conquista. Sempre reconheci seu esforço, suas noites em claro, sua preocupação com nossa família, sempre com aquele sentimento de não deixar faltar nada na mesa, por sempre lutar para dar o melhor para gente. Hoje se estou aqui onde estou, foi por você. Sempre me deu forças, conselhos, apoio e ânimo, por nunca permitir que eu desistisse dos meus sonhos, espero poder retribuir cada vez mais esse amor e carinho que tanto recebi ao longo da vida.

Ao meu irmão Lucas Silva por sua amizade e companheirismo, sentimentos que foram e são fundamentais para mim, quero que saiba o quão gratificante é ter o seu apoio. Agradeço de coração por ter me ouvido, me aconselhado, se preocupado, emocionado, comemorado e segurado pela mão e me ensinado muitas coisas. Apesar de ser meu irmão caçula, tu me ensinou inúmeras coisas, que são impossíveis de descrever aqui. Você é uma pessoa mais que especial para mim, muito obrigado por tudo!

A todos os meus familiares que compartilham comigo esta felicidade, por terem vibrado comigo, me incentivado a persistir e continuar. Agradeço a todos pelo voto de confiança que depositaram em mim.

A minha orientadora e Professora Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino por ter me orientado na elaboração e conclusão deste trabalho, pela paciência,

compreensão e preocupação, por ter me estendido à mão neste momento de retomada que eu estava passando. Muito obrigado de coração!

Aos professores que passaram em minha vida, de modo especial o Prof. Reginaldo Leite Santos (atual professor do IEMA) por ser minha inspiração e me fazer gostar de História, suas aulas sempre inesquecíveis e seu jeito fácil de ensinar me encantaram, esses detalhes pesaram na hora da minha escolha do curso. Muito obrigado!

A Professora Jany Kerly Mendes Correa (Professora da escola UEB São Raimundo), agradeço pelas primeiras dicas na vida docente durante o período de experiências de estágio. A partir de todos os seus ensinamentos e pela vivência em sala de aula consegui absorver muitas coisas produtivas que levarei para toda minha vida. Muito obrigado, você se tornou minha fonte de inspiração.

A Louisa Barros a melhor bibliotecária que o curso de História já viu, te agradeço por todos os momentos divertidos e pelas dicas ao longo da graduação, muito obrigado!

Agradeço também a todos os professores, funcionários e ao Curso de História pela dedicação e assiduidade em formar profissionais comprometidos com a educação, estendendo também meus agradecimentos a Universidade Estadual do Maranhão, muito obrigado por tudo!

Aos amigos que fiz no curso de História: Anne Louise, Luís Carlos (Vitor), Sulamita França, Luciane Trajano, Alexsandro Bruno, Tâmara Reis, Pedro Hugo, Leidaiane Santos, Christiane Ferraz, Antônio Marcos, Adriana Santos e tantos outros, vocês foram muito importantes para mim aqui dentro, “valeu” pela amizade de cada um, levarei cada um comigo pelo resto da vida.

Aos amigos de longas datas e de outros cursos e universidades: Priscila Fulgêncio, Mônica Barros, Dara Santos, Gabriel Nojosa, Ruth Ellen, Gabrielly Castro, Izabelly Castro, Millena Cristina e tantos outros. Saibam que vocês tem um pedacinho de participação nessa história, sou grato pela amizade sincera de cada um de vocês.

Aos colegas da turma de 2019.1 pelo convívio, a troca de experiências, conversas, etc. vocês foram muito importantes durante esses quatro anos de graduação, foi inexplicável. Valeu mesmo!

Aos colegas e amigos que fiz durante o curso, muito obrigado!

Agradeço a todos aqueles que aqui foram ou não citados, pela contribuição direta ou indireta para a realização deste sonho. Muito obrigado.

“A nossa ordem é um exílio e o progresso é apenas um suspeito autor desconhecido tentando abafar um caso antigo, vendendo uma ideia de alívio”.

(Rosa de Saron)

RESUMO

O presente trabalho aborda as discussões do ensino de História e para a organização da disciplina no ambiente escolar baseados nos documentos e normas que regem a educação nacional e local. O objetivo deste trabalho consiste em analisar as abordagens do ensino para o currículo de História com base nos parâmetros apresentados na LDB (1996), PCN's (1998) e DCTMA (2019), alinhando-se com o documento da BNCC (2017) tendo em perspectiva as competências e habilidades propostas para o Ensino Fundamental nos anos finais. Para uma melhor visualização dessas premissas, os estudos aqui abordados são frutos da experiência de estágio supervisionado nos anos finais do ensino fundamental na Escola Unidade de Educação Básica São Raimundo em São Luís-MA no ano de 2022. O trabalho em questão foi desenvolvido na perspectiva de análise sobre os documentos que regulamentam a educação nacional, com o foco na educação ludovicense; as contribuições de Arelaro (2005) sobre a distribuição e a passagem da administração do Ensino Fundamental para os municípios, ajudaram a entender os problemas centrais quando nos referimos à organização educacional em São Luís. Enquanto isso Saviani (2008) e Bittencourt (2008) destaca a organização escolar na perspectiva da formação de um cidadão crítico e ativo dentro da sociedade. Neste sentido o trabalho está organizado em três momentos que explicam detalhadamente o processo da organização da disciplina de História dentro do sistema escolar. Primeiramente as análises baseiam-se no que a LDB, PCN's e DCTMA trazem e orientam sobre a disciplina de História sob a lógica dessa formação cidadã presente na sociedade capitalista. Em seguida, as abordagens trazidas pela BNCC contribuem para uma visão tecnicista e mercadológica da educação, transformando-a em uma espécie de agente reprodutor de ideologias e a formação de mão de obra barata na educação. O terceiro e último capítulo evidencia as experiências de estágio e como o ensino de História é visto na prática a partir das discussões elencadas nos capítulos anteriores. Concluímos, assim, que a organização educacional vigente contribui em certo modo para o distanciamento entre as camadas da sociedade, uma vez que o ensino público está cada vez mais vazio de seu sentido e as iniciativas privadas aproveitam as brechas do sistema educacional para moldar a educação conforme sua vontade.

Palavras-chave: prática da história; ensino fundamental; ensino de história; estágio; Maranhão.

ABSTRACT

The present work approaches the discussions of the teaching of History and for the organization of the subject in the school environment based on the documents and norms that govern the national and local education. The objective of this work is to analyze the teaching approaches for the History curriculum based on the parameters presented in the LDB (1996), PCN's (1998) and DCTMA (2019), aligning with the BNCC document (2017) taking into account perspective of the competences and skills proposed for elementary school in the final years. For a better visualization of these assumptions, the studies discussed here are the result of the supervised internship experience in the final years of elementary school at the São Raimundo Basic Education Unit School in São Luís - MA in the year 2022. The work in question was developed in the perspective of analysis of the documents that regulate national education, with a focus on Ludovic education; the contributions of Arelaro (2005) on the distribution and transfer of administration of fundamental education to the municipalities, helped to understand the central problems when we refer to the educational organization in São Luís. Meanwhile Saviani (2008) and Bittencourt (2008) highlight the school organization from the perspective of forming a critical and active citizen within society. In this sense, the work is organized into three moments that explain in detail the process of organization of the discipline of History within the school system. Firstly, the analyzes are based on what the LDB, PCN's and DCTMA bring and guide on the discipline of History under the logic of this citizenship formation present in capitalist society. Then, the approaches brought by the BNCC contribute to a technical and marketing vision of education, transforming it into a kind of reproducing agent of ideologies and the formation of cheap labor in education. The third and final chapter highlights the internship experiences and how History teaching is seen in practice based on the discussions listed in the previous chapters. We conclude, therefore, that the current educational organization contributes in a certain way to the distance between the layers of society, since public education is increasingly empty of its meaning and private initiatives take advantage of the gaps in the educational system to shape education according to your will.

Keywords: history practice; elementary School; history teaching; internship; Maranhão.

LISTA DE ABREVEATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

DCTMA – Documento Curricular do Território Maranhense.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IEMA – Instituto Estadual de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

UEB – Unidade de Educação Básica.

LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO 1: RENDIMENTO EDUCACIONAL DE SÃO LUÍS EM 2022	24
GRÁFICO 2 - TAXA DE APROVAÇÃO EM SÃO LUÍS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	42
GRÁFICO 3 - TAXA DE ABANDONO ESCOLAR EM SÃO LUÍS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	43
GRÁFICO 4 - TAXA DE REPROVAÇÃO DA UEB SÃO RAIMUNDO	51
GRÁFICO 5 - NÍVEL DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DA ESCOLA UEB SÃO RAIMUNDO NO ANO DE 2022.....	53
TABELA 1 - ÍNDICE DE REPROVAÇÃO NA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS EM SÃO LUÍS	44
TABELA 2 - TAXA DE DISTORÇÃO DE IDADE-SÉRIE DA ESCOLA UEB SÃO RAIMUNDO PARA OS ANOS FINAIS	54
TABELA 3 - TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE EM SÃO LUÍS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	55

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	20
2.1.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB: caminhos, recursos e guia da educação.....	20
2.2.	Parâmetros Curriculares Nacionais de História – Ensino Fundamental, organização e instrumentos de uso.	28
2.3.	A disciplina de História apresentada no Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA.....	31
3	O ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC: perspectivas e habilidades para a educação Básica	35
3.1.	A construção da BNCC e as lógicas empresariais para a educação	36
3.2.	A educação maranhense a partir dos índices educacionais	41
4	A PRÁTICA DA HISTÓRIA NO “CHÃO DA SALA DE AULA”	46
4.1.	Estrutura escolar e os espaços ao seu redor: os espaços físicos e as questões sociais importantes para a educação.	47
4.2.	A disciplina de História na escola: percepções sobre o desenvolvimento e qualidade do ensino através das experiências do estágio supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental	50
5	CONCLUSÃO.....	60
	REFERÊNCIAS.....	63

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como eixo principal mostrar como a educação básica da Cidade de São Luís está organizada a partir do olhar sobre a disciplina de História e as experiências de estágio supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental. Partindo deste ponto, a prática da História tende ser analisada de forma especial em consonância à presença dos currículos escolares implementados pelo governo federal ao longo dos anos.

Assim como vem destacado nas propostas da Base Nacional Comum Curricular, junto com outras leis e diretrizes que garantem a educação, esta deve ser ofertada a todos independente, de sua idade e de forma gratuita. Os avanços da sociedade e a incorporação de novos métodos fazem com que a educação siga pelo mesmo caminho, principalmente com a inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar. A pergunta que fica é: Como a História, enquanto disciplina, se encontra nesses parâmetros? Podemos esperar uma educação que comporte os discursos históricos contribuindo para a construção de conhecimento ético e cidadão dos alunos? Aqui nos propomos a analisar essas questões, colocando como um dos pontos centrais a disciplina de História no Ensino Fundamental.

Em meio os estudos, destacamos como está inserida a disciplina de História, tecendo críticas acerca dos novos parâmetros previstos para a disciplina e a adequação do profissional aos moldes da educação, cada vez mais próxima do modelo empresarial, fazendo com que a escola forme “mão de obra rápida e barata” para atender a demanda de mercado e esvaziando o sentido da educação formadora do ser pensante. Tal esvaziamento da História e de tantas outras disciplinas da área das humanidades em parte são reflexos das reformas educacionais brasileiras, que reorganizaram as áreas de conhecimento e a configuração do Ensino Médio.

A Lei 13.415/2017 alterou essas diretrizes, modificando toda a estrutura do Ensino Médio como mencionado acima. Sob o olhar de especialistas, a lei vem causando retrocessos que dificultam o desenvolvimento educacional e esvaziam os reais sentidos da educação. O reflexo desse esvaziamento pode ser sentido no Ensino Fundamental, causando a desvalorização do professor, mantendo as péssimas condições educacionais causadas pela má gestão do ambiente, “sucateando” as escolas e em paralelo a isso, aumenta-se a cobrança sobre a

comunidade escolar, exigindo que as escolas apresentem indicadores mais elevados que “cumpram” um objetivo de fantasiar uma educação de qualidade. Tal comportamento estimula uma lógica de seleção do mais produtivo e uma falsa ideia do “melhor”, além de promover uma "competição" dentro e fora da escola. Essas discussões são embasadas em diferentes autores como Lisete Regina Gomes Arelaro (2005), Albiane Oliveira Gomes (2019) que nos mostram como esse tipo de comportamento afeta diretamente o processo educacional.

A Base Nacional Comum Curricular em sua extensão assume o papel de nortear a educação nacional. “Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)” (BRASIL, 2017, p. 7), gerenciando a educação em diferentes etapas de ensino nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental em sua totalidade e o Ensino Médio no Brasil e em todas as instituições de ensino particulares ou públicas, em busca do objetivo principal “Construção de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB”. (BRASIL, 2017, p. 9).

Considerando esse quadro, o presente trabalho objetiva expor a realidade da Educação Básica da Cidade de São Luís, destacando o papel do professor como esse agente responsável por ensinar e trabalhar com esses alunos temas “sensíveis” que exigem mais de ambos, mas, principalmente, recai sobre o professor de História a carga de contextualizar e incentivar a reflexão destes alunos, além de enfatizar o reflexo dessa formação inicial nas salas de aulas e ambiente escolar. O anseio por este tema surgiu durante as experiências de Estágio Supervisionado nos Anos Finais do Ensino Fundamental e em Ensino Médio, durante o ano de 2022 nas escolas: Unidade de Educação Básica São Raimundo e no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão na Unidade Plena Doutor João Bacelar Portela – IEMA, ambas situadas no município de São Luís Maranhão.

Neste sentido a boa formação do Professor é essencial para o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno, fazendo com que as metodologias, componentes e assuntos sejam explorados ao máximo e contribuindo para uma educação crítica e qualitativa.

A relevância deste projeto está pautada na análise crítica da qualidade da educação como assegura a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), principalmente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em um breve

olhar sobre o professor em seu processo formativo na academia até o seu ingresso na rede educacional. Em contrapartida a análise das discussões acerca das propostas de ensino, as dificuldades enfrentadas por muitas escolas para a readaptação e a familiarização dos professores com os novos objetivos empreendidos com a reforma do Novo Ensino Médio, também são temas a serem questionados e analisados, fazendo contraponto de como a organização do sistema de educação do Ensino Fundamental do município de São Luís tende a reagir com esta mudança, já que a reforma do Ensino Médio pode mudar de certa forma as estratégias e fundamentos da educação na etapa de Ensino Fundamental, destacando a qualidade do ensino de História e a atuação destes professores na rede escolar.

Então, o objetivo deste trabalho é mostrar as dificuldades da Educação Básica de São Luís, levando em consideração os fatores negativos que foram presenciados recentemente em nosso país como a pandemia da Covid – 19, por exemplo, além de mudanças educacionais, - mesmo que em outro nível -, afetam a organização curricular e a atuação do professor de História no nível fundamental. Para tanto, fazendo estas análises, partiremos da perspectiva de Célia Maria Fernandes Nunes (2001), que destaca que os estudos voltados para a área educacional se mostram indispensáveis, uma vez que contribuem na formação docente, na análise das implementações de políticas que envolvem a educação e, principalmente, na formação de indivíduos pensantes.

Partindo da ideia de que o Ensino Fundamental é a maior "área" que abrange boa parte dos professores recém-formados, nos valeremos de estudos que abordem a temática desta etapa de ensino, contribuições que irão nos ajudar a pensar como a História no nível fundamental está pautada nas diretrizes e bases da educação e como este profissional pode e vai atuar mediante as mudanças ou imposições decorrentes destas abordagens educacionais. Então, as bases dessas discussões partem da experiência de estágio desenvolvida na escola municipal Unidade de Educação Básica São Raimundo. A partir desta experiência poderemos analisar mais a fundo algumas questões e as propostas educacionais que foram levantadas durante o período de experiência, além de ver na prática como estão sendo ou não aplicadas mediante a realidade social em que está inserida a escola.

Para tanto, a pesquisa de caráter qualitativa está embasada nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o

Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), e a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB), para discutir como está organizada a educação municipal de São Luís. Além de contar com a contribuição de Dermerval Saviani (2008) e Thiago Rodrigues Nascimento (2012), autores que nos ajudam a entender os processos da (re)organização do sistema educacional brasileiro, desde a educação básica até o ensino superior, ocorrido durante o período da ditadura militar no Brasil iniciada na década de 1964.

Também destacamos os apontamentos da Lisete Regina Gomes Arelaro (2005) sobre o processo de municipalização do Ensino Fundamental no Brasil, e os motivos da região Norte e Nordeste brasileiro serem as mais avançadas na municipalização do ensino. Em contrapartida, Albiane Oliveira Gomes (2019) traz a perspectiva de uma educação voltada para as lógicas de índices, ou seja, uma educação que busca apenas apresentar números que em parte podem transmitir uma falsa ideia de “qualidade educacional” na rede de ensino. Raquel Moraes de Azevedo e Antônio Sousa Alves (2019), assim como Selva Guimarães Fonseca (2008) trazem a discursão sobre uma educação pautada na lógica empresarial e uma educação voltada apenas para reproduzir conceitos e ideologias de uma elite política e/ou empresarial, que nos fazem olhar para a organização educacional de São Luís a partir dessas perspectivas.

O trabalho encontra-se dividido em três capítulos, nos quais trataremos detalhadamente todas as questões mencionadas acima. A partir de este olhar, o primeiro capítulo abordar questões educacionais identificadas durante o estágio supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental, no qual utilizaremos três momentos para discutir a História como disciplina.

Neste primeiro momento, procuramos entender como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) se faz presente na realidade escolar da cidade de São Luís, através dos parâmetros educacionais mínimos e necessários para o andamento educacional. O objetivo desta seção é analisar como a LDB trabalha com a educação e fazer um breve panorama do que está acontecendo com a educação em São Luís e compará-lo com o texto da mesma lei. Em um segundo momento, partiremos das abordagens proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998), enfatizando as principais habilidades que os alunos do Ensino Fundamental devem ou deveriam possuir e quais medidas cabíveis contribuiriam para a adequação do currículo de História na realidade de São Luís.

Por fim o terceiro e ultimo ponto, analisaremos o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA (2019) alinhado com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) abordam a educação regional, destacando a organização do ensino de História em relação as suas formas de aplicação no ambiente escolar.

No segundo capítulo, o foco se debruça sobre as abordagens da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) a respeito das novas formas de organização escolar através das competências e habilidades, para isso é essencial entendermos como essa organização está alinhada. Primeiramente, partiremos da perspectiva da educação moldada das lógicas remanescentes do período da ditadura militar na década de 1964 no Brasil, e como este modelo afetou a organização escolar atualmente através da presença do setor privado e a incorporação das logicas de mercado, transformando a educação em moeda de troca neste jogo de interesses.

Em seguida, amparados pelos dados censitários levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, buscamos mostrar na prática como essas premissas analisadas nas seções anteriores se caracterizam, destacando as dificuldades e dados que expõem uma realidade que representa parte do sistema educacional, olhando através de uma perspectiva “indicista” de rendimento satisfatória, onde as melhores colocações nos índices classificam como “melhores” uma escola ou professores, influenciando diretamente no incentivo fiscal que determinada escola ou região recebe.

No terceiro e ultimo capítulo, as discussões alicerçam-se nas experiências de estágio supervisionado, identificando como a disciplina de História está organizada. Aqui destacamos dois principais pontos: as análises baseadas nas experiências do estágio levantaram questões que influenciam diretamente no processo educacional do aluno, uma vez que fatores sociais, econômicos e culturais podem afetar o modo que esse aluno é incorporado na vivencia escolar.

Por fim, seguiremos a partir da ideia apresentada nos capítulos anteriores sobre as logísticas por trás dos currículos escolares, e através destas discussões podemos observar como a (re)organização escolar e como esses professores estão inseridos perante as demandas escolares e as exigências requeridas nos documentos oficiais da educação, destacando os índices educativos como elementos visíveis do modelo de ensino propagado atualmente.

2 AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Neste capítulo trataremos das questões educacionais percebidas durante o estágio supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental, onde apresentamos em três momentos discussões acerca da História enquanto disciplina. Durante este período foi possível ter a percepção de alguns pontos no ensino de História que despertaram uma série de questionamentos sobre a sua organização e disposição na educação básica de São Luís, principalmente no seguimento da etapa do Ensino Fundamental II.

Nesse primeiro momento, buscamos entender como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) se faz presente na realidade escolar de nossa cidade, através da apresentação dos parâmetros educacionais mínimos e necessários para fluidez da educação no país. O objetivo dessa parte é elencar como a LDB trabalha a educação e fazer uma breve introdução dos aspectos presentes na educação de São Luís, comparando-a com o texto da mesma lei.

No segundo momento, partiremos das abordagens propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998), destacando as principais habilidades que os alunos do Ensino Fundamental devem ou deveriam ter e quais medidas plausíveis que contribuam para a adequação curricular de História na realidade de São Luís.

Por fim, analisamos o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA (2019) como um documento que rege a educação local, atrelado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Focaremos o ensino regional, destacando a organização do ensino de História em relação às abordagens temáticas locais e como podem ser aplicadas no “chão da sala de aula”.

2.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB: caminhos, recursos e guia da educação.

Apesar das leis, currículos, documentos, planos e metas garantirem uma qualidade de ensino minimamente adequada a toda população, a realidade que observamos em diversos lugares do país, em especial, nos estados no nordeste brasileiro, se mostra contrária a essa proposta governamental. Sabemos que o ponto “educação” levanta inúmeras discussões a seu respeito. No campo das

ciências humanas e em especial no campo da História não é diferente: diversos autores enfatizam a necessidade de qualidade da educação, melhorias, metas, caminhos, visibilidade, acessibilidade, igualdade, organização, entre outros pontos.

Neste sentido, todo o texto da LDB exalta a sua principal função, que é nortear a educação nacional, estadual e municipal em conjunto com o poder público e a família. A família é o primeiro nicho que oferece educação aos seus indivíduos, ela é responsável por educar eticamente as crianças e jovens nas concepções de certo e errado, e principalmente como se tornar cidadão e integrar o espaço em que está inserido. A escola, por sua vez, assume o papel de entidade formadora de “conhecimento científico”, sendo responsável por preparar os alunos para atuarem como futuros profissionais, cidadãos educados nas bases culturais, econômicas, éticas, religiosas e etc. Conforme reforça a LDB no Título II:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.1)

A partir desta perspectiva, cabe ao estado criar, gerenciar e atualizar o sistema educacional do país. Assim, a política educacional tende a englobar todos sob o mesmo plano geral, dando a liberdade aos estados e municípios para se adequarem conforme suas necessidades. No caso do Maranhão, tiveram nos eixos transversais a adição do Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA (2019) que guiará a educação maranhense em aspectos locais, exaltando a diversidade cultural, econômica, religiosa, material e imaterial nas escolas, fortificando o ensino da cultura maranhense aos alunos.

Ao mesmo tempo em que essas metas são propostas, temos em nossas realidades situações que vão de encontro com tudo o que é pensado para a educação e suas etapas de desenvolvimento. Um exemplo claro é configurado na defasagem de leitura dos alunos da rede básica de ensino, realidade presenciada em partes das escolas espalhadas pelo Brasil e especialmente nas regiões mais carentes. Durante as experiências de estágio na escola UEB São Raimundo, constatamos a falta do domínio de leitura e escrita para as turmas de 7º (sétimo) e 8º (oitavo) ano.

A Lei de Diretrizes e Bases também foca em seu texto uma “obrigatoriedade” pensada para os alunos. A lei estabelece que o ensino

fundamental de “9 (nove) anos seja gratuito e obrigatório nas escolas publicas”, com os alunos devidamente matriculados nessa etapa de ensino a partir dos 6 (seis) anos até os 10 (dez) anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Iniciando os anos finais do Ensino Fundamental aos 11 (onze) anos de idade e finalizando aos 14 (quatorze) anos o 9º (nono) ano desta etapa de ensino (BRASIL, 1996, p.10).

Essa obrigatoriedade de idade fixada pela LDB projeta uma educação que tenta alcançar níveis de “qualidade” satisfatórios para a educação, tentando assegurar que todos os alunos na etapa do Ensino Fundamental já tenham iniciado “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;” e tendo o primeiro contato com as habilidades de interpretação e posicionamento crítico e tomada de decisão “tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996, p.10).

Muitas vezes, a falta de incentivo e investimento em melhorias do sistema escolar, ou a má distribuição de recursos financeiros podem assumir papel de responsáveis por este fator, pois, nesta lógica, o ensino só melhora se o repasse para a educação aumenta e a partir disso Lisete Regina Gomes Arelaro (2005) analisa essa situação e demonstra certa preocupação a este tipo de ideia. Regiões mais ricas passam a apresentar melhores indicadores educacionais, enquanto regiões mais pobres seguem abaixo da meta exigida para a educação, situação que se agrava ainda mais quando se trata de Ensino Fundamental municipalizado.

Segundo Arelaro (2005) o processo de municipalização do ensino, ou seja, a transferência da responsabilidade da esfera federal para municipal em gerenciar a educação fundamental é reflexo da crescente taxa de repetência e abandono escolar, números que a cada ano vem subindo e preocupando pesquisadores e instituições públicas voltadas a educação. Tal estratégia pode ser entendida a partir de duas vertentes que, uma vez unidas, mudam os resultados dos indicadores educacionais.

A primeira diz respeito à questão do incentivo monetário. Em seus estudos, Arelaro (2005) aponta que esses processos de municipalização do Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais, quando foram “incentivados nos anos 1970, quando da implementação do projeto Promunicípio - fruto de acordo internacional do Brasil com o Banco Mundial (1974) -, o qual, à semelhança do atual FUNDEF, significava algum *aporte* de recursos aos municípios” (ARELARO, 2005,

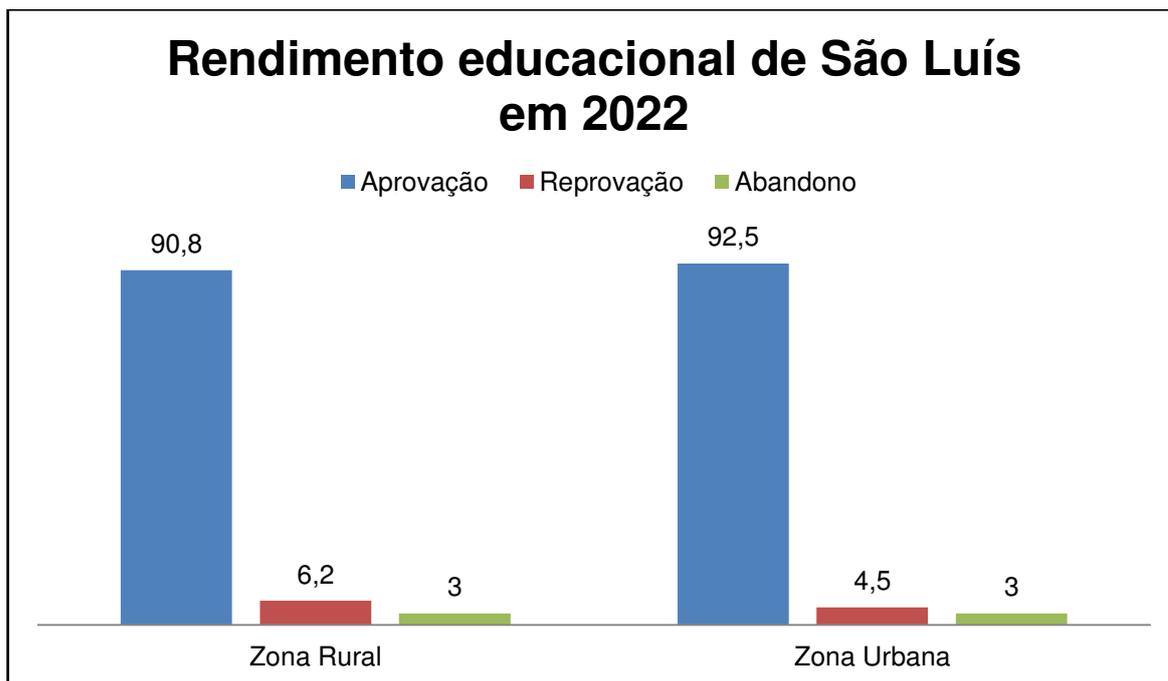
p.1043). Sob essa perspectiva, a qualidade educacional seria eficiente em certo modo, fazendo com que no projeto inicial, a elevação da cobertura e qualidade de ensino fosse melhorada.

O segundo ponto caracteriza-se pela divisão de “responsabilidades”, uma vez que o estado permite essa divisão, ele deixa margem para a maquiagem dos índices gerais. Uma vez que os indicadores nacionais reduzem as mostras negativas, cria-se uma ideia de melhoria e, por sua vez, segrega regiões e acaba privando-as de recursos e incentivo, deixando os municípios “dependentes” dos incentivos fiscais.

Além disso, se os municípios tivessem um mesmo padrão de arrecadação de recursos, de tal maneira que se pudesse constatar alguma *homogeneidade* distributiva, seria fácil discutir e entender o processo radical de *descentralização* das responsabilidades de atendimento das políticas sociais. (...) do ponto de vista de arrecadação de tributos, parte dos municípios dependem, exclusivamente, do Fundo de Participação dos Municípios – FPM- para suas despesas regulares (ARELARO, 2005, p.1044).

Somadas, essas questões nos remetem à última situação de grande incidência no ensino básico: reprovações ou atrasos escolares. Conforme a defasagem aumenta, somem recursos e a situação se agrava. Esse “desequilíbrio econômico-financeiro entre públicos se faz sentir na área educacional” (ARELARO, 2005, p.1045), intensificando a desigualdade escolar e provocando a evasão e reprovação, causando o atraso na idade ideal de formação estabelecida na lei 9.394/96.

Consequência de tudo isso se reflete nas situações de abandono e evasão escolar, desinteresse em estudar ou apenas “cumprir tabela”. Basta ir em escolas com baixos índices de rendimentos ou em escolas localizadas em áreas menos favorecidas para comprovar esta questão. O censo escolar publicado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP confirma algumas dessas informações.

Gráfico 1: Rendimento educacional de São Luís em 2022

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo escolar 2022.

Segundo o censo escolar de 2022, o município de São Luís indicava índices positivos acerca da taxa de aprovação dos alunos no Ensino Fundamental II, sendo a média de 90,8% de aprovação para os anos finais na Zona Urbana e 92,5% na Zona Rural. Enquanto isso, a taxa de reprovação nos anos finais para a Zona Urbana fica em 6,2% e 4,5% na Zona Rural, uma pequena distorção entre ambas as áreas, mas deixa claro que ainda existem defasagens. Ainda sobre os dados educacionais, o censo ainda aponta para os números de abandono nesta etapa de ensino para algo em torno de 3,0% para cada Zona da cidade.

Números em parte preocupantes, isso mostra como a educação ainda necessita de um olhar atento para esses jovens inclusos nos quase 9%, referente ao abandono e reprovação, agravando o índice de desistência e por consequência forçando o crescimento das taxas de distorção da idade-série na rede municipal de ensino.

Olhando para a educação de São Luís, podemos ver, principalmente nos últimos anos, o resultado de uma gestão educacional que pouco prove recursos a este campo. Reportagem publicada no G1 Maranhão (2022) mostra o resultado da falta de gestão e planejamento, professores em greve, aulas paralisadas, e alunos sendo prejudicados por conta de direitos que não são cumpridos e indo de encontro

com o Art. 3 da LDB que diz respeito à “valorização do profissional da educação escolar”, e no item IX do mesmo artigo onde ressalta a “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996, p.1).

Em relação à exaltação do profissional ou da profissão docente, é necessário notar que no advento da Lei N° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 especificamente, a educação brasileira estava engessada na perspectiva da elite descendente da ditadura militar, as consequências desse pensamento elitista, militarista e capitalista, dentro de uma perspectiva de “vinculação da educação básica aos interesses da logica de mercado” (SAVIANI, 2008, p.295), atrelando à ideia da capacitação profissional desde a escola primária até o ensino médio, para o atendimento da demanda econômica e social do país, já que neste contexto, o Brasil passava pelo processo de fortalecimento industrial e econômico. Essas medidas trouxeram sérios impactos para a elaboração da lei de diretrizes de bases e outros regimentos da educação anos depois.

A educação brasileira neste período foi marcada exclusivamente pela presença do setor privado no campo educacional. Dermeval Saviani (2008) caracteriza essa organização, ou melhor, dizendo essa presença como “a educação que nos convém”. Termo que resume claramente a proposta do governo no campo educacional, embasada na logica do capitalismo e da expansão das ideologias desta elite econômica, organizando a educação conforme seus interesses causando assim, uma série de reformas que afetaram e afetam a educação brasileira em todos os níveis, desde a básica até o ensino superior.

Seguindo Saviani (2008) sua visão sobre a trajetória da educação neste período, representa uma educação menos dedicada com a formação intelectual da população com a finalidade do ingresso no ensino superior, mas sim, na formação técnica e rápida de mão de obra de forma que atendesse a propagação das vontades dos grupos econômicos e do governo, favorecendo assim essa elite com a seleção de conteúdos que legitimava sua posição social e econômica. Enquanto a população em geral era educada na lógica tecnicista, ou seja, ensino voltado para formação de mão de obra barata e rápida em escolas ofertando cursos técnicos, com parcerias do setor privado a partir dos altos índices de investimento destes na educação, além do governo conceder carta branca para “terceiros” gerenciar a educação, possibilitando uma transformação radical do sistema educacional brasileiro.

O ensino superior do Brasil também sofreu diretamente com essas mudanças, com novas propostas foram “introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados” (SAVIANI, 2008, p.296), seguindo a logica acima mencionada. Uma vez que “à criação das licenciaturas curtas em outubro de 1964 por meio de Indicação, do Conselho Federal de Educação, proposta pelo Conselheiro Newton Sucupira”. (NASCIMENTO, 2012, p.340), foi em parte responsável pela “diminuição” na qualidade da educação na época, acentuando a desigualdade social da população e favorecendo as elites e grandes grupos no poder, já que o objetivo era obter resultados gastando poucos recursos e tempo.

Nessa logica, a ditadura militar no Brasil contribuiu para o fortalecimento das licenciaturas curtas sob justificativa de formação emergencial de profissionais qualificados, trazendo assim a possibilidade de perpetuação desta medida através da elaboração da LDB e outras diretrizes educacionais. De acordo com o autor:

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 (SAVIANI, 2008, p.298).

A partir deste momento a educação brasileira passa novamente por mudanças e desta vez carregadas de elementos do período da ditadura militar, como aponta Saviani (2008) em seus estudos. A nova LDB (1996) trouxe consigo esses pensamentos, por outro lado ela ressalta a importância da volta das licenciaturas plenas, ou seja, cursos superiores na formação do professor cujo objetivo é formar o profissional visando atingir padrões de qualidade e não somente de quantidade, preparando os professores para atuarem na educação básica com excelência, como reforça a própria lei em seu texto:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.21).

Após este momento de abertura política, o Brasil passa novamente a caminhar rumo a objetivos que buscam reverter parte das consequências deixadas pela ditadura militar. Após a reafirmação da licenciatura plena nos cursos superiores, temos a volta da disciplina de História às grades escolares. A disciplina foi suspensa

da grade escolar por motivos óbvios, não permitir a crítica ao sistema de governo, grupos sociais e muito menos fazer oposição à forma de pensar e expressar naquele contexto. Recentemente presenciamos caso parecido, com a promulgação da nova BNCC no ano de 2017, principais críticas que envolviam a nova base nacional giram em torno da redução de carga horaria de algumas disciplinas, principalmente aquelas pertencentes ao grupo das ciências humanas, para dar lugar às disciplinas eletivas, projetos de vida e inserção de novos itinerários formativos que se caracterizam como “essenciais” para a formação do individuo.

Com a nova LDB de 1996, o ensino de História retorna e se fundamenta em sua proposta, a partir deste momento a disciplina ganha nova roupagem ao abraçar o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena durante as aulas na educação básica. Em suas atribuições, a lei 9394 destaca em seu Art. 26-A a importância do ensino da cultura afro e indígena e a História enquanto disciplina valeu-se deste apontamento e traz consigo uma bagagem histórica que contribui para essa formação social.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996, p.9).

Ainda que tenha sido especificada a importância da abordagem destas temáticas na escola, observa-se que existe resistência ou dificuldades de trabalhar estes temas nas escolas, assim é cabível que haja ainda mais incentivos e compromisso para assegurar a formação social dos estudantes com base nas culturas negra e indígenas brasileira. A LDB visa uma educação capaz de mudar o individuo e, posteriormente, a sociedade na qual ele esta inserido, para isso ela elenca temáticas que são pertinentes a essa formação, só que ainda de modo a reproduzir a “história do vencedor” ou a história tida como “importante” para a formação identitária nacional.

2.2. Parâmetros Curriculares Nacionais de História – Ensino Fundamental, organização e instrumentos de uso.

Apesar de dispormos de documentos que regem a educação brasileira como a BNCC e a LDB, também é essencial a presença de um agente capaz de cooperar com a organização educacional, para isso os PCN's é uma ferramenta essencial para auxiliar na educação nacional. Este instrumento aparenta ser voltado diretamente para orientações docentes, mostrando como fazer o uso e separação dos temas, elaboração das abordagens metodológicas e critérios de avaliação de desempenho sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Olhando o texto dos PCN's de História através da perspectiva da autora Selva Fonseca (2008), devemos ter o cuidado ao deixar incorporar somente aquilo que vem proposto no currículo, podendo cair no erro cômico de reproduzir uma visão fechada e apenas repetir aquilo que tem nos livros e paradidáticos. O exercício da reflexão sobre os temas apresentados traz questões a respeito da organização educacional: será que as propostas elencadas realmente estão condizentes com as realidades de cada região ou seguem apenas as propostas ideológicas de um grupo?

Acerca da separação dos conteúdos próprios para o Ensino Fundamental, os PCN's tentam guiar as discussões com ideias para a inserção das temáticas transversais, ou seja, dando a visibilidade para história regional visando o desenvolvimento do aluno, diversificando as aulas e apresentando novos olhares para os assuntos em geral. Como bem observa Manoel Neto (2009) trazendo o olhar sobre o texto dos PCN's, quando se trata da inserção das temáticas regionais, ele destaca que: “o segundo “nível de concretização” diz respeito às propostas curriculares dos estados e municípios, tendo os PCNs como referência para as elaborações das secretarias de educação.” (NETO, 2009, p.4).

Por outro lado, os PCN's elencam objetivos básicos que os alunos do Ensino Fundamental sejam capazes de compreender, ao longo de seu trajeto escolar ele se torne um cidadão pautado nessas medidas que possa contribuir com o meio que está inserido, construindo assim a ideia de pertencimento e sentimento de ser patriota, no sentido de exaltar a cultura e identidade nacional, no caso em questão, a identidade e cultura brasileira. Ao contrário do que acontecia na ditadura,

a identidade brasileira é trabalhada de modo a fortalecer a cidadania e a democracia.

- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1998, p.7).

No caso da educação em São Luís, foram perceptíveis através da experiência de estágio, os alunos do Ensino Fundamental inclusos nas abordagens do quarto ciclo apresentadas pelo texto do referido documento, desconhecer aspectos regionais importantes para a sociedade. Na percepção destes alunos, a sociedade e cultura era moldada conforme elementos vindos de fora que estão fortemente ligados às aulas focadas na exaltação dos assuntos que são importantes para isso ou aquilo, - o que não deixa de ser verdade -, resultado dessa não difusão e ensino da história local, provocando o isolamento das histórias locais e a exaltação de outras, expondo assim a realidade da falta de abordagens e sala de aula sobre a história local.

Apesar de o texto dos PCN's trazer a ideia de flexibilidade e autonomia para a elaboração das aulas, destacando a inserção de temáticas que aproximem os alunos do conteúdo e contexto, discussões veiculadas desse modo, para Fonseca (2005, p.33), força a escola a reproduzir um discurso que enaltece a História e valores das classes dominantes, pois “a escola passa a ser encarada como *aparelho* de reprodução dos valores e ideias da classe dominante, e o ensino de História, como mero veículo de reprodução de memória do vencedor”.

Claramente apresentada pelo próprio documento quando é sugerido que durante a abordagem temática da História Nacional, essa “deveria enfatizar as tradições do passado homogêneo de lutas pela defesa do território e da unidade nacional e os feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos” (BRASIL, 1998, p.21), reforçando a visão apresentada por Fonseca (2009) a respeito dessa reprodução da história de um “vencedor”.

Então, a organização “correta” da disciplina de História na visão do parâmetro curricular de história, seria a partir da abordagem do eixo temático “História das representações e das relações de poder” (BRASIL, 1998, p. 67).

Perspectiva visualizada diretamente nas aulas de História, organização dos livros e até mesmo na preferência de assuntos trabalhados pelos docentes, discussões que requerem certo cuidado para não dar margem para o erro, e nem provocar lacunas no processo de ensino.

Olhando para a realidade local, essa abordagem temática pode ser trabalhada a partir da perspectiva da forma das relações de poder no Maranhão destacando, por exemplo, a organização política da capitania do Maranhão, criação da companhia de comércio do Grão Para – Maranhão; As revoltas que marcaram a sociedade, Balaiada, Revolta de Beckman. Trazendo um pouco mais para a atualidade, a organização política do Maranhão a partir das Oligarquias principalmente a oligarquia Sarney, a forma de domínio político através de projetos econômicos e sociais que fomentaram a consolidação da elite local no poder. Ou seja, temáticas locais que podem ser trabalhadas no sentido do entendimento dos fatos ocorridos no mesmo contexto em níveis nacionais e internacionais. Só assim, e possível que “a proposta destina-se a sensibilizar os alunos para estudos do passado e suas relações com questões atuais”. (BRASIL, 1998, p.68).

No tocante aos subtemas “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”, podemos elencar as discussões em sala de aula trabalhando acerca da questão de temas que na própria BNCC e DCTMA trazem como “História Recente” os temas relacionados aos movimentos indígenas como exemplo de nações ou povos. No que tange este ponto, fica deliberado à formação do aluno no sentido que ele compreenda seu papel de agente participativo na sociedade. O segundo subtema é “Cidadania e Cultura no mundo Contemporâneo”, o qual sugere estudos relacionados ao trabalho nas sociedades pós-fabril, à expansão e crise da cultura no mundo contemporâneo e às questões pertinentes à cidadania na história. (NETO, 2009, p. 7).

São propostas que na prática podem contribuir para a formação de um indivíduo engessado na ideia de cidadão pertencente aquela cultura, fazendo sentir-se contribuinte para a propagação da memória e a elevação da educação e o ensino de História. Sem ausentar-se da responsabilidade de guiar uma educação que valorize a diversidade cultural de cada região, respeitando suas características, e contribuindo para o fortalecimento de uma história nacional focada na formação do indivíduo.

2.3. A disciplina de História apresentada no Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA.

Sem eliminar o que determina a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Documento Curricular do Território Maranhense (2019) vem ajudar na organização regional do ensino. Partindo dos mesmos princípios e metas, o DCTMA detalha a organização do ensino regional, focando nos acontecimentos históricos, sociais, econômicos, culturais, religiosos, etc., objetivando uma complementação da história nacional do país.

O próprio documento afirma que o professor não terá uma tarefa fácil para a adequação curricular, uma vez que os planos de aula ou programas escolares pré-estabelecem uma estrutura engessada dos temas e assuntos que poderão ser trabalhados em sala de aula, mesmo exigindo a parte diversificada do currículo. No entanto a organização e adequação de:

Um currículo inspirado no território possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a “maranhensidade” necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes (BRASIL, 2019, p.14).

Seguindo ainda o apresentado no DCTMA (2019), essa articulação deve atender as “demandas de cada estado”, devendo assegurar a qualidade da educação e formar os indivíduos que futuramente estejam preparados para contribuir com a sociedade em meio a questões que lhes exigem o posicionamento crítico e cívico. Além disso, assegura o próprio documento alinhado com a BNCC (2017) no cumprimento de competências pedagógicas que garantam a qualidade de ensino e a boa formação do indivíduo, com base no desenvolvimento de “pensamento científico, crítico e criativo, autoconhecimento, argumentação” até mesmo “responsabilidade e cidadania.” (BRASIL, 2019, p.15-16).

A partir deste panorama, a educação maranhense se organiza e desenvolve, neste ponto a divisão em áreas do conhecimento é essencial para a melhor adequação das discussões que os alunos desenvolverão ao longo do Ensino Fundamental. A área de Ciências humanas “deve ser trabalhada na educação básica com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos autônomos, conscientes e capazes de conviver e respeitar as diferenças” (BRASIL, 2019, p.

389). Desse modo, alunos e alunas “devem ser ensinadas de maneira contextualizada, interdisciplinar, (...) relacionando e articulando vivências e experiências das crianças, jovens às temáticas abordadas” (BRASIL, 2019, p.389).

Nessa perspectiva, a BNCC nos adverte, no tocante ao trabalho com as aprendizagens a serem desenvolvidas a partir dos conhecimentos que fazem parte das Ciências Humanas, que o ensino de História e de Geografia deve favorecer a compreensão da sociedade, tendo como base as relações socioespaciais e temporais. A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os estudantes se tornem capazes de fazer uma leitura de seu mundo social (BRASIL, 2019, p. 389).

O ensino de História “é uma ferramenta importante para formação da identidade do aluno, incorporando conhecimentos teóricos e práticos que o transforma em sujeitos críticos e reflexivos” (PICANÇO; BIANCHEZZ, s/d, p.3), capazes de entender a sociedade ao seu redor. O ensino de História maranhense vem incorporar este pensamento, em sua totalidade, ela traz os elementos essenciais para entendermos o processo de formação identitária, cultural e memorial. Portanto, “uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra”. (FORQUIN, 1993, p.14 *apud* FONSECA, 2008, p.31). Neste sentido o ensino de História está ligado diretamente com a propagação da formação social do ambiente através dos seus conteúdos e reflexões.

A partir deste pressuposto, a divisão e mescla dos temas da regionalidade maranhense ganha destaque e contribui para essa formação identitária local, introduzindo o aluno na cultura e diversidade maranhense. A apresentação dessas temáticas e a proximidade delas com os alunos rompem com o sentido de longevidade ou “não acontece aqui”, nesse sentido o Documento Curricular do Território Maranhense (BRASIL, 2019, p. 450) separa da seguinte forma a inclusão do conteúdo relacionado a Maranhão:

6º ano: dentro das unidades temáticas: História: tempo, espaço e formas de registros:

- Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico com enfoque no Maranhão.
- As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização e as mais recentes descobertas arqueológicas que apontam para a origem da humanidade – sítios arqueológicos do Maranhão.

A partir do 7º (sétimo) ano, as discussões avançam e colocam em comparação as revoltas e formas de organizações de poder no Brasil. O documento

sugere temas como: “A Revolta de Bequimão e os conflitos entre colonos, jesuítas e indígenas no Maranhão; Franceses e portugueses na disputa pelo Maranhão; A presença holandesa no litoral maranhense.” (*idem*, p. 452), além da inserção dos estudos sobre o Período Pombalino, os processos de escravidão negra e indígena no Maranhão, apareçam como elementos complementares para o entendimento do processo de formação brasileira através da presença europeia em territórios da “América portuguesa”. Aqui é perceptível que o eixo eurocêntrico preconizado pela BNCC não foi alterado.

Partindo para as series finais, o DCTMA (2019, p.455) no âmbito do 8º (oitavo) ano, o Maranhão aparece somente nas discussões do Brasil no século XIX, trazendo temas como:

- A crise agroexportadora do Maranhão;
- Grupo Maranhense do Romantismo e os Novos Atenienses.

São temas que valorizam os grupos de elite e excluem aspectos sociais e políticos voltados às classes subalternas. Novamente, temos a ênfase em uma análise pela “história dos vencedores”.

No que diz respeito ao 9º (nono) ano as discussões que exigem um nível considerável de entendimento, os alunos começam a lidar com assuntos que os fazem reconhecer as mudanças na sociedade, por isso, em paralelo aos assuntos tidos como contemporâneos, a organização curricular de história sugere que a educação maranhense trabalhe com temas como.

1. Dentro da Unidade temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX:
 - Adesão do Maranhão à República e a formação dos grupos oligárquicos;
 - Oligarquia vitorinista no Maranhão;
 - A Revolta do Alto Alegre – Barra do Corda;
2. Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946:
 - A Oligarquia Sarney;
 - Projeto Grande Carajás e expansão agrícola no Sul do Maranhão.
3. A história recente:
 - As pautas dos povos indígenas no século XXI, com enfoque no Maranhão, e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.

Nesse sentido, as inserções destes temas como agentes colaborativos nos discursos históricos de formação social e cultural auxiliam na formação do educando para a valorização da história local do Maranhão. No entanto, continuam a

considerar a história escolar a partir do enfoque político da atuação das elites. Apenas na área de história recente temos a indicação de pautas voltadas para as populações indígenas, mas de maneira generalizada. Ainda assim, é inegável que abordar temáticas como estas na educação básica em São Luís sendo mais exato, pode estimular os estudantes a desenvolver o interesse sobre a cultura a que pertencem, podendo contribuir para a difusão e reconhecimento da mesma. Portanto, essas abordagens atendem os objetivos e metas educacionais da Base Nacional Comum Curricular (2017) e Documento Curricular do Território Maranhense (2019), mas carecem de uma crítica sobre a construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Em outras palavras, a elaboração do currículo escolar é atrelada a esta lógica da formação social cidadã não aprofundada na criticidade do tema, favorecendo assim para a repetição e reafirmação de alguns conceitos que tentam se perpetuar através da seleção dos conteúdos. O documento curricular do território maranhense apresenta-se como uma extensão da BNCC em relação aos temas trabalhados, mas, aproxima-se também das lógicas de reprodução dos valores e ideias da classe dominante, excluindo a presença das demais camadas da sociedade e ofuscando o protagonismo da história local no sentido da exaltação de diferentes olhares e da crítica do assunto proposto nos documentos.

Nesta sentido, essas discussões sobre a organização do sistema de ensino e a forma que são selecionadas as temáticas trabalhadas em sala de aula, o próximo capítulo aborda com clareza toda essa perspectiva sob o olhar da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e como essa organização afeta a educação no Ensino Fundamental.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC: perspectivas e habilidades para a educação Básica

A partir do estudado na seção anterior sobre as propostas e metas elencadas pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Documento Curricular do Território Maranhense (2019) em âmbito regional, as análises da organização escolar se estendem para o documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), visualizando de forma ampla como o currículo de História se organiza, já que a BNCC trouxe a organização escolar em forma de competências e habilidades voltadas para os estudantes durante o tempo escolar.

Primeiramente, para entender essa organização curricular, é essencial entendermos como a BNCC foi elaborada e sob quais aspectos ela está fundamentada. Então, neste primeiro ponto as análises feitas a partir das lógicas remanescentes do período ditatorial de 1964 sobre a educação se conectam com a presença do setor privado no campo educacional brasileiro e as consequências deste modelo de pensamento.

No segundo momento, investigamos as exigências educacionais propostas para o Ensino Fundamental, destacando os principais pontos e levantando as lacunas existentes nesta forma de organização. Ainda sobre esta questão, se faz necessário um olhar prévio sobre a estruturação do Ensino Médio, uma vez que a própria BNCC (2017) trouxe mudanças na organização desta etapa de ensino. Uma vez que existe a reforma no sistema de ensino, mesmo que seja em uma etapa, recai sobre as outras etapas questões e preocupações sobre as consequências dessa reforma, já que a mudança impactou diretamente na forma de compreensão da organização do ensino brasileiro.

Por fim, a partir dos dados censitários levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP tentaremos entender como fica na prática a lógica indicista, ou seja, uma lógica de rendimento escolar satisfatória e positiva dentro dessa visão mercadológica, na qual a classificação como “melhores” amplia as chances de receber investimento e incentivo. A partir desta hipótese, passaremos a olhar a educação ludovicense dentro destes parâmetros para confirmar ou confrontar tal ideia.

3.1. A construção da BNCC e as lógicas empresariais para a educação

Por muitos anos, a educação brasileira passou por inúmeras mudanças e reorganizações com o objetivo de regulamentar o sistema educacional de ensino. Durante algum tempo, os debates sobre esse tema tornaram-se palco de grandes reflexões, resultando em diversos estudos sobre o assunto e sobre os jogos de interesses que estão por trás deste modelo de ensino proposto nos documentos e regimentos educacionais do Brasil.

Neste sentido, as origens dos discursos e legados empresariais surgiram durante o período da ditadura militar, com projetos que limitavam de certo modo a educação, enquanto fomentava a sociedade através de projetos e ideias de prosperidade e crescimento, nutrindo assim o sentido de formação rápida e “garantia de emprego”; por outro lado, o setor privado e empresas enxergaram na educação um novo ramo de mercado, onde essa tinha a capacidade de formar mão de obra barata e rápida. A partir deste ponto, a educação virou apenas moeda de troca, onde a sociedade teria apenas o básico, enquanto a elite teria uma educação que favorecia a organização social mantendo-os no topo da pirâmide social e legitimando o seu domínio.

Como apresenta Saviani (2008), durante o período ditatorial no Brasil, essa ideia de educação voltada para a formação geradora de mão de obra ganhou força com a ditadura militar. A educação, neste contexto, passou a ser usada para “controlar” as massas, uma vez que a retirada de direitos educacionais e o novo cenário político influenciariam em movimentos contrários, que criticavam essa forma de organização do ensino. A criação dos modelos de educação, que visam diferenciar as classes entre “proletariado e burgueses”, ganha força com a criação de uma base que rege o ensino e se torna responsável por grande parte do sistema educacional.

Saviani (2008, p. 292), indica que durante a década de 1960 toda sociedade brasileira passava por este momento de “efervescência”, ou seja, estava impulsionada por essa ideia de progresso e crescimento econômico “embalado pelo ‘plano de metas’ e pelo slogan ‘50 em 5’ durante o governo de Juscelino Kubistchek (1956-1960)”. A partir disso a educação virou alvo dessas mudanças, incorporando os ideais empresariais da época, fazendo com que a sala de aula passasse do lugar

de formação crítica para formação de profissionais em curto prazo, adotando assim a ideia da educação tecnicista.

A presença de empresas do setor privado na construção do currículo educacional traz consigo uma carga de preocupação quando falamos de educação pública: uma vez que os investimentos do governo diminuem, o setor privado assume e com ele vêm as metas e objetivos por trás dessa ajuda. À medida que esses grupos dominantes – políticos, empresários, etc... – se firmavam, eles tinham em mente um projeto de educação que juntava a lógica de desenvolvimento apresentada durante o governo JK com a ansiedade de permanência no poder causando mudanças radicais no aparelho de ensino.

Ao longo dos anos, a educação se reorganizou e incorporou novos discursos neoliberais e ideias do neotecnicismo que ainda legitimam uma elite que anseia por se perpetuar no poder, Francisco Silva, Jean Santos e Márcia Fernandes (2019) analisam a construção da BNCC a partir da presença das empresas privadas no setor educacional. Segundo os autores, esse seguimento empresarial trouxe para dentro da educação a lógica de mercado, onde é valorizado aquele que se destaca e apresenta índices satisfatórios de rendimento. Para isso a construção da Base Nacional Comum Curricular em todas as suas versões foram pensadas para atender esses requisitos e moldar a realidade da educação no Brasil.

A proposta básica seria a transformação da rede de ensino visando à diferenciação entre ambas as classes sociais e neutralizando qualquer manifestação contrária ao governo e a esses grupos de poder. Para isso, esses “grupos dominantes fazem um jogo de disputa cujo objetivo é influenciar e comandar as definições da educação e ditando como os alunos devem ser educados através do ensino cada vez mais focado no ramo empresarial.” (SILVA; SANTOS; FERNANDES, 2019, p. 1013).

Saviani (2008) apresenta o reflexo dessa (re)organização do sistema de ensino, a partir da criação das licenciaturas de curta duração, da diluição das disciplinas ligadas à área de humanidades e sociais, da redução de carga horária e custos com a educação, dando margem para a iniciativa privada investir no setor. A partir deste olhar, a BNCC em sua totalidade e edições faz parte deste movimento iniciado durante a década de 1960, com a criação das “competências e habilidades” como forma de guia para os estudantes, por ser um documento responsável de gerenciar quase que “60% de toda educação a nível nacional” (SOUZA, 2018, p.79).

Lacunas podem aparecer, e essas faltas podem causar sérios danos na construção social dos indivíduos, pois acaba silenciando grupos e movimentos importantes e de peso durante a História nacional, além de ofuscar ou até mesmo excluir a presença dos negros e indígenas, ao manter o discurso e a visão elitista e eurocêntrica dentro da educação nacional.

Apesar da BNCC (2017) trazer competências específicas voltadas para o ensino de história nas etapas de Ensino Fundamental, a proposta é feita a partir de temas generalizantes e que pretendem dar conta de “toda a história”.

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. 2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. (BRASIL, 2017, p. 402).

Atualmente, à medida que o desenvolvimento econômico e social ganha intensidade, a presença das empresas, associações privadas e bancos, além de investimento destes grupos privados aumenta e com eles a exigência de resultados satisfatórios a este setor uma vez que a educação fica a mercê das empresas. Silva, Santos e Fernandes (2019) listaram¹ os principais grupos ligados à educação que “incentivam a educação” com parcerias financeiras entre os setores públicos e privados.

Olhando sob a justificativa do desenvolvimento educacional e acompanhando os países desenvolvidos e economicamente estabilizados, a construção da Base Nacional Comum Curricular e o currículo nacional seguiram pelos mesmos caminhos, reforçando a lógica excludente dos “menos favorecidos” e exaltando os ideais absolutos da década de 1960. Os autores Fabiana Felipe, Dayane Silva e Áurea Costa (2021) destacaram as contribuições da Declaração Mundial para a Educação, onde todos os países emergentes ou desenvolvidos devem trabalhar para desenvolver políticas educativas através de um leque que:

¹ Para observar o quadro elaborado pelos autores sobre a distribuição das empresas e grupos privados ligados a educação, a consulta está disponível no artigo: SILVA, Francisco José Balduino da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; FERNANDES, Márcia Frota. BNCC e o Currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 13, set./dez. 2019, p. 1014.

[...] compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, art.1 *apud* FELIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 788).

Características que, segundo os autores, visam oferecer a toda classe trabalhadora ou as massas populacionais uma educação minimalista e básica, “limitando os conhecimentos de acordo com a utilidade, distanciando o aluno da formação holística e humanista, indo justamente na contramão da educação de qualidade marcada pela equidade”. (SILVA; SANTOS; FERNANDES, 2019, p. 1018).

Sousa (2018) concorda que a educação vem sendo usada cada vez mais para reafirmar a legitimação de poder das elites e destacar a posição de “classe submissa” ao restante da população, seguindo essa lógica. O autor reforça que: 1) focar em fixar as ideias e sentimentos de globalização nos currículos escolares, reforça a lógica de incentivar um ensino voltado diretamente para a para uma formação "parcial" do indivíduo, capacitando-o diretamente para concorrer ao mercado de trabalho e manter o seu foco na carreira profissional, alicerçada na incessante ideia de produzir e mostrar resultados. 2) a existência de interesses mais “pragmáticos” na lógica de uma única base curricular esta ligada diretamente às jogadas de mercado oferecidas pelas empresas, uma vez que as mesmas tendem a usar a educação como caminhos para a comercialização de “insumos didáticos”, além do incentivo e parceiras com as instituições públicas visando “a troca de favores”. (SOUZA, 2018, p. 80).

A partir dessa lógica de comercialização, as autoras Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Flávia Eloisa Caimi (2021) destacam que a seleção de verbos que “propiciam operações cognitivas de menor complexidade” (2021, p. 10) para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental enfraquecem a qualidade do ensino e dão abertura para a legitimação de uma educação minimalista. Com base na estruturação da BNCC através das competências e habilidades apresentadas pelas autoras², as observações a seguir também destacam de forma sucinta como alguns

² A tabela apresentada pelas autoras mostram os principais verbos que compõe as habilidades gerais para a etapa do ensino fundamental nos anos finais, a partir deste modelo, tomaremos como exemplo

desses verbos estão apresentados para a disciplina de História para os anos finais do Ensino Fundamental propondo uma educação analítica e crítica.

Olhando para a seção relacionada à História nos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC (2017), percebemos que há uma grande quantidade de verbos que deixam a desejar quando se trata de criticidade e assiduidade em relação aos assuntos que devem ser trabalhados em sala de aula ao longo do ano letivo. Em nossa percepção, verbos tidos como simples, ou seja, que remetem um exercício raso de pensamento, por exemplo, a expressão “identificar” aparece na etapa dos anos finais (6º, 7º, 8º e 9º) na BNCC a quantidade de 37 (Trinta e sete) vezes entre as habilidades que os alunos devem adquirir ao longo do Ensino Fundamental II.

Em relação a verbos considerados medianos para o exercício da construção de opinião e posicionamento reflexivo dos alunos, as expressões “descrever e caracterizar” aparecem 18 (dezoito) vezes também ao longo de toda a área destinada as habilidades do Ensino Fundamental nos anos finais, deixando claro que a construção do currículo está pautada apenas na formação básica deste estudante, isentando-o das discussões necessárias para a compreensão do assunto, e posteriormente, a compreensão e análise da sociedade ao seu redor.

Segundo os estudos de Caimi e Oliveira (2021), destacamos que os verbos presentes na construção das habilidades específicas para a disciplina de História apresentam-se como vagos, desenvolvendo uma simplicidade das habilidades que se distanciam do objetivo de manter uma excelência e qualidade.

A presença de verbos que façam os alunos desenvolverem o pensamento e se posicionar criticamente perante um determinado tema aparecem uma única vez ou nem aparecem, tais como analisar e comparar. Por sua vez, são numerosos os verbos que não fazem o aluno desenvolverem uma complexidade do pensamento, como identificar e descrever. A inexistência de objetivos que despertem nos alunos a curiosidade de indagar e investigar faz com que a educação se mostre cada vez mais decadente. O único verbo presente nas habilidades referentes ao 8º ano, expressão que teria a capacidade de despertar o pensamento crítico e mostrar aos

para a elaboração da tabela parecida, exibindo no mesmo sentido as habilidades para a disciplina de História. Para consultar a tabela toma de exemplo, consultar: OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, 2021. p.09.

alunos que a forma como o assunto é trabalhado em sala está relacionado a um aspecto eurocêntrico: “Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica (EF08HI24)” (BRASIL, 2017, p.427).

3.2. A educação maranhense a partir dos índices educacionais

Entendemos a questão apontada acima sobre a organização dos currículos escolares e a construção da Base Nacional Comum Curricular a partir da perspectiva de mercado, ou seja, a educação formadora de mão de obra barata e uma educação minimalista onde não há incentivo para o senso crítico; a redução de incentivos vindos do governo e a abertura para a iniciativa privada “auxiliar” no subsídio educacional brasileiro.

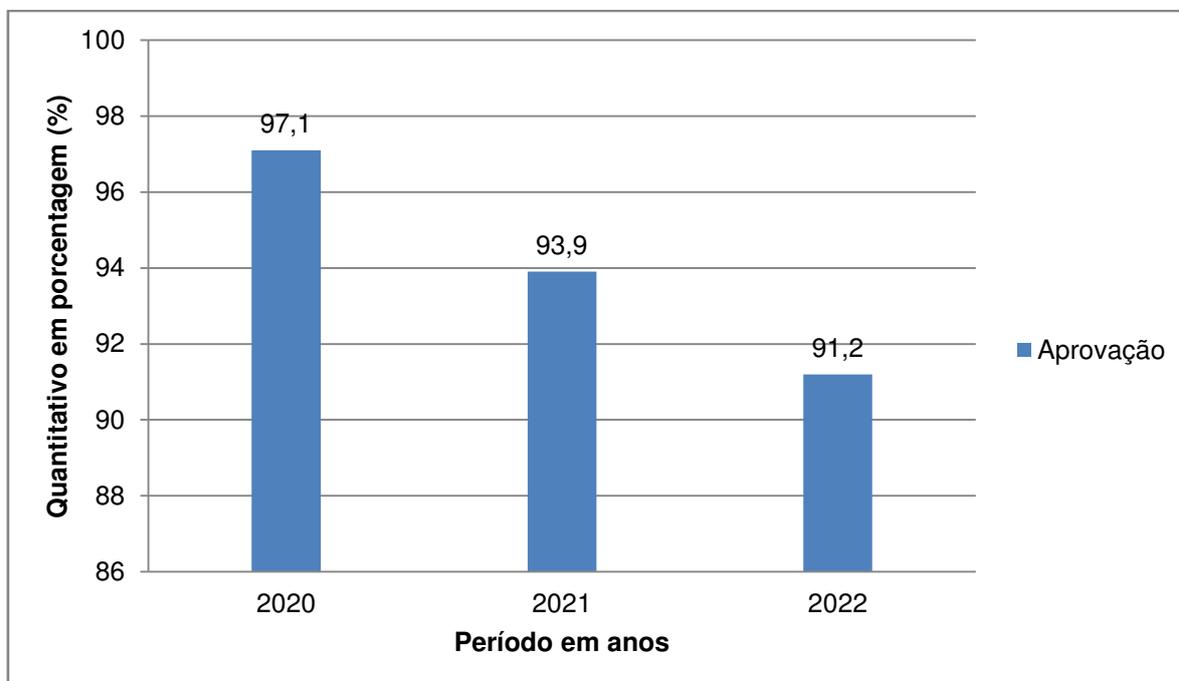
A reconfiguração da educação baseada nos índices pode apresentar números que retratam uma realidade “maquiada” que esconde a real faceta do ensino, esses silêncios dos dados podem trazer consigo as ideologias neoliberais e a lógica de transformação do sistema de ensino em um mecanismo de produção de mão de obra barata. Gomes (2019) apresenta que a educação está pautada em uma simples lógica de qualidade indicista, ou seja, uma educação focada em apresentar bons números estatísticos ou alcançar maiores indicadores no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que segundo a autora, foi criada no ano de 2007 como ferramenta “oficial [para medição] da qualidade da educação no País” (GOMES, 2019, p. 120).

Entendendo esse breve conceito sobre uma educação voltada para os índices, deixando de lado a qualidade³ que tanto é pregada pelos currículos educacionais, os dados a seguir vem mostrando como se comportou a educação de São Luís nos últimos três anos. As análises estão pautadas nos índices gerais da

³ Nesse cenário de exigência de qualidade e flexibilidade do ensino, o Ensino Médio e os professores que atuam nesta etapa de ensino, relatam de forma negativa, discurso que se iguala com os dados apresentados por Silva, Santos e Fernandes (2019), onde muito dos professores estão fadigados com esse modelo devido à redução da carga horária de quase todas as áreas de ensino deixando “somente as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa são contempladas por definições próprias, mostrando a preocupação da Base com as duas disciplinas centrais para as avaliações de larga escala” (SILVA; SANTOS; FERNANDES, 2019, p.1019) fazendo com que o esvaziamento do nível de ensino decline e forme os alunos conforme as exigências da elite e grupos privados almejam.

rede municipal de ensino, focando os anos finais da etapa do Ensino Fundamental, nas escolas das duas regiões da cidade, Zona Urbana e Zona Rural.

Gráfico 2 - Taxa de aprovação em São Luís nos anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2020, 2021, 2022).

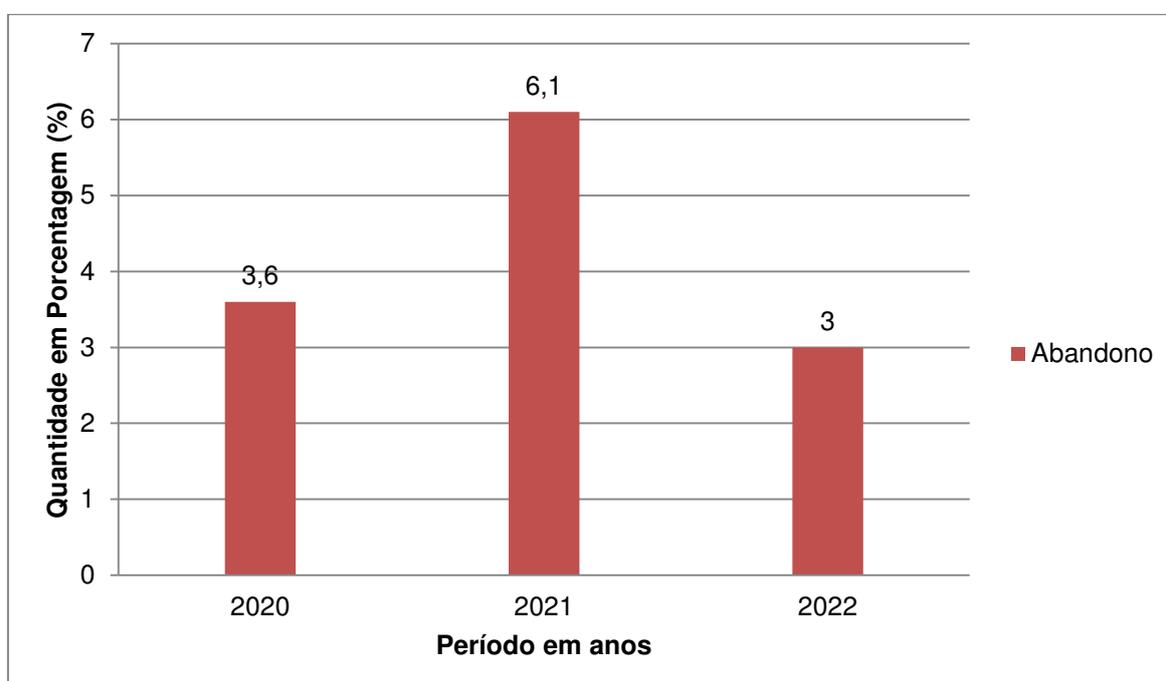
Ao observar os dados dispostos acima, podemos constatar que a taxa de aprovação nos anos finais do Ensino Fundamental vem decaindo ao longo dos três anos. Uma possível explicação se dá no sentido da pandemia de Covid – 19 no mundo durante os anos de 2019 e meados de 2021. A realidade da educação brasileira durante este período foi duramente exposta, com escolas em condições deploráveis, qualidade baixíssima do ensino ofertado e zelo nenhum com o patrimônio escolar. Heloísa Lück (2009) destaca que o zelo e cuidado com o patrimônio escolar, além de uma gestão comprometida com o processo educativo, contribuem com a melhoria e avanços do processo de ensino aprendizagem dentro do ambiente escolar.

Durante o ano de 2020, a educação brasileira foi obrigada a usar as ferramentas digitais e tecnologias, que foram tão essenciais quanto os tradicionais quadros negros e giz. O distanciamento e o corte repentino das relações de proximidade influenciaram no quadro de retração dos índices de aprovação, que saíram de 97,1% em 2020 para 91,2% em 2022 em São Luís. Olhando atentamente

esse parâmetro, a taxa de aprovação nas escolas da região urbana de São Luís durante estes dois anos, saíram de 96,4% em 2020 para 90,8% em 2022, queda de quase 6% na taxa de aprovação. Enquanto a zona rural apresenta números de 96,3% para o ano de 2020 e 92,5% para o ano de 2022 com queda de 3,8% nas aprovações.

Na visão geral, esses números aparentam retratar um ótimo índice para o período pós-pandêmico, o que na verdade é o oposto como vem apresentando no gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 - Taxa de abandono escolar em São Luís nos anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2020, 2021, 2022).

Neste parâmetro, os dados se completam com o gráfico anterior, uma vez que os índices negativos refletem a falta de incentivo à permanência, apoio psicológico e condições financeiras. Essas questões ainda são fortemente ligadas aos resultados e a permanência do estudante na rede de ensino. Localidades isoladas e pouco assistidas pelo poder político são as que mais apresentam indicadores negativos em relação ao abandono e evasão escolar.

Na Zona Rural de São Luís durante o ano de 2020, a taxa ficou em 3,7% enquanto no mesmo período a Zona Urbana teve 3,6%. No ano seguinte em 2021 a taxa dobrou e passou para 6,1% para o âmbito geral na soma das duas zonas da

cidade e voltando a reduzir consideravelmente em 2022 quando chegou em exatos 3%. Números alarmantes quando se trata de evasão escolar. Uma vez que esse aluno está fora da escola, ele tende a engrossar as estatísticas de indivíduos com escolarização incompleta ou fazendo parte do grupo denominado pelo próprio INEP de “distorção de idade-série”, ou seja, alunos fora da sua série recomendada para sua idade atual.

Por fim, a tabela 1 a seguir mostra os índices de reprovação durante 2020 a 2023 para os anos finais do Ensino Fundamental, onde supostamente os anos de 2020 e 2021 estão com seus índices zerados por conta das metodologias e tentativas de evitar a evasão ainda maior dos alunos.

Tabela 1 - Índice de reprovação na etapa do Ensino Fundamental anos finais em São Luís

Ano	Total	Zona Urbana	Zona Rural
2020	0%	0%	0%
2021	0%	0%	0%
2022	5,8%	4,5%	6,1%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2020, 2021, 2022).

A preocupação em relação a esses dados é expressa por Gomes (2019) quando se refere à educação apenas como números que compõem as estatísticas. Tratar esses alunos apenas como números ou olhá-los através de seus rendimentos reforça ainda mais a ideia de “ranqueamentos [...] incentivando a competitividade dentro e entre as escolas” (ARELARO 2005). A partir disso a escola e a educação de modo geral passam se comportar como empresas, que buscam atrair o cliente e conquista-lo com seu marketing (GOMES 2019, p. 120), passando uma ideia de eficiência e construção de alunos vistos como produtos de qualidade e aptos às necessidades da sociedade desenvolvida⁴.

⁴ Acredita-se que a presença dessas ideias de marketing empresarial e a reforma no Ensino Médio afetam diretamente na educação e o “baque” provocado por essa reforma foi diretamente no Ensino Médio, visto que nesta etapa o aluno encontra-se em condições de atender as exigências do mercado e do setor privado, uma vez que a escola de nível médio começa a direcionar esses alunos para o mercado de trabalho através de incentivos com oportunidades de cursos técnicos durante os três anos de ensino, confirmada pela própria BNCC (2017) quando ela diz que é necessário possibilitar a permanência do jovem no ensino e garantir acesso à tecnologia, cultura e trabalho. Olhando para o Ensino Médio em São Luís, os estabelecimentos de ensino para este nível estão trabalhando nesta lógica, uma vez que o próprio governo estadual deu abertura para a criação dos programas IEMA e Centro Educa Mais. São modelos de escolas de tempo integral que oferecem

Neste sentido, Azevedo e Alves (2019, p. 128) comentam sobre a forma que a educação virou uma máquina de reprodução de ideologias, deixando de lado sua real função.

A escola pública, especialmente no que se refere ao desempenho de sua função primária, que é educar para emancipação, ao contrário disso, tornou-se historicamente uma agente de reprodução. Visto que a política educacional sempre esteve a serviço da emancipação das ideologias burguesas como ações afirmativas dos ideais capitalistas.

Por fim, a organização escolar baseada nas lógicas capitalistas em todos os níveis é causadora de parte da segregação que a rede de ensino vem passando, uma vez que os números dos indicadores valem mais do que outro tipo de olhar. Partindo deste pensamento, essas configurações estão sendo sentidas também no Ensino Fundamental e sendo perceptíveis através de inúmeras experiências e relatos de professores e gestores, uma educação cada vez mais voltada para a lógica do “destaque”, do melhor, tornando o campo educacional cada vez mais radical e competitivo.

Para melhor visualização das discursões traçadas nos capítulos anteriores sobre toda organização do sistema de ensino através da BNCC, LDB, PCN's e DCTMA, o próximo capítulo vem trazendo dados referentes à realidade de muitas escolas da rede municipal de ensino de São Luís, além das perspectivas e visão de uma educação que esta proposta nos documentos. As experiências de estágio no chão da sala de aula na escola UEB São Raimundo tornam-se essenciais para as discursões a respeito da organização educacional.

essa educação técnica aos seus alunos e em suas diretrizes gerais são reafirmadas a todo o tempo que a instituição tem por objetivo “promover educação profissional, científica e tecnológica de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando à formação integral dos jovens para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente”. (MARANHÃO, s/d, p. 7).

4 A PRÁTICA DA HISTÓRIA NO “CHÃO DA SALA DE AULA”

Aspectos sociais como segurança, infraestrutura, saúde e questão financeira são elementos que influenciam toda uma rotina dentro da comunidade escolar, desde ações trabalhadas em sala de aula até o convívio entre alunos e funcionários.

Olhando para os indicadores apresentados no capítulo anterior, a educação de São Luís merece ser olhada com zelo e comprometimento, garantindo o acesso e permanência destes alunos e contribuindo para que haja uma educação que eleve o nível crítico e reflexivo dos indivíduos, afastando assim a lógica do mínimo que apresenta apenas conceitos e temáticas rasas sobre os fatos importantes para a construção social e cidadã dos alunos.

A partir daqui, as análises se focam na prática da História baseada na experiência de estágio supervisionado nas turmas 71, 72, 73 e 74 do 7º ano e uma única turma, a 81, do 8º ano, dos anos finais do Ensino Fundamental na escola UEB São Raimundo, que contava com média de 30 (trinta) alunos por turma, totalizando quase 150 (cento e cinquenta) alunos, partindo da perspectiva do ambiente físico e a localidade onde a escola está inserida. Questões sociais, culturais e econômicas da realidade dos alunos influenciam diretamente no desempenho escolar ao longo do ano letivo, na forma que as aulas são ministradas, na proximidade entre os membros da comunidade escolar e principalmente, como as abordagens dos conteúdos de História estão sendo trabalhados em sala no sentido da formação integral deste aluno.

Para entender a realidade local, nos basearemos nos relatos dos moradores do próprio bairro, destacando os principais pontos que interferem diretamente na vivência escolar dos alunos daquela região. Apesar destes relatos não terem sido obtidos de formas oficiais como entrevistas ou enquetes, as informações levantadas durante o período de estágio são oriundas de momentos informais de conversas sobre os assuntos e temas que fazem relação com o abordado nesta seção.

Por fim, seguindo a ideia apresentada, as discussões sobre a forma que a disciplina de História está sendo trabalhada em sala de aula torna-se destaque neste momento, uma vez que a BNCC indica uma educação mais esvaziada do seu objetivo principal, como vimos no capítulo anterior. Através das experiências de

estágio, poderemos analisar como se dá essa organização disciplinar e como os professores trabalham para atender as demandas escolares e os requisitos exigidos pelos documentos oficiais da educação, uma vez que os índices educativos passam a valer simbolicamente mais do que o próprio sentido de ensino voltado para o cidadão reflexivo e crítico perante temas históricos e/ou sensíveis.

4.1. Estrutura escolar e os espaços ao seu redor: os espaços físicos e as questões sociais importantes para a educação.

No sentido da qualidade escolar e uma boa educação oferecida aos alunos, a localidade da escola exerce certa influência nessa concepção educacional, contribuindo ou dificultando o processo de ensino e aprendizagem. A presença de índices negativos, falta de estrutura, segurança e saúde intensificam a dificuldade de incentivo a educação e permanência de crianças e jovens na escola.

A relação entre a comunidade escolar e a região onde ela está inserida é essencial para um bom diálogo e favorecimento que busque o incentivo a educação, a escola enquanto instituição de ensino pode promover projetos que façam com que a sociedade ao seu redor olhe para aquele espaço como contribuidor do desenvolvimento social da população, como deixa claro o relato de alguns moradores quando expressam que “faltam mais projetos em parcerias com a escola e que envolvam nossas crianças e jovens” (morador 1)⁵.

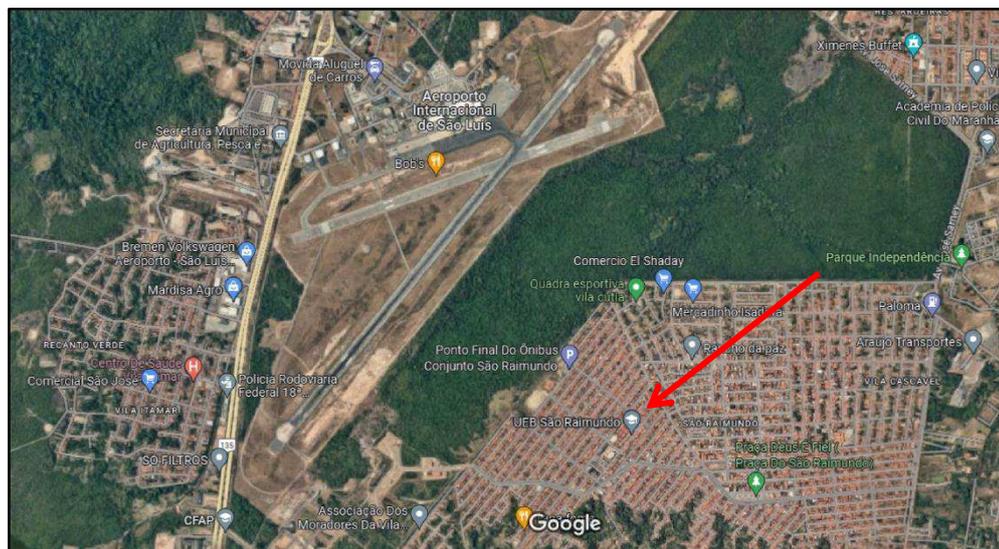
Em relação aos aspectos sociais, ou seja, infraestrutura, saneamento, segurança, etc. segundo os relatos dos moradores esses pontos são que mais preocupam, pois a falta de assistência do poder público agrava a situação negativa do bairro, o que acaba refletindo na situação escolar dos alunos desta região. Gomes (2019) destaca que um índice escolar negativo (IDEB) abaixo da meta estipulada, não traz incentivos e recursos para a escola, uma vez que a lógica de rendimento e ênfase para a escola-prodígio distancia ainda mais escolas com baixa taxa de rendimento dos padrões esperados pelos documentos oficiais da educação, engrossando a estatística negativa da rede de ensino básica.

Apesar de o bairro ser “bem” localizado e próximo à região central de São Luís, ele pertence à zona rural como retrata a imagem a seguir, e traz consigo a

⁵ O uso da expressão “moradores” está atrelada ao sigilo da identidade das pessoas aqui citadas.

realidade dos indicadores referente a essa zona da cidade analisados no capítulo anterior, informações que preocupam quando se trata de uma capital que diz zelar pela educação de qualidade.

Imagem 1 - Localização geográfica do bairro São Raimundo



Fonte: Google Maps.

A imagem 1 acima também sinaliza a localização da escola dentro da organização e planejamento estrutural do bairro. A proximidade da escola com a comunidade ao seu redor facilita o acesso dos alunos, uma vez que não há necessidade de deslocamento a outros bairros para terem o direito de estudar. Segundo o morador 2, a escola “é bem localizada, próxima ao posto de saúde e da avenida principal, facilitando o acesso dos alunos”.

Outro relato importante que também afeta diretamente a relação da escola com os alunos e a comunidade em si está relacionado à segurança. A alta nos índices de violências nas escolas durante os últimos meses acende um alerta para esse assunto, uma vez que a violência e a presença da criminalidade nos bairros retiram crianças e jovens das escolas e os insere no mundo da marginalidade. Há uma hipótese de que a evasão escolar pode estar relacionada com essa falta de segurança e incentivo à permanência na escola, os indicadores do censo 2022 revelam que a maior parte das taxas de evasão escolar está entre escolas da zona rural em quase 3% se comparado com a região urbana (INEP, 2022).

Outra grande crítica que a escola recebe é relacionada à sua infraestrutura e qualidade do ensino ofertado, realidade que muitas escolas da rede municipal de ensino de São Luís estão passando. Prédios sucateados, sem saneamento básico, segurança e deixando a desejar no básico para o funcionamento. A escola “é um prédio grande e muitas crianças estudam lá [por outro lado] falta mais foco com a educação, já que há falta de professores, saneamento básico, segurança e estrutura” (morador 1). Em relação à estrutura precária, as imagens a seguir trazem uma pequena parte de um todo do prédio. A degradação das escolas é outro fator que impacta na qualidade de ensino segundo Lück (2009), uma vez que não há estrutura mínima necessária para que haja um conforto mínimo para os alunos.

Imagem 2 e 3 - Fachada e estrutura interna da Unidade de Educação Básica São Raimundo



Fonte: Obtidas pelo autor durante as experiências de estágio.

Apesar do trabalho da prefeitura em reformar as escolas, a conscientização sobre o zelo e cuidado com o patrimônio anseiam por atenção. Com o estímulo a uma cultura de pertencimento e agente defensor do espaço escolar, os alunos e toda a comunidade contribuiriam para a melhoria do ensino ofertado. Se existe um local conservado, existe também uma “educação de qualidade”.

Por fim, a escola dentro do sistema municipal de ensino foi uma estratégia montada para repassar a demanda sobre a educação e mudar as formas de captação de recursos para os estados e municípios. Arelaro (2005) descreve que a divisão e a aceleração da demanda pela municipalização do Ensino Fundamental e como vem ganhando força nas regiões de menores indicadores. Ainda segundo a autora, as regiões norte e nordeste brasileira são as áreas que mais tiveram aumentos nos últimos vinte anos na municipalização do Ensino Fundamental,

lembrando que “esta situação não é hegemônica nas regiões brasileiras e, portanto, nas regiões mais pobres, essa defasagem aumenta” (ARELARO, 2005, p. 1042).

4.2. A disciplina de História na escola: percepções sobre o desenvolvimento e qualidade do ensino através das experiências do estágio supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental

No que tange à educação e à organização da disciplina de História dentro da escola, os professores seguem a orientação sobre um ensino que viabilize a formação integral dos alunos. Dentro dessa perspectiva, espera-se do ensino de História uma forma de pensamento que faça os alunos analisar temas contemporâneos olhando para o passado para entender a sociedade que estão inseridos. A abordagem de temas recorrentes da nossa cultura, além da relação que a escola pode desenvolver com o seu aluno, e o entendimento da localidade que estão inseridos, a exemplo do bairro que fazem parte, através da organização social, econômica e geográfica, inserem esses alunos no enredo como agentes capazes de analisar a sociedade e contribuir com o seu desenvolvimento.

Para melhor entendermos todo esse processo da prática da História na sala de aula, as experiências de estágio se mostram fundamentais para complementar essa visão. A partir das experiências de sala de aula, notamos que a escola necessita de professores em seu quadro de funcionários, uma vez que a ausência deste profissional afeta na rotina escolar. Observamos, ainda, o esforço da direção em organizar os horários para atender todas as turmas.

A partir dessa realidade que enxergamos o quão falho pode ser o sistema de ensino, uma vez que os profissionais da educação estão cada vez mais sobrecarregados e sendo obrigados a trabalharem em situações cada vez mais desgastantes, efeitos que foram sentidos diretamente pelos alunos e refletem diretamente no gráfico 5 mais a frente.

Nas temáticas trabalhadas em sala de aula na disciplina de História, a professora tinha a preocupação de “nivelar” os alunos em relação ao conhecimento necessário para as aulas, suas metodologias empregadas visavam a inserção dos alunos, mas por outro lado, a dificuldade dos alunos em manter o “foco” nas aulas

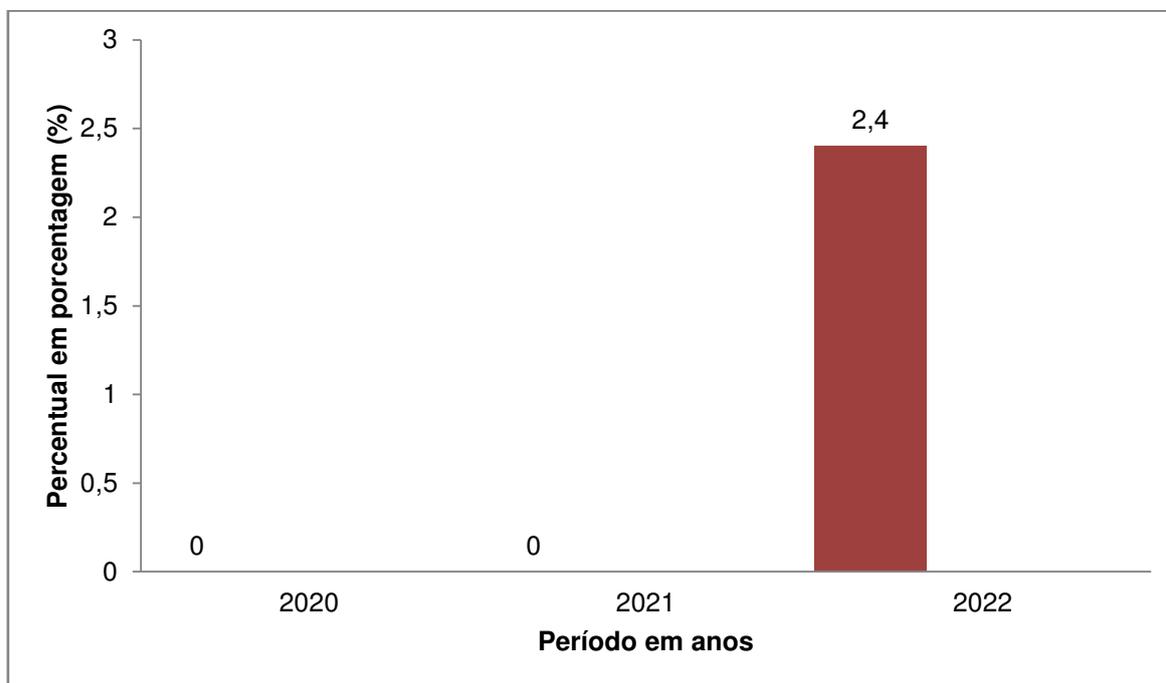
contribuiu diretamente para as defasagens e dificuldades de leitura aumentando o número de notas baixas em todas as disciplinas⁶.

Nessa perspectiva, temos a ênfase sobre a preocupação em romper com os diálogos elitistas por trás da organização do ensino básico do Maranhão e do Brasil como foi estudado no capítulo dois. É essencial que os professores não se tornem reprodutores desta ideologia, e busquem extrair do seu aluno o máximo de empenho na associação e visão dos temas abordados em História. Neste sentido, a educação cada vez mais voltada para lógica de formação de mão de obras baratas e o incentivo do setor privado na educação pode afetar sua organização.

A perspectiva indicista do ensino e a ideia neoliberal fazem com que os dados vistos nos capítulos anteriores ganhem notoriedade quando falamos das realidades das escolas carentes presentes nas zonas mais afastadas da cidade, provocando uma série de fatores que relacionados montam a real face do empenho do poder político em prol da educação.

O gráfico 4 abaixo remete às amostragens de índices baixos.

Gráfico 4 - Taxa de reprovação da UEB São Raimundo



Fonte: Elaborado pelo autor com base no censo escolar (INEP 2020, 2021, 2022).

⁶ Professores de todas as disciplinas relatavam durante as reuniões sobre a dificuldade em ministrar suas aulas por conta da defasagem e dificuldade de leitura e escrita dos alunos. Alguns professores entendiam essa dificuldade como fator diretamente ligado ao período da pandemia, no qual muitos alunos não exercitaram a leitura e escrita. Durante o período remoto a presença de “telas” contribuiu para o alargamento das dificuldades mencionadas.

Observando o disposto no gráfico 4 acima, podemos nos questionar como nos anos de 2020 e 2021 zeraram os índices de reprovação? A resposta pode estar na crescente defasagem provocada pela pandemia da Covid-19. Para sanar dados, como o resultado da taxa de aprovação, a recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi não reprovar os estudante durante o período pandêmico (DIAS; RAMOS, 2022, p.861).

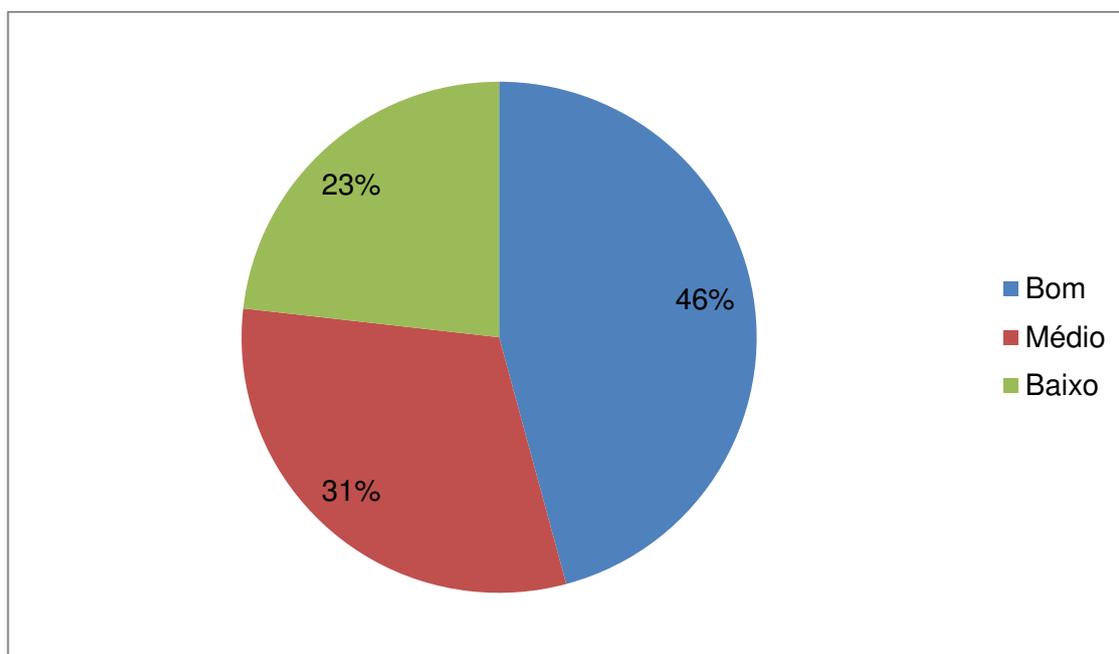
A partir dessa recomendação, compreendemos os gráficos apresentados nos capítulos anteriores, que mostram como a educação sofreu esse impacto: a taxa de reprovação zerada, taxa de abandono em quase 6% e uma taxa de aprovação acima dos 90% corroboram para a justificativa da não reprovação durante este período.

Seguindo Dias e Ramos (2022), a pandemia trouxe à tona as dificuldades enfrentadas por grande parte das escolas do Brasil muito mais acentuadas, em comparação com outras regiões mais desenvolvidas que não sofreram muito com o impacto da pandemia na educação como outras regiões menos desenvolvidas sofreram e neste sentido Gomes (2019, p. 120) reafirma que a educação focada nos índices educacionais e “baseadas na pedagogia dos resultados, na qual o discurso se alicerça numa concepção mercadológica”, distanciando e separando escolas de melhor e pior rendimento uma das outras.

Olhando para essas dificuldades vivenciadas pela sociedade, um problema recorrente ganhou força durante o período pandêmico: o desinteresse dos estudantes e o baixo nível de leitura e interpretação textual descaíram notadamente durante a pandemia. O gráfico abaixo mostra como os alunos estavam no ano de 2022 em relação à leitura e escrita, os dados abaixo foram obtidos a partir da aplicação de atividades de diversas formas avaliação de desempenho dos alunos. Diante de atividades de leitura de pequenos textos extraídos do livro didático ou textos complementares, os alunos em certa parte apresentavam dificuldades de leitura e escrita.

As metodologias empregadas durante as aulas visavam promover o exercício prático de leitura e escrita nos alunos, uma situação que pode ser tirada como exemplo, diz respeito à prática do ditado, rodas de leitura, desenho e imagens, além do uso da música nas aulas, atividades que a professora de História tinha como “métodos alternativos” para incentivar os alunos a pensar sobre o significado daquela temática trabalhada.

Gráfico 5 - Nível de leitura e escrita dos alunos da escola UEB São Raimundo no ano de 2022



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas observações e experiências de estágio, 2022.

Os dados acima mostram a possível realidade de um sistema de ensino, visto que os níveis de abandono e reprovação apresentados pelo censo escolar para o ano de 2022 trouxe números relativos e que podem ser entendidos neste sentido de defasagem no requisito básico exigido para esse nível, e estes resultados impactam diretamente no desenvolvimento dos alunos e principalmente nos resultados das atividades, provas, trabalhos e entre outros. que por sua maioria apresentavam notas abaixo da média.

Com base nessa realidade, o Ensino Fundamental deixa de atender o objetivo maior pensado pela legislação educacional brasileira desde a LDB, pois a proposta, principalmente nos anos iniciais, é formar leitores e que ao longo da etapa de nove anos do Ensino Fundamental haja sempre “possibilidades [que façam os alunos] ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BRASIL, 2017, p. 58).

Acredita-se que esses problemas a respeito da leitura e interpretação textual vivenciada pelos alunos se dá por conta da defasagem, e essa característica é vista na prática quando se trata da não aplicabilidade de políticas públicas voltadas para a educação e o não incentivo fiscais para a manutenção da rede de ensino.

Inúmeros autores tais como Arelaro (2005), Fonseca (2008), Gomes (2019), Dias e Ramos (2022), chamam a atenção para este ponto: uma educação focada somente nos números baseada na lógica de funcionamento empresarial, formando “peças” para um sistema que reflete a dominação da elite empresarial sob a população e desenvolvendo a lógica da competitividade dentro e fora da escola, distanciando do seu objetivo principal que é a formação crítica e social dos estudantes.

A tabela 2 a seguir traz uma realidade que se agravou durante a pandemia e estende seus reflexos até os dias atuais. A taxa de distorção de idade-série apresentada pelo censo escolar nos últimos três anos demonstra a realidade da dificuldade dos estudantes em se manterem engajados no Ensino Fundamental.

Tabela 2 - Taxa de distorção de idade-série da escola UEB São Raimundo para os anos finais

Ano/ Série	6° ano	7° ano	8° ano	9° ano	Total
2020	29,1%	33,0%	43,2%	18,5%	123,8%
2021	38,1%	33,8%	37,5%	38,0%	147,4%
2022	28,2%	37,2%	30,0%	22,9%	118,3%

Fonte: Elaborado pelo autor com base no censo escolar (INEP 2020, 2021, 2022).

Ao percebemos que os dados elencados se tornam preocupantes quando olhamos para todo o ocorrido anteriormente. Os dados e indicadores sobre a escola se mostram da seguinte forma quando dividimos o resultado total pelo número de séries. No ano de 2020 o total ficou em 30,95%, em 2021 houve um aumento de 5,9% totalizando 36,85% para este ano, enquanto no ano de 2022 notamos que houve uma queda considerável nos percentuais, chegando em 29,5% para as séries dos anos finais, tendo reduzido 7,35% em comparação com o ano anterior.

A estimativa é que esses números caiam a partir de agora, uma vez que existe uma necessidade de igualar ou assegurar a qualidade da educação nacional nesse cenário pós-pandemia. As médias para o ano de 2021 se destacam, pois ressaltam que quase a metade das turmas tinham alunos com idades avançadas e em séries não condizentes, causando a distorção de idade com a série.

O aumento da taxa de distorção foi sentido em praticamente todas as escolas da rede municipal de São Luís como apresenta a tabela 3 sobre a visão geral destes dados. Na realidade da UEB São Raimundo em particular, foi entendido

a necessidade de olhar para os dados a partir dos anos de 2020 e 2021, uma vez que esses dados representam um panorama dentro do período considerado crítico na pandemia da Covid – 19 no Brasil.

Durante este período, notamos que no ano de 2020 a taxa era de 30,9% para os anos finais do fundamental, já em 2021 sobre para 36,6% provocando uma diferença de 5,7%. Já o ano de 2022 apresenta indicadores menores que variam entre a casa dos 29,5%, essa variação pode ser reflexo das dificuldades que o sistema de ensino enfrenta e a realidade que a escola está inserida. Uma vez que o bairro ao seu redor influencia diretamente na realidade escolar, como exposto acima, a diversidade cultural e social do ambiente ao redor pode fazer com que esse aluno deixe de frequentar a escola ou fazendo – o “repetir de ano”.

Tabela 3 - Taxa de distorção idade-série em São Luís para os anos finais do Ensino Fundamental

Ano/Série	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
2020	33,1%	32,6%	28,8%	24,6%	119,1%
2021	29,4%	32,7%	31,0%	27,1%	120,2%
2022	27,8%	30,2%	30,4%	28,0%	116,4%

Fonte: Elaborado pelo autor com base no censo escolar. (INEP, 2020, 2021, 2022).

A partir desta visão, a tabela acima complementa os dados da tabela 2, e a escola UEB São Raimundo não fogem da curva da taxa de distorção que os indicadores gerais apresentam para o município. Ficando em 2020 com 29,77%, comparados com o ano de 2021 cujo aumento de 0,28% interferiu nos indicadores que passam a marcar seus 30,05%, já em 2022 com o retorno das aulas presenciais, os percentuais giram em torno de 29,1% caracterizada pela redução de 0,95% em relação ao mesmo período do ano anterior.

Apesar dos indicadores apresentarem queda nos últimos anos, o atraso dos alunos em relação a sua série ideal é prejudicial para o planejamento educacional, uma vez que esses alunos deveriam estar no mínimo uma série avançada em relação ao indicado, baseado nas experiências da sala de aula, é perceptível a existência de alunos mais “velhos” cursando séries abaixo da planejada para aquela idade causando a distorção idade-serie causando o crescimento destes indicadores.

Arelaro (2005) destaca que esses números prejudicam o planejamento federal para a educação, uma vez que alunos defasados ou repetentes tendem a “gerar mais gastos” para o sistema educacional, e na lógica empresarial, é quase inadmissível um gasto desnecessário com a educação falha. Por isso Amaral (2010) apresenta que alguns estados brasileiros adotaram as chamadas classes de aceleração, visando diminuir esses indicadores negativos.

Amaral (2010) classifica como classe de aceleração metodologias que os governos municipais encontraram para diminuir as desigualdades e a distorção de idade-série. Segundo o autor, essa metodologia surgiu durante o período da ditadura militar no Brasil e trazia consigo a proposta de igualar os alunos defasados com o nível exigido para sua idade, ao mesmo tempo em que formava esse aluno na lógica tecnicista, ou seja, preparava o estudante para atender as demandas de mercado através dos cursos técnicos. Cabe ressaltar que as classes de aceleração eram e são empregadas para diminuir a diferença entre os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (AMARAL, 2010).

Por fim, todo este cenário provoca grande defasagem no sistema de ensino, dificultando o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e dificultando o trabalho dos professores, uma vez que estes profissionais tendem a desenvolver metodologias que atendam a demanda para reduzir as dificuldades enfrentadas por esses alunos. No entanto “como já é bem conhecido, níveis mais baixos de aprendizagens se traduzem em menos potencial de ganhos futuros para os alunos e menor produtividade econômica para as nações” (DIAS; RAMOS, 2022, p. 863).

Para tentar contornar as dificuldades educacionais, a escola como um todo deve trabalhar para entregar uma boa forma de aprendizagem a seus alunos, o trabalho do professor em sala, suas metodologias e a inovação na prática do ensino são elementos que corroboram para uma aula mais dinâmica e participativa através de caminhos que atrelem a associação entre o presente e passado (ZIMMERMANN; RÉCHIA, 1999).

Fonseca (2008) destaca que o ensino de História deve ser trabalhado a partir de três perspectivas essenciais para a prática da História. Sendo a primeira entendida como crítica ao novo modelo de ensino voltado para o nível médio, uma vez que não há necessidade ou “não basta introduzir novos conteúdos”, basta

apenas trabalhar sobre a ótica da criticidade e elevação do aluno a um status superior, colocando-o como um ser analítico perante a demanda sobre ele exigida.

No Ensino Fundamental é perceptível essa moldura de trabalhar os conteúdos apenas para apresentá-los aos alunos. Porém “o professor de história não opera no vazio” (FONSECA, 2008, p.37), ele tem por obrigação buscar no aluno sua fonte de referência para trazê-lo para a aula, empregando novas metodologias, significados, atitudes e outros aspectos que aproximem esses alunos do assunto trabalhado e com a realidade ao seu redor.

Por fim, Fonseca (2008, p. 37) toca no assunto que foi tema apresentado nos capítulos anteriores, o “ensino temático e multicultural (...) deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação docente”. Como analisamos anteriormente, a educação através de eixos temáticos pode estar atrelada a lógicas de seleção de conteúdos que enfocam apenas a visão dos “vencedores” ou visões que legitimam a ideologia capitalista de sociedade. A autora traz essa discussão no sentido de inserir na sala de aula uma educação alinhada com os discursos que enalteçam a criticidade do aluno e que forme professores que atentem a esses pontos e não se tornem reprodutores dos “(pre) conceitos” presentes nos livros didáticos.

Voltando novamente ao gráfico 5, é possível pensar esses dados através de um outro olhar: a globalização mundial e a facilidade do acesso a internet fazem com que os jovens e crianças sejam bombardeados por informações a todo instante. Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008, p. 107) ressalta as dificuldades que os novos meios tecnológicos afetam o processo de aprendizagem dos alunos. Uma vez que estes indivíduos estão imersos nas novas tecnologias, estes seguem rodeados de informações de fácil acesso e de qualquer natureza.

A autora destaca que: “As mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelos computadores [e atualmente pela internet] são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo” (BITTENCOURT, 2008, p. 108). No entanto, essa imersão e facilidade de acesso podem atrapalhar no ensino dentro e fora da sala de aula, pois o aluno não enxerga mais a necessidade de recorrer à leitura de livros, pequenos textos, revistas em quadrinhos, ou qualquer outro material dessa natureza, estendendo a defasagem de leitura e interpretação textual.

O foco não é condenar o uso dos novos meios didáticos e tecnológicos, mas alertar para o uso indevido destas ferramentas para as aulas. Especificamente para o ensino de História torna-se fundamental, uma vez que “o professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica” (FONSECA, 2008, p. 37).

A partir deste ponto, o ensino de História pode ser pensado para assegurar a formação crítica dos alunos, tornando-os mais participativos nos debates e discursos dentro da sala de aula. A BNCC (2017) exalta a inserção das novas tecnologias no ambiente de ensino e nas aulas, uma vez que a “cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas” (BRASIL, 2017, p. 61), e finaliza enfatizando que os avanços provocados pelas tecnologias, têm multiplicado as formas de acesso à informação e a demanda crescente de aparelhos celulares, computadores e etc. tornam os estudantes mais inseridos na dinâmica de globalização.

No entanto, o texto silencia quanto ao compromisso do poder público para auxiliar na estruturação e aquisição desses equipamentos. Tampouco abrange a necessidade de formar os docentes, contribuindo para a sua formação continuada. Assim, a BNCC evidencia que a inserção de novas tecnologias é um problema para a comunidade escolar, sem garantir o apoio fundamental (financeiro, estrutural e formativo) para que elas sejam trabalhadas de maneira crítica dentro do mundo globalizado.

Ainda assim, Bittencourt (2008) destaca que o uso dessas novas tecnologias e outros recursos como jogos, vídeos, áudio, filmes, etc. merecem uma atenção especial, visto que os jovens e crianças de hoje em dia estão em contato direto com essas fontes, estando suscetíveis a qualquer forma de alienação ou distorção do conteúdo histórico, tornando prejudicial ao seu desenvolvimento cognitivo e crítico, já que as informações “mastigadas” oriundas dessas plataformas podem ser esvaziadas do seu real sentido para justificar determinada situação política ou social.

Por isso, Bittencourt destaca o cuidado com essas enxurradas de informações, a fragmentação dos conteúdos ou sua retirada de contexto, recomendando que os alunos e professores tenham o olhar atento para filtrar

determinadas informações com base em análises dos recursos sob o olhar de fontes confiáveis, objetivando a qualidade do ensino.

Outra caracterização da forma pela qual o conhecimento é apreendido corresponde à fragmentação das informações provenientes de diferentes espaços e de maneira simultânea. Semelhante situação exige cuidados, quando essas informações passam para as situações de ensino de sala de aula. (...) sem uma análise do papel da mídia e da difusão dela pelo mundo todo. Assim, tanto o conteúdo histórico (...) como as imagens produzidas pela 'mídia televisiva' [internet, redes sociais, etc.] precisam ser transformados em objeto de estudo, se pretendemos evitar um ensino alienado ou meramente informativo. (BITTENCOURT, 2008, p. 108-109).

Olhando para os dados das duas zonas de São Luís em relação à diferenciação de níveis escolares, Bittencourt (2008) também nos auxilia a elencar um ponto-chave que pode explicar como a organização e qualidade do ensino podem sofrer com as diferenças de regiões. No Maranhão e no Brasil, a diferença entre escolas é gritante, uma vez que a lógica indicista de melhores IDEB faz da escola e do sistema de ensino um ambiente que separa os alunos em bolhas, e que dificultam ainda mais a interação e igualdade social e educacional, “podendo transformar-se em mais um meio de erguer barreiras entre os que têm acesso a esses produtos e os demais alunos das precárias escolas das periferias mais carentes do país” (BITTENCOURT, 2008, p. 110).

E nessa perspectiva do ensino tradicional, focado apenas no professor usar os métodos “clássicos” (quadro, pincel, livro didático e etc) muitas escolas da rede de municipal de São Luís seguem ofertando a educação básica para seus alunos. Uma vez que o sistema não consegue melhorar a rede de ensino a um nível satisfatório, atender as demandas educacionais das zonas carentes da cidade e colaborar para o desenvolvimento estudantil, a educação permanecerá seguindo pelos caminhos pensados por uma elite legitimada pelo discurso de poder e economia.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho permitiu entender sobre as abordagens da prática da História no “chão da sala de aula” através das experiências de estágio supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2022. Uma educação de qualidade está diretamente relacionada com a organização curricular do sistema de ensino, visando uma formação “completa” do aluno. A partir das análises dos documentos oficiais que regem a educação brasileira, percebemos que a educação está embasada nas lógicas empresariais e a presença da iniciativa privada (empresas e bancos) na educação afetam a forma que os conteúdos são selecionados e trabalhados dentro de sala de aula.

Observando através dessa perspectiva, o trabalho possibilitou uma compreensão sobre as abordagens de ensino para o currículo e disciplina de História com base nas diretrizes que regem a educação brasileira e como o sistema de ensino e as escolas se moldaram para atender as mudanças propostas com as reformas educacionais ao longo do tempo. Neste sentido, definiu-se três pontos que direcionam melhor as discussões acerca da educação no território nacional e as abordagens para o ensino regional.

O primeiro ponto nos faz pensar como os objetivos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, alinhados com a Lei de Diretrizes e Bases além do Documento Curricular do Território Maranhense, para entender como estão destacadas as propostas para o ensino de História. A partir deste embasamento, verificou-se que a educação a partir dos PCN's e LDB está configurada na perspectiva de assegurar a capacidade do aluno nos requisitos básicos para a educação personificada nos domínios sobre leitura e escrita, abrindo as possibilidades para o primeiro contato com as habilidades de interpretação e tomada de decisão perante as situações que exigem o posicionamento crítico destes alunos.

A educação alicerçada nestes modelos pensados por estes dois documentos é característica de um pensamento de “unificação” de todo o ensino no país, visto que uma educação mais alinhada nos interesses gerais facilita a seleção e oferta de ensino em todo o território e contribui para uma difusão de ideologias que reforçam os discursos em favor de uma classe dominante alinhada aos interesses do capital financeiro.

Em paralelo a esse pensamento, a educação maranhense passa a trabalhar com um documento que diz gerenciar a educação regional baseada na inclusão dos menos favorecidos, excluídos e na visão étnica e racial a partir da exaltação da cultura e história local dos povos originários do Maranhão. Apesar disso, o DCTMA acaba realçando uma vertente excludente quando são abordadas temáticas generalizantes que reforçam o discurso já empregado quando nos referimos ao cenário nacional. A presença do discurso elitista nos temas regionais de História ofusca o trabalho com a diversidade étnica e com as diferentes experiências humanas.

No segundo ponto abordado, o foco se debruça sobre a Base Nacional Comum Curricular quando nos propomos observar como as abordagens da disciplina de História estão sendo organizadas a partir de suas competências e habilidades direcionadas ao Ensino Fundamental, especialmente para os anos finais. Partindo desta ideia observamos que a construção da BNCC esta pautada na lógica empresarial e tecnicista oriundas do período da ditadura militar no Brasil. A educação ao longo dos anos sofreu mudanças que afetaram diretamente na organização escolar. A disciplina de História junto com a área de humanidades foram reduzidas para dar espaço para a implementação do novo modelo de ensino pautado na formação de mão de obra para o sistema empresarial.

O reflexo dessa organização é apresentado pelo censo escolar, números que retratam uma realidade maquiada sobre a educação, onde o sistema de ensino está sendo moldado para enfeitar as tabelas e tentar garantir mais investimentos para o setor e ao mesmo tempo em que as escolas enfrentam uma espécie de segregação. Segundo essa perspectiva o ensino de São Luís pode estar sendo enfeitado com tal inchaço dos dados. Uma vez que os números de aprovação batem níveis satisfatórios, enquanto a realidade no “chão da sala de aula” diz outra totalmente diferente.

Por fim, o terceiro e último ponto trabalhamos como todas as características apresentadas anteriormente se fazem presente no “chão da sala de aula” baseado nas experiências de estágio supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental. Neste sentido, buscamos elencar os dados referentes a essa organização através das questões sociais que estão entrelaçadas com a vivência escolar. Um olhar sobre o local que a escola está inserida se fez necessário para entender a situação de muitos alunos que compõe o sistema de ensino municipal de

São Luís, uma vez que os indicadores mostram que existem diferenças de rendimentos entre alunos das zonas rurais e urbanas.

A organização escolar baseada nessas informações e índices podem segregar escolas e dificultar a permanência de alunos na escola, uma informação que se confirma quando olhada para os dados de evasão e os gráficos de distorção idade-série, um processo pelo qual os alunos sofrem por falta de incentivos e políticas que visem sua continuidade escolar, pontos que são criticados pela população já que são seus filhos que usufruem diretamente do ensino público e confirmados por inúmeros estudiosos sobre o comportamento do sistema escolar brasileiro.

Com isso, a hipótese do trabalho de que a organização do sistema de Educação Básica de São Luís apresenta algumas falhas e dificuldades em sua configuração, além do agravante causado pelos inúmeros fatores negativos que aconteceram recentemente no país, afetando a organização curricular e a atuação do professor de História do Ensino Fundamental se confirma quando olhamos para a organização escolar a partir da vivência na escola: alunos com dificuldades de leitura e escrita, dificuldades na capacidade de interpretação, são algumas situações que não correspondem com as expectativas esperadas pelos documentos oficiais e pelo próprio Ministério da Educação.

Sendo assim, as discussões sobre a (re) organização do ensino dentro dos documentos responsáveis por gerir a educação está longe de ser concluído, uma vez que o foco é diretamente voltado para os anos finais do Ensino Fundamental. A partir de este olhar, sobre o sistema educacional de São Luís em ambos os níveis se tornam cada vez mais essenciais, visto que essa temática merece um olhar atento e cauteloso, focado na melhoria do sistema de ensino e contribuindo para melhor forma de abranger todos sem provocar o distanciamento entre alunos e escolas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.L. Classe de aceleração. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/89-1.pdf>

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade** [online]. 2005, v. 26, n. 92, p. 1039-1066. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300015>. Epub.

AZEVEDO, Raquel de Moraes; ALVES, Antonio Sousa. O estado e a cooptação neoliberal da educação: implicações para a escola pública. In. Políticas educacionais na educação básica: impactos e perspectivas para escola pública [recurso eletrônico] / Antônio Sousa Alves; Francisco de Assis Carvalho de Almada; Albiane Oliveira Gomes; Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (org.) – São Luís: **EDUFMA**, 2019. p. 125-137.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Procedimentos Metodológicos no Ensino de História. In. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: **Cortez**, 2008. (Coleção docência em formação, Série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta). p. 223-242.

BITTENCOURT, Circe. História nas atuais propostas curriculares. In. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: **Cortez**, 2008. (Coleção docência em formação, Série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta). p. 97-128.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Educação Básica 2020**: Taxa de Rendimento Escolar por município 2020. Brasília, DF: Inep 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Educação Básica 2021**: Taxa de Rendimento Escolar por município 2021. Brasília, DF: Inep 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Educação Básica 2022**: Taxa de Rendimento Escolar por município 2022. Brasília, DF: Inep 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2022/tx_rend_municipios_2022.zip

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018^a. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf)

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**: Para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, 487 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 108p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 565-573, jul. 2021.

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: Avaliação e políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 117, p. 859-870, out. 2022.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>

FONSECA, Selva Guimarães. A NOVA LDB, OS PCNs E O ENSINO DE HISTÓRIA. In. FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 8ª edição. Campinas – SP: Papyrus, 2008, p. 29-39.

GOMES, Albiane Oliveira. Qualidade da educação: para além de uma perspectiva indicista. In. Políticas educacionais na educação básica: impactos e perspectivas para escola pública [recurso eletrônico] / Antônio Sousa Alves; Francisco de Assis Carvalho de Almada; Albiane Oliveira Gomes; Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (org.) – São Luís: **EDUFMA**, 2019. p. 115-125

LÜCK, Heloísa. Gestão Democrática e Participativa. In. LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. – Curitiba: Editora Positivo, 2009. p. 69-80.

MACEDO NETO, Manoel Pereira de. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. **Revista História em Reflexão**: Vol. 3 n. 6 – UFGD - Dourados jul/dez 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/download/487/356/1161>

MARANHÃO. Governo do Estado. **Carta fundacional**. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, s/d.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **A CRIAÇÃO DAS LICENCIATURAS CURTAS NO BRASIL**. *Revista HISTEDBR* [online], Campinas, n. 45, p. 340-346, mar.2012 - ISSN: 1676-2584.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021.

PICANÇO, Valdira Melo; BIANCHEZZ, Clarice. **A importância da prática de ensino em sala de aula na formação inicial do professor de História**. Universidade do Estado do Amazonas (UEA), (S/d), 12p.

Professores da rede pública municipal de São Luís iniciam greve geral; categoria exige reajuste salarial de 33,24%. **G1 Maranhão**. São Luís, 18 de abril de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/04/18/professores-da-rede-publica-municipal-de-sao-luis-iniciam-greve-geral-categoria-exige-reajuste-salarial-de-3324percent.ghtml>.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do Regime Militar**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; GALIN, Cláudia Valentina Assunção; GOMES, Elias Evangelista; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SETTON, Maria da Graça Jacontho. Reflexões pós-pandemia em um mundo em transformação. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e20224801001, 2022.

SOUZA, Éder Cristiano de. Que formação histórica queremos? Debates sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. **REH**. Ano V, vol. 5, n.10, jul./dez. 2018.

SILVA, Francisco José Balduino da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; FERNANDES, Márcia Frota. BNCC e o Currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 13, p. 1011-1025, set./dez. 2019.

ZIMMERMANN, Joseane; RÉCHIA, Karen Christine. Prática de ensino de História: considerações preliminares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 65-72, jan./jun. 1999.