

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

**O programa "Escola Digna" e o ensino com pesquisa: quais possibilidades para a superação da dicotomia entre o saber acadêmico e o saber escolar no ensino de História.**

**ASIELI MARIA DE ALMEIDA ROCHA**

**São Luis**

**2017**

**ASIELI MARIA DE ALMEIDA ROCHA**

**O programa "Escola Digna" e o ensino com pesquisa: quais possibilidades para a superação da dicotomia entre o saber acadêmico e o saber escolar no ensino de História.**

Monografia apresentada ao Curso de História, Centro de Ciências Exatas e Naturais, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Rodrigues dos Santos

**São Luís**

**2017**

**ASIELI MARIA DE ALMEIDA ROCHA**

**O programa "Escola Digna" e o ensino com pesquisa: quais possibilidades para a superação da dicotomia entre o saber acadêmico e o saber escolar no ensino de História.**

Monografia apresentada ao Curso de História, Centro de Ciências Exatas e Naturais, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Apresentado em 04/07/2017

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Rodrigues dos Santos (orientadora)**  
Universidade Estadual do Maranhão

---

**Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro**  
Universidade Estadual do Maranhão

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Júlia Constança P. Camêlo**  
Universidade Estadual do Maranhão

## AGRADECIMENTOS

Certa vez em uma roda de conversa com amigos comentei que agradecerei somente ao universo pela concretização desse trabalho. Pois bem, vamos lá!

No meu universo existem dois sóis. O primeiro chama-se Maria José, também conhecida como “Minha Rainha” ou “Melhor Mãe do Mundo”. O segundo sol com a mesma importância e brilho do primeiro, chama-se Augusto César, o cara mais chato que eu conheço, porém, o Homem mais importante da minha vida.

Minha órbita gira em torno deles, e sem eles a minha existência seria tão escura e fria quanto Plutão. Obrigada por tanto amor e dedicação! Uma vida inteira e mais cem anos não seria suficiente para expressar todo meu amor e gratidão a vocês.

Nada disso seria possível sem vocês, ou pelo menos seria muito mais difícil. **AMO VOCÊS INCONDICIONALMENTE!**

Também devo agradecer nominalmente as pessoas que de forma direta contribuíram para a realização desse trabalho: Gracyane Castro (Graça) que de forma espontânea entrou e permaneceu na minha vida. Obrigada pela preocupação e motivação, por ajudar nas correções, por “guardar” meus capítulos, pelas hashtags, e principalmente pelo show do CPM 22. Foi do c...!

À professora Sandra Regina por ter aberto as portas da sua casa para mim, e pela orientação sincera. Muito obrigada!

Agradeço também todos os demais que de forma indireta contribuíram com esse trabalho. Thanks!

## **RESUMO**

O presente trabalho se insere no campo de estudos sobre o ensino de História, com ênfase no ensino com pesquisa no ensino de História da educação básica, de forma mais específica no ensino médio. Foi realizado um trabalho de campo em uma escola da rede estadual do Maranhão, onde procurei demonstrar a possibilidade de superação da ainda existente dicotomia entre o saber acadêmico e o saber escolar no ensino de História, através da utilização da pesquisa em sala de aula. O recorte utilizado foi o período inicial do governo Flávio Dino (2015 – 2017), pois nesse período foi estabelecido a Macropolítica para a educação do estado através do programa “Escola Digna”, programa estruturado por eixos, onde um deles estimula a utilização da pesquisa dentro da sala de aula no ensino médio. Dessa forma, o objetivo foi verificar em que medida o programa “Escola Digna” contribui para mudar a realidade escolar nas aulas de História.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Ensino com pesquisa; programa “Escola Digna”.

## **ABSTRACT**

The present work is part of the field of studies about teaching History, with emphasis on the use of research in the teaching of History area at basic education, more specifically in high school. Fieldwork was carried out at a public high school of Maranhão's Government, where I tried to demonstrate the possibility of overcoming the still existing dichotomy between academic knowledge and school knowledge in the teaching of History through the use of research tools in the classroom. The timeframe of the survey was the initial period of the Flávio Dino government (2015-2017), since in this period the Macro-politics for the state education was established through the program "*Escola Digna*" (Dignified School), which was structured by axes that stimulates the use of research inside the classroom at high school. Thus, the objective was to verify how the "*Escola Digna*" program contributes to change the school reality in History classes.

**Key-words:** Teaching History; Research Teaching; "*Escola Digna*" Program.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA E AS PERSPECTIVAS DO SEU ENSINO COM PESQUISA: UMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA .....	10
1.1. O ensino de História: Saber acadêmico e saber escolar .....	16
1.2. “Dicotomia pra quê te quero?”: A relação dicotômica entre saber acadêmico e saber escolar.....	19
2. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO MARANHÃO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI: DE ROSEANA SARNEY (2009 – 2014) A FLÁVIO DINO (2015 – 2017) .....	24
2.1 Propostas educacionais do governo Roseana Sarney (2009 – 2014) .....	30
2.2 Propostas educacionais do governo Flávio Dino (2015 – 2017) .....	33
2.2.1 O programa “Escola Digna” .....	34
3. ENSINO DE HISTÓRIA COM PESQUISA E A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA SABER ACADÊMICO E SABER ESCOLAR.....	39
3.1 O programa “Escola Digna”: da formalidade a realidade dos professores na escola.....	42
3.2 Ensino de História com pesquisa em sala de aula: o caso da escola “C.E.M CIDADE OPERÁRIA II”.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	53
Referências .....	55
APÊNDICE A .....	58
APÊNDICE B.....	59

## INTRODUÇÃO

O ensino de História como objeto de pesquisa abre um leque imenso de diversidade de temas e problemas. Apesar da abrangência de possibilidades passíveis de pesquisa relacionados ao ensino de história, alguns são tradicionalmente discutidos desde a década de 80 do século XX como “livro didático, análise dos currículos de História, formação de professores, História do Ensino de História”. (ZAMBONI, 2007, p.11 apud CARVALHO FILHO, 2011 p.6).

A relação entre o saber acadêmico e o saber escolar também faz parte das discussões nas instituições acadêmicas, mas apenas com “a preocupação central de garantir o lugar para o conhecimento científico produzido em centros de pesquisa [...] na escola básica”. (ABUD, 2007, p. 108). Ainda segundo ABUD (2007), a relação entre esses dois saberes não é problematizada, haja vista que, essa concepção baseia-se na ideia de que o ensino escolar é uma mera versão simplificada do conhecimento acadêmico.

Neste trabalho, no entanto, a intenção é analisar essa relação dicotômica entre o saber acadêmico e o saber escolar, objetivando verificar se o ensino com pesquisa no ensino de História na educação básica pode propiciar mecanismos que possibilitem diminuir a dicotomia existente entre esses dois saberes. Para isso foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a temática e posteriormente realizado trabalho de campo.

O interesse por essa temática surgiu a partir das minhas observações nos estágios curriculares do curso de História Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, em escolas da rede estadual de ensino. Nessas observações percebi na prática o que muitos teóricos da área do ensino já questionavam em diversos trabalhos voltados para o ensino de História, a existência da dicotomia entre o saber acadêmico e o saber escolar.

Para compor essa pesquisa utilizei documentos referentes ao programa “Escola Digna”, que faz parte da Macropolítica do estado do Maranhão da gestão Flávio Dino, assim como documentos referentes à política de educação da gestão Roseana Sarney. Foram realizadas aplicações de questionários na escola estadual “C.E.M Cidade Operária II” localizada na unidade 201, rua 201, no bairro da Cidade Operária.

No primeiro capítulo, realizei uma breve abordagem histórica sobre o ensino de História no nível secundário no Brasil, desde a sua gênese no século XIX, com a inclusão da História como disciplina escolar, passando por suas principais transformações no decorrer do século XX até a atualidade. Logo em seguida, analisarei a relação entre o saber



acadêmico/científico e o saber escolar e a dicotomia entre eles ainda presente no ensino de História.

No segundo capítulo, analisamos as propostas educacionais do estado do Maranhão nas gestões da atual década, enfocando alguns aspectos da reforma educacional do governo de Roseana Sarney, me focando na Reforma proposta Flavio Dino, e o proposto nos Eixos Estruturantes enfatizando o programa “Escola Digna”.

E por fim, no terceiro capítulo, aborda-se a relação do ensino com pesquisa no ensino de História na educação básica na sala de aula, mais especificamente no nível médio da rede estadual do Maranhão. Para através da aplicação de questionários perceber se o ensino com pesquisa no ensino de História pode propiciar mecanismos para diminuir a dicotomia ainda existente entre saber acadêmico e saber escolar.

## **1. A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA E AS PERSPECTIVAS DO SEU ENSINO COM PESQUISA: UMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA**

No Brasil a História foi incluída como disciplina escolar em 1838 no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, capital do Império, uma escola secundária pública que servia como modelo para as outras escolas do país. Nesse período a História integrava o currículo denominado de “humanismo clássico”, no qual a disciplina se assentava no estudo das línguas, com destaque para o Latim, e tinha os textos da literatura clássica da Antiguidade como modelo e padrão cultural. O currículo humanístico, no entanto, não possuía nenhuma formação de utilidade imediata, “mas era por intermédio dele que se adquiriam marcas de pertença a uma elite”. (BITTENCOURT, 2011, p. 77).

Segundo BITTENCOURT (2011), os conteúdos do currículo humanístico também serviam para uma formação moral dessa elite, baseada no ideário de civilização, cujos valores eram disseminados como universais. A seleção dos textos que iam ser utilizados nas aulas de História, tinha em vista a apreensão de valores como prudência, justiça, coragem, e a moderação. Embora a História tenha se constituído como disciplina escolar em 1838, a Companhia de Jesus responsável pela educação escolar no período colonial, já utilizava a História inserida no eixo das humanidades. Segundo FONSECA (2011), era por meio de textos de historiadores da Antiguidade greco-romana que os estudantes das escolas inicianas tinham contato com a História. No entanto, a função da História era somente instrumental, com objetivos exteriores a ela.

A História enquanto disciplina escolar também serviu ao propósito de contribuir para a consolidação de uma identidade nacional e do Estado Nacional Brasileiro, que se estruturava como nação após a Independência de 1822. Os programas do Colégio Pedro II, foram inspirados no ensino secundário francês, já que a genealogia da nação deveria ser civilizada, portanto, europeia. Desse modo, predominava o estudo da História Geral, a História da Pátria ou do Brasil servia como complemento, funcionava quase como um estudo anexo, sendo oferecida somente aos alunos das séries finais.

A História do Brasil dos programas curriculares e dos livros didáticos possuía o mesmo arcabouço, mas, na prática escolar, paradoxalmente, foi um conteúdo complementar na configuração de uma identidade nacional. A história da “genealogia da nação” baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou berço da Nação. (BITTENCOURT, 2011, p. 79).

Um ano após a criação do Colégio Pedro II, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), iniciava suas atividades, a ligação entre as duas instituições era profunda, e ambas tinham o mesmo objetivo, ou seja, contribuir para a consolidação de uma identidade nacional. O IHGB era responsável por estabelecer os paradigmas para a construção da História brasileira, e o Colégio D. Pedro II tratava de transforma-los em programas de ensino.

Historiadores do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) haviam fornecido, no decorrer do século XIX, as bases de uma história nacional dividida em períodos definidos pela ação política: a descoberta do Brasil – o nascimento da nação que era notadamente branca, europeia e cristã foi constituído no período da colonização; a Independência e o Estado monárquico, que possibilitaram a integridade territorial e o surgimento de uma “grande nação”. (BITTENCOURT, 2011, p. 79).

Durante praticamente todo o século XIX ocorreram discussões e mudanças nos programas para as escolas secundárias, dessa forma, foram se definindo com maior nitidez os objetivos do ensino de História.

Ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador era cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso, sob os auspícios do IHGB. Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia. (FONSECA, 2011, p. 47).

No fim do século XIX, o currículo humanístico foi duramente criticado por diversos grupos interessados na modernização do país aos moldes da industrialização europeia. Esses grupos passaram a questionar a finalidade do currículo humanístico e acentuavam a necessidade de introduzir as ciências da natureza para a formação das novas gerações. Assim, Matemática, Química e Biologia passaram a constituir saberes escolares definidores de uma formação intelectual para um novo tipo de elite. Dessa forma, as disciplinas escolares foram sendo construídas de forma mais organizada, e as especialidades de campo do conhecimento compuseram o “currículo científico”.

BITTENCOURT (2011) afirma que a História integrou-se sem maiores problemas nesse currículo, e que seus objetivos ainda continuavam associados à formação de uma elite, mas com tendências mais pragmáticas, ou seja, a disciplina passou a ter uma função pedagógica mais definida em relação a sua importância na formação política dessa elite.

A História Geral ou da Civilização continuou sendo o eixo explicativo da História escolar, separada por períodos e seguindo uma cronologia, tendo como meta o progresso tecnológico criado pelo homem branco.

A História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e da moral cívica. Um dos objetivos básicos da História escolar era a formação do “cidadão político”, que, em nosso caso, era o possuidor de direito ao voto. A História do Brasil servia para possibilitar às futuras gerações dos setores de elite informações acerca de como conduzir a Nação ao seu progresso, ao seu destino de “grande nação”. (BITTENCOURT, 2011, p. 80-81).

No início da década de 40 do século passado, sob o ministério de Gustavo Capanema, o ensino secundário passou por um momento de redefinição. Ficou estabelecido que o secundário teria dois níveis: o curso ginásial, com duração de quatro anos, e o curso colegial, separado em curso clássico e curso científico, de caráter propedêutico, com mais três anos de duração. Segundo BITTENCOURT (2011), o objetivo maior dessa reformulação do ensino secundário era favorecer o desenvolvimento de um setor terciário, consumidor e urbano, capacitado para as tarefas necessárias a modernização e para as atividades urbanas. Essa divisão atendia a demanda da configuração de uma classe média, para determinados setores dessa classe média o curso ginásial era suficiente, e para outros setores em ascensão e para as elites existia o colegial, que conduziria estes grupos selecionados aos cursos de nível superior.

Nessa nova configuração do ensino secundário, a História

tinha por objetivo apresentar e difundir “elementos que formam a trama da história, por meio de fatos políticos, econômicos, sociais, religiosos, literários, artísticos, científicos, enfim, os fatos culturais e de civilização”; ou seja, servia para a formação de uma “cultura geral e erudita”. (BITTENCOURT, 2011, p.82).

Nas décadas de 50 e 60 o ensino de História no nível secundário sofre novas críticas, dessa vez de professores formados pelos cursos de História criados a partir de 1934. A crítica maior desses professores era contra a erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual.

Durante o período da ditadura civil – militar , mais precisamente com a reforma da Lei 5692/71, o ensino secundário sofre outra mudança, dividindo-se em dois níveis, com o ginásial tornando-se uma continuidade do ensino primário – oito anos – e o colegial

transformando-se em um curso profissionalizante, chamado de segundo grau. Nessa nova configuração, o ensino da História e a Geografia a ser trabalhado na 1ª etapa do fundamental (5ª a 8ª série) transformou-se em Estudos Sociais, essa nova disciplina que sintetizava o ensino sobre a sociedade de forma aligeirada, ainda teve que competir com conteúdos dogmáticos provenientes das aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Vale ressaltar que disciplinas com o intuito de formar cidadãos adaptados à ordem social e política vigente não foram novidades da ditadura civil – militar. Segundo FONSECA (2011), na década do noventa foi introduzida a disciplina Instrução Moral e Cívica, que articulada ao ensino de História tinham o objetivo de reforçar os sentimentos patrióticos da população.

Segundo BITTENCOURT (2011), apesar da História subsistir no segundo grau no período da ditadura civil militar, a diminuição da carga horária comprometeu qualquer mudança significativa capaz de substituir um conteúdo enciclopédico e erudito por outro mais adequado à formação de uma geração proveniente de culturas e condições sociais múltiplas.

Com o processo de redemocratização do país na década de 80, foram iniciadas reformulações curriculares, e os debates sobre os conteúdos desses currículos dividiram os educadores. Entre eles havia consenso de que os conteúdos vinculados nas escolas tinham grande relevância social, no entanto, divergiam sobre quais conteúdos deveriam ser mantidos ou retidos com essa reformulação curricular.

De um lado havia defensores da ideia de que a escola deveria fornecer os mesmos conteúdos das escolas de elite, para eles o domínio desses conteúdos representaria o pleno exercício da cidadania. Do outro lado havia os opositores dessa linha conteudista, eles entendiam que a escola não poderia ser apenas um local de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas que a mesma deveria incorporar conteúdos significativos que fossem capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, dessa forma possibilitando a transformação da realidade desses alunos. Segundo FONSECA (2011), essa proposta visava um ensino de História voltado para uma análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História.

Mantendo a tendência de seguir modelos externos, na década de 90 do século XX, os currículos escolares brasileiros sofreram reformulações, esse movimento de reformulações “decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado”. (BITTENCOURT, 2011, p. 101).

As sociedades ocidentais contemporâneas vivenciaram, nas três últimas décadas do século XX, ajustes políticos de grandes proporções, consolidando a hegemonia neoliberal caracterizada pela reestruturação do processo de produção e pelo aprofundamento do processo de globalização da economia. (COSTA, 2009, p. 145).

Com essas reformulações da década de 90 coube a sociedade a tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica de mercado. Segundo BITTENCOURT (2011), esse modelo de mercado, criou uma “sociedade do conhecimento”, que exige além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de lidar e manejar com um sistema intenso de informações.

Seguindo essa tendência de atender as demandas desse modelo de mercado, o governo federal, na figura do MEC, realizou uma reformulação curricular que abarcou todos os níveis de escolarização, do infantil ao superior. Para os currículos do ensino fundamental e médio foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “diretrizes de caráter orientador, não obrigatórias, mas que têm se apresentado cada vez mais fortemente como norteadoras das ações nos ensinos fundamental e médio”. (FONSECA, 2011, p. 68).

Dentro dessa nova configuração, e nos termos da lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o novo ensino médio deixa de ser simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante (propedêutico) para assumir a responsabilidade de completar a educação básica, ou seja, uma educação formativa, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente.

No PCN’s o ensino de História proposto para o ensino médio destaca-se alguns pontos, tais como:

Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam.

(...)

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso

com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (PCN'S ENSINO MÉDIO, p. 22).

Sobre o ensino de História proposto para o ensino médio BITTENCOURT (2011) afirma que:

tem como preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar a capacidade do educando para o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre os temas de estudo e com a possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de fontes de diferentes naturezas. Não inclui, entre seus objetivos, a formação de um “historiador”, mas visa dar condições de maior autonomia intelectual ante o conhecimento histórico da sociedade contemporânea. (BITTENCOURT, 2011, p.118).

Dessa forma, um dos objetivos centrais para o ensino de História proposto pelos PCN's é a formação intelectual, ou seja, a capacidade do educando ter condições de refletir sobre acontecimentos, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural.

Contudo, atualmente o cenário da educação no ensino médio é outro. Uma nova reformulação curricular parece ter pego a sociedade brasileira de surpresa, a Medida Provisória nº 746/2016 conhecida como Reforma do Ensino Médio, ela foi aprovada pelo Congresso Nacional, pelo Senado Federal e sancionada pelo presidente Michel Temer. A nova configuração curricular, é composta pela segmentação de disciplinas segundo áreas do conhecimento e a implementação do ensino integral. O currículo será dividido entre conteúdo comum (Base Nacional Curricular Comum), e por “itinerários formativos”.

Conforme o proposto na Reforma, a carga horária será dividida em 60% para a BNCC e 40% para os “itinerários formativos”, por essa reformulação o aluno poderá optar por uma área do conhecimento de sua preferência para concluir sua formação no ensino médio. O governo federal afirma que a proposta visa flexibilizar o currículo atual, excessivamente acadêmico e desconectado da realidade do mercado de trabalho, além de melhorar a gestão e valorizar a formação de professores.

Essa nova Reforma do Ensino Médio tem gerado uma série de discussões na sociedade, principalmente entre professores e especialistas da área da educação. Uma das críticas mais contundentes a essa Reforma, é o caráter autoritário da mesma, haja vista que foi

implementada por Medida Provisória<sup>1</sup>, e sem consulta a sociedade e principalmente aos sujeitos pertencentes ao processo de ensino- aprendizagem do ensino médio. Outra medida da reforma que tem sido questionada de forma veemente é a não obrigatoriedade do ensino de História, somente Português, Matemática, Inglês, Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia farão parte da BNCC, ou seja, essas matérias serão obrigatórias no novo currículo. A História fará parte de um dos “itinerários formativos” enquanto componente das Ciências Humanas, sendo optativa, portanto.

Vários segmentos da sociedade civil saíram em defesa do ensino de História, e cobraram que a disciplina voltasse a fazer parte do currículo de forma obrigatória. A ANPUH (Associação Nacional de História) em carta aberta direcionada ao presidente da República e a outras autoridades, afirma que a Medida Provisória “comete grave equívoco ao omitir do texto legal qualquer referência à disciplina, e, principalmente, ao excluí-la da relação de componentes curriculares obrigatórios, instalando fortes incertezas sobre a presença da História nesse nível de ensino”.

O historiador Ronaldo Vainfas (2017) afirma que não é de hoje que o Estado brasileiro tenta estropiar o ensino de História do país. Na ditadura civil – militar a principal tentativa veio com a obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais, fusão de História e Geografia, em detrimento das duas. Segundo o historiador essa reforma é uma aberração que incentiva ódios raciais e estimula a ignorância.

Marcos Silva, professor de História da USP, acredita que a retirada do ensino de História da lista de disciplinas obrigatórias é um erro absoluto, e que trará enorme prejuízo para a sociedade, haja vista que sem o ensino de História os jovens terão a impressão que os processos sociais são imutáveis, e que transformações sociais não podem acontecer. Diante disso, o destino do ensino de História no país ainda gera preocupações e incertezas.

### **1.1 O Ensino de História: saber acadêmico e saber escolar.**

A relação do saber acadêmico ou de referência com o saber escolar no ensino de História no secundário, hoje ensino médio, é profunda. Como já foi dito anteriormente, o Colégio Pedro II e o IHGB tinham os mesmos objetivos: contribuir para a consolidação de uma identidade nacional. Assim,

---

<sup>1</sup> A Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei.



coube às instituições encarregadas de pensar a nacionalidade uma pesada atribuição: construir a genealogia, demonstrando as origens civilizadas, sem se esquecer de riscar com clareza os contornos da identidade nacional. (ABUD, 2007, p.109).

Desse modo, a relação entre conhecimento acadêmico e saber escolar no Brasil data desde o século XIX, trazendo desdobramentos para o ensino de História até os dias atuais. Um desses desdobramentos é a “permanência da concepção que atribui exclusividade à participação da ciência de referência no conhecimento histórico escolar”. (ABUD, 2007).

O pesquisador francês Yves Chevallard (apud MONTEIRO 2001) passou a designar tal concepção como “transposição didática”. Chevallard entende ser a escola parte de um sistema no qual o conhecimento por ela reproduzido se organiza pela mediação da “noosfera”, conceito que para o pesquisador corresponde ao conjunto de agentes externos a sala de aula – inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, famílias, ou seja, a transposição dos conteúdos dos centros de referência são “modificados” por agentes externos a sala de aula. Dessa forma, quando os conteúdos chegam às instituições escolares a transposição didática já começou a ser realizada bem antes.

Segundo BITTENCOURT (2011) a concepção de transposição didática ver as disciplinas escolares como inferiores as ciências eruditas de referência, como um saber de segunda classe, dependentes da produção das universidades ou demais instituições acadêmicas, e servem como “vulgarização” do conhecimento produzido por um grupo de cientistas.

Essa abordagem considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgariza-se, necessita da didática, encarregada de realizar a “transposição”. Consequentemente, uma “boa” didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível. (BITTENCOURT, 2011, p.36).

Logo, para a autora na concepção de transposição didática o saber escolar é caudatário do saber acadêmico, constituindo-se como mero reproduzidor do conhecimento científico de forma simplificada. A produção de conhecimento, a problematização, análise e pesquisa, são direcionadas apenas aos centros acadêmicos. A escola é vista como um “lugar de recepção e reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de “transpô-lo” e reproduzi-lo adequadamente”. (BITTENCOURT, 2011, p. 37).

No que se refere à transposição didática, SCHMIDT (1998) já possui um posicionamento contrário ao de BITTENCOURT (2011) quando afirma que esse processo é bem mais que uma mera simplificação ou redução do conhecimento científico para um saber ensinado, mas um verdadeiro processo de criação. Em relação à transposição didática, o que se procura é

a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento. (SCHMIDT, 1998, p. 59).

MONTEIRO (2001) segue na mesma linha que SCHMIDT (1998), quando aponta que o conhecimento escolar, embora tenha sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes ou materiais culturais disponíveis, não é mera simplificação, rarefação ou distorção deste conhecimento. Nessa perspectiva, no processo de transposição didática, ou seja, passagem do saber de referência para o saber ensinado há uma especificidade na constituição do saber escolar que o distingue do saber de referência.

É um conhecimento com lógica própria, que faz parte de um sistema – o sistema didático – que tem relação com o saber de referência que lhe dá origem e cuja constituição – processo e resultado da transposição didática – pode ser objeto de estudo científico através de uma epistemologia própria. (CHEVALLARD, 1991, p. 14 apud MONTEIRO, 2001, p. 126).

Embora a autora reconheça a contribuição de Chevallard para se trabalhar com o conceito de transposição didática, a mesma afirma que essa visão ainda é muito presa ao universo acadêmico. Nesse sentido, outros pesquisadores, especialmente o inglês Ivor Goodson e o francês André Chervel (apud MONTEIRO 2001) se opõem a concepção do saber escolar como mera transposição do saber de referência, antes porém existindo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar.

MONTEIRO (2001) citando Caillot, Audigier, Crémieux e Tutiaux – Guillon (1994) concorda que o saber escolar não “funciona” como os saberes sábios, constituindo estes dois tipos de saberes diferentes. Segundo a autora os saberes escolares são regidos pelos constrangimentos escolares em si mesmos e pelas finalidades que a escola lhes dá.

Chervel, (apud MONTEIRO 2001) o crítico mais contundente da concepção de “transposição didática” concebe a escola como uma instituição que, embora obedeça a uma lógica particular e específica da qual participam vários agentes tanto internos como externos, deve ser considerada como lugar de produção de um saber próprio. Em decorrência dessa concepção da escola como um lugar de produção de conhecimento, BITTENCOURT (2011) afirma que o saber escolar deve ser analisado como parte integrante da cultura escolar, para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior e com a cultura geral da sociedade. A autora afirma que o saber escolar tem um perfil próprio, mas que há um intercâmbio de legitimações entre as duas entidades, saber escolar e o saber acadêmico/científico.

Outra crítica às análises que tomam o saber acadêmico como único padrão de qualidade e de referência para o saber escolar é a indução a uma perversa e acirrada desqualificação do trabalho dos professores da educação básica, ignorando a especificidade do ponto de vista da cultura escolar, ou seja, todos os outros saberes que são acionados dentro da sala de aula.

Por isso MONTEIRO (2001) diz que a questão da constituição do conhecimento escolar, e a relação dele com o saber de referência é bastante complexa, pois envolve diversos aspectos, como as referências de origem (saber acadêmico/científico), como aqueles relacionados com a dinâmica sociocultural interna a escola. Portanto, a relação entre os saberes existem, mas as especificidades também.

## **1.2 “Dicotomia pra quê te quero?”: a relação dicotômica entre saber acadêmico e saber escolar.**

A discussão teórica acerca de quais saberes constituem o saber escolar, qual relação entre os saberes escolar e acadêmico/científico, se existe hierarquização entre esses saberes é densa e muito profícua. Embora exista divergências entre teóricos sobre autonomia e hierarquização na relação desses saberes, uma posição é quase consenso entre os mesmos, de que esses saberes se relacionam e um interfere no outro.

A articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas é, portanto, complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola. [...] é preciso entender a necessidade do diálogo constante entre as disciplinas escolares e as acadêmicas. (BITTENCOURT, 2011, p. 49).

Segundo BITTENCOURT (2011), essa relação entre saber acadêmico/científico e saber escolar no caso da História pode ser verificada desde o século XIX, constituindo-se em um movimento constante de aproximações e separações entre História escolar e a dos historiadores.

Para ABUD (2007) essa relação de proximidade do saber acadêmico e escolar no caso da História deve-se a questões históricas, quando o Colégio Pedro II e o IHGB, compartilhavam o mesmo objetivo de contribuir para a consolidação da identidade nacional do país.

ABUD (2007) afirma que a genealogia do Brasil deveria demonstrar origens civilizadas, e conseqüentemente a sua História não poderia se desvincular das proposições da historiografia do continente europeu. Dessa forma, os postulados positivistas desenvolvidos século XIX, também foram partilhados com os primeiros historiadores do Brasil. Alguns desses historiadores também eram professores do Colégio D. Pedro II, e transpuseram a concepção de História da academia para a escola secundária. Assim essa relação estreita que data desde o século XIX, traz conseqüências para o ensino de História até a atualidade. Algumas dessas conseqüências são resquícios de um ensino tradicional da História, onde a História é ensinada com uma narrativa cronológica linear e os conteúdos são assimilados por memorização.

Outro desdobramento dessa relação entre os saberes acadêmico e escolar no caso da História é a dicotomia ainda presente no ensino da disciplina nas escolas da educação básica. Nessa relação o saber escolar constitui-se apenas como um mero reproduzidor do conhecimento científico produzido nos centros de referências e universidades, ou seja, existe apenas uma transposição didática dos conteúdos externos a realidade escolar, a escola não configura enquanto um espaço autônomo e produtor de conhecimento, gerando um descompasso e prejuízos para a qualidade do ensino da disciplina na educação básica.

Em um estudo pioneiro, LEITE (1969) já apontava para a dicotomia existente entre o saber acadêmico e o saber escolar, e para o insucesso do ensino de História na educação básica.

A professora adota um livro de História do Brasil, de perguntas e respostas, ou escreve no quadro negro as perguntas e as respostas, e os alunos, as copiam em seus cadernos. A professora dá algumas explicações a respeito de palavras desconhecidas, e depois, nas provas mensais ou nos exames, a criança deve saber responder aquelas questões semelhantes (...) o aluno memoriza perguntas e respostas, talvez para a vida inteira, mas o único esforço que faz é ligar a pergunta a resposta.

(...)

Entre os alunos, a História não é bem vista e, no mínimo, não lhe descobrem utilidade. Os jovens escrevem, quando escrevem, diários e planos. As memórias e as reconstruções do passado são preocupações estranhas ao adolescente. (LEITE, 1969, P.52 e 123 apud CARVALHO FILHO, 2011, p. 11).

A autora critica a permanência de um modelo tradicional do ensino de História, onde a memorização e a narrativa factual ainda são recursos utilizados pelos professores de História, ou seja, permanência no mesmo sentido utilizado por HOBBSAWM (1998), onde o passado é visto como “uma dimensão permanente da consciência humana e um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana” (HOBBSAWN, 1998, p. 23 apud SILVA; PEDROSA; MONTEIRO; PEREIRA, 2009, p. 220).

LEITE (apud CARVALHO FILHO 2011) ainda mostra a necessidade de renovar a pesquisa histórica com novas abordagens, problemas e objetos, de maneira a propiciar a renovação do conhecimento histórico e do ensino de História, e conseqüentemente melhorar a qualidade do ensino. A autora ainda afirma a importância de se articular o ensino de História na educação básica com a pesquisa, a fim de superar a dicotomia existente entre saber escolar (consumidor de conhecimento científico) e saber acadêmico (produtor de conhecimento científico).

O professor de História necessita articular ensino com pesquisa, nos diferentes níveis e processos de ensino-aprendizagem, de maneira a superar a dicotomia saber acadêmico – saber escolar / produção histórica [na academia] – consumo da produção histórica [nas escolas de 1º e 2º graus]. (LEITE, 1969 apud CARVALHO FILHO, 2011, p. 8).

SCHMIDT (1998) corrobora com o posicionamento de LEITE (1969) no que se refere ao uso da pesquisa nas aulas de História. Dessa forma, a sala de aula não deve ser apenas um espaço de reprodução de informações, mas deve ser um espaço onde os interlocutores (alunos) constroem sentidos, onde “se torna inseparáveis o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa”. (SCHMIDT, 1998, p. 57).

Segundo SCHMIDT (1998), ensinar História é dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. Desse modo,

os educandos poderiam adquirir a capacidade de realizar análises, interferências e interpretações acerca da sociedade atual, além de olhar para si e ao redor com olhos históricos, resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado. (SCHMIDT, 1998, p. 65).

FONSECA (2003) também aponta para a importância da pesquisa no cotidiano escolar. A autora propõe que o ensino de História seja organizado por projetos de pesquisa, haja vista que o objetivo central dessa proposta é a formação da consciência histórica dos alunos, ou seja, proporcionar ao aluno que ele também se perceba enquanto sujeito histórico.

SEFFNER (2010) afirma que o “objetivo da aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para eles se indagarem acerca de sua vida social e familiar, se seus relacionamentos, se seus valores, de sua história”, enfim, o objetivo da aula de História para o autor é os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem. (SEFFNER, 2010, p. 213).

A importância do ensino de História para a formação da consciência histórica dos alunos da educação básica também é ressaltada por GARCIA e SCHMIDT (2005), para as autoras a aula de História deve servir como um espaço de formação dessa consciência histórica, possibilitando assim, a inscrição desses sujeitos (alunos) na realidade, de tal maneira que poderão conhecê-la e transformá-la.

Nesse sentido, a sala de aula é vista como um espaço de conhecimento, onde o método de produção do conhecimento (pesquisa) deve estar relacionado com o método de ensino. Não se trata de transformar os alunos em “pequenos historiadores”, como afirma BITTENCOURT (2004), mas de se levar em conta a articulação entre os métodos do historiador e os métodos de ensino.

De modo que o trabalho desenvolvido em sala de aula seja de investigação, de criatividade, onde os sujeitos da ação pedagógica sejam capazes de produzir conhecimento sobre a realidade, estabelecendo relações críticas e expressando-se como sujeitos produtores de história e do saber.

Nessa perspectiva, o ensino de História com pesquisa, rompe com a concepção de que pesquisa é tarefa neutra acessível somente aos especialistas e que a escola e o ensino são meros reprodutores de saberes, ideias e valores produzidos em outras esferas, e assim a escola passa a constituir-se num espaço de reflexão e discussão empenhada na formação de cidadãos críticos e responsáveis, como afirma CIAMPI (2011).

Contudo, apesar dos posicionamentos de vários estudiosos sobre a necessidade do uso da pesquisa no ensino de História na educação básica, como mecanismo para amenizar a

dicotomia entre os saberes escolar e acadêmico/científico, o que se percebe é o caminho inverso. CARVALHO FILHO (2011), aponta que a possibilidade do professor de História da educação básica no seu espaço de trabalho não ser apenas um reproduzidor de conhecimento, mas também um produtor de conhecimento histórico, e por consequência os alunos, continua um desafio atual.

## **2. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO MARANHÃO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI: DE ROSEANA SARNEY (2009 – 2014) A FLÁVIO DINO (2015 – 2017).**

Os programas educacionais de governo, assim como toda produção humana, também são frutos de contextos sociopolíticos específicos, ou seja, a formação moral e transmissão de determinados valores através da educação fazem parte do contexto social próprio de cada sociedade e de cada conjuntura política.

A elaboração dos programas educacionais de governo e a educação escolar estão inseridas num contexto amplo de relações sociais. Nessa perspectiva, os currículos são moldados aos valores sociais, e ao grau de importância atribuído ao conhecimento pela sociedade em questão. Dessa forma, os aspectos históricos e socioculturais são determinantes para a elaboração desses programas.

Concorda-se com ABUD (1998) quando afirma que os programas educacionais de escolas públicas, sob qualquer forma que se apresentem (guias, propostas, parâmetros), são produzidos por órgãos oficiais que não levam em consideração a realidade do cotidiano escolar. As dificuldades e obstáculos enfrentados por professores e alunos nas instituições escolares da educação básica muitas vezes são negligenciadas ou só aparecem como estatísticas, não como um problema real a ser solucionado pelos programas educacionais, “e por mais que tais grupos reivindiquem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leituras e discussões posteriores à sua elaboração” (ABUD, 1998, p.29).

Segundo LOPES (apud MONTEIRO 2001), os processos de seleção e legitimação dos conteúdos desses programas educativos não obedecem a critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo em um dado momento histórico.

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. (CHAUÍ apud ABUD, 1998, p. 28).

MATHIAS (2011) compartilha do mesmo posicionamento dos autores (LOPES, CHAUÍ), e de forma mais específica, afirma que o ensino de História e o contexto social estão



em constante sintonia, e influenciando um ao outro incessantemente, e que o entrelaçamento entre a História ensinada e o contexto social de cada sociedade e cada conjuntura histórica é evidente.

Desse modo, analisei nos tópicos seguintes deste capítulo de que forma o contexto sociopolítico influenciou na formulação dos programas educacionais dos governos das duas últimas gestões no Brasil e no estado do Maranhão.

Na década de 90 do século passado, o campo educacional no Brasil passou por uma série de reformulações, essas reformulações decorrentes de uma nova configuração mundial que impôs um modelo econômico para submeter todos os países à lógica de mercado. Sobre isso Yanaguita afirma que:

As reformas nas estruturas e no aparato de funcionamento do Estado nesses países [América Latina, Portugal e Espanha] consolidaram-se nos anos 1990 por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, de abertura de mercados, das reformas de sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos. (SOUZA; FARIA, 2004 apud YANAGUITA, 2011 p. 2).

A assertiva de MELO (2005) corrobora com o posicionamento de YANAGUITA (2011), pois para a autora, o projeto neoliberal que se realizou nos países da América Latina nos anos 90 serviu para justificar e legitimar políticas de ajustes econômicos e estruturais conduzidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM), projeto que visava uma maior internacionalização do capitalismo e da mundialização do capital.

Essa nova configuração do Estado, marcadamente neoliberal, acarretou em mudanças significativas no campo educacional no Brasil, principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998) (1999 – 2003). Nesses princípios de cunho neoliberal estava presente uma visão produtivista denominada de acumulação de capital humano, onde concebe a educação como preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

A política de formação de capital humano prioriza a formação mecanizada, em que a educação é vista como um investimento nas habilidades e competências técnicas dos indivíduos para um melhor desempenho no mercado de trabalho. (SILVA; PEDROSA; MONTEIRO; PEREIRA, 2009, p. 228).

Segundo FRIGOTTO (2004) o resultado dessa nova configuração do Estado firmado nas teses de cunho neoliberal “tem sido a configuração de uma das sociedades de

maior desigualdade econômica, social, cultural e educacional do mundo, na qual se legalizam o privilégio e a própria desigualdade”. (FRIGOTTO, 2004, p. 55). FRIGOTTO (2008) ainda afirma que:

As reformas educacionais dos anos 90 [...] e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação as novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente. (FRIGOTTO, 2008, p. 10).

No Brasil, o neoliberalismo começa ascender em 1990, e no primeiro governo de FHC (1995 – 1998) ele conhece uma aceleração acentuada. Segundo YANAGUITA (2011), no governo de FHC, os eixos da política educacional permearam o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse mínimo para as escolas, além do controle da qualidade da educação através de avaliações e ainda a desresponsabilização do governo federal com a educação, passando a dividir com os outros entes federados a responsabilidade com a educação.

Nesta perspectiva, a acumulação de capital cultural humano volta-se para o aspecto utilitarista da educação, onde se observa uma preocupação com a capacidade humana enquanto capital o que acaba por reduzir o homem a um simples objeto no processo produtivo na economia de mercado. Sobre isso Bittencourt afirma:

À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do “conhecimento”. Para esse modelo capitalista criou-se uma “sociedade do conhecimento”, que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho. (BITTENCOURT, 2011, p. 101-102).

Segundo HORN e GERMINARI (2013) a ideologia liberal atuou e tem atuado no currículo em particular, e na educação como um todo, na perspectiva de reformas graduais, centralizada nos programas e objetivos de forma bastante utilitaristas, e é nessa conjuntura que no governo de FHC são elaborados em 1996 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para os currículos do ensino fundamental e do ensino médio atendendo as premissas dessa política internacional.

Sem fugir a esta lógica, o estado do Maranhão nos governos de Roseana Sarney (1992– 1999) buscou fazer reformas para o campo educacional em consonância com as

propostas do governo de FHC e as políticas e diretrizes dos órgãos internacionais (FMI e BM). Na busca da tão propagada eficiência do neoliberalismo, o estado do Maranhão realizou uma série de privatizações e adotou o princípio da descentralização, o que propiciou na transformação de secretarias estaduais para Gerências Gerais. No campo educacional essa descentralização não gerou resultados positivos para a educação do estado.

Segundo COSTA (2011) as reformulações de cunho liberal no estado do Maranhão em relação à educação longe de representar qualidade de ensino, se mostraram como verdadeiro engodo. Sobre as reformulações na educação no Maranhão a autora afirma que:

Além das constantes greves na educação básica e no ensino superior, merece destaque no governo Roseana Sarney o convênio assinado com a Fundação Roberto Marinho / Rede Globo, ano 2000, que substitui o ensino médio regular pelo ensino supletivo intitulado “Viva Educação”, com duração de 15 meses, a partir da utilização de 3.750 tele-salas, usando tecnologia do Telecurso 2000, substituindo professores habilitados por orientadores de aprendizagem. (COSTA, 2011, p. 537).

No entanto, antes de analisar o programa educacional de Roseana Sarney no seu último mandato é importante mencionar o momento político que o Maranhão passava antes da eleição da governadora no ano de 2011. O grupo Sarney esteve à frente da política no estado do Maranhão por mais de cinco décadas, apenas alternado a pessoa que personificaria o poder do grupo a frente do estado. Após os dois primeiros mandatos de Roseana Sarney, foi a vez de José Reinaldo Carneiro Tavares entrar para a política através das mãos do grupo Sarney.

Segundo COSTA (2011) o governo de José Reinaldo representou continuidade e ruptura com o grupo Sarney. José Reinaldo governou o estado do Maranhão de 2003 a 2006, e no começo de seu mandato ainda fazia parte do grupo Sarney, no entanto, no ano de 2004 o mesmo rompeu politicamente com o grupo, após o rompimento o então governador responsabilizou a ex-governadora pela situação caótica em que o estado se encontrava depois de sete anos de mandato, onde o “Maranhão aparecia como recordista em analfabetismo e em 2º lugar quando o assunto era exploração de mão-de-obra infantil.” (COSTA, 2011, p. 538).

Chegando ao fim o governo de José Reinaldo, o mesmo apoia Jackson Lago (Partido Democrático Trabalhista – PDT/MA), prefeito de São Luís por vários anos, para o governo do estado em uma reedição de tentativas anteriores de ruptura com o bloco do poder no estado, o grupo Sarney. Jackson Lago sai vitorioso no pleito em um dos momentos que ficou marcado na história política do Maranhão.

Contudo, o mandato de Jackson Lago não conheceu estabilidade, logo nos primeiros meses o seu governo enfrentou uma greve dos servidores, os professores que se sentiam mais prejudicados com a Lei 8592/07, denominada de “lei do cão” pelos grevistas, que atacava direitos trabalhistas estabelecidos, paralisaram as atividades por mais de 80 dias e não concluíram a carga horária do ano letivo de 2006, além de ameaçarem não iniciar o ano letivo de 2007. Outro aspecto do governo de Jackson Lago foi a demora para divulgar o programa de governo, com prioridades e ações bem definidas.

Essa não seria a pior situação que o governo Jackson Lago enfrentaria. O grupo derrotado nas urnas entrou na justiça eleitoral para contestar o resultado da eleição alegando compra de votos ou abuso de poder econômico. A grande mídia do estado, que pertence ao grupo Sarney, fez constante cobertura midiática sobre esse processo, além de contestar todas as iniciativas governamentais. Após dois anos o Tribunal Superior Eleitoral – TSE cassou o mandato do governador Jackson Lago e restituiu Roseana Sarney (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB/ MA), filha do então Presidente do Senado Federal, José Sarney.

Assim em abril de 2009 Roseana voltou a exercer o cargo de chefia do estado do Maranhão, reeditando os seus dois últimos mandatos no que se refere ao campo educacional, ou seja, propostas e programas voltados para a educação que não foram efetivados ou que não geraram efeitos positivos para a educação do estado.

Em novo pleito no ano de 2011 a então governadora se reelege derrotando o ex-governador cassado Jackson Lago e o atual (2017) governador do estado Flávio Dino. Nesse momento nos interessa a forma como esse governo Roseana Sarney (2011 – 2014) lidou com a educação do estado, especificamente com o ensino médio, que é de responsabilidade dos estados da federação. No ano de 2008, ainda no mandato de Jackson Lago, foi elaborado o Plano Plurianual<sup>2</sup> (PPA), que contemplava 12 macro-objetivos (MARANHÃO, 2007, p. 20-21), sendo o macro-objetivo da educação denominado de “Maranhão Educativo”, formado por sete programas. Nesse sentido, os objetivos para educação segundo o PPA eram:

Consolidar a universalização do ensino fundamental; ampliar a oferta de vagas no ensino médio; erradicar o analfabetismo; democratizar o acesso ao ensino superior; garantir a educação especial e tratar a pré-escola e a educação infantil como eixo estruturante da educação de qualidade. Para

---

<sup>2</sup> O Plano Plurianual é uma exigência da Constituição brasileira de 1988, seguido pela Constituição do estado do Maranhão em 1989. Nele estão presentes os objetivos do governo a serem apreciados através dos programas setoriais com suas respectivas metas. O PPA é elaborado no segundo ano de cada governo, com vigência de até quatro anos.

tanto, é preciso municipalizar, gradativamente, o ensino em todos os níveis. Ampliar e qualificar o quadro de docentes, melhorar, modernizar e expandir a rede física do ensino. (p.90).

O governo Roseana Sarney realiza revisões no PPA (2008 – 2011) referentes ao campo educacional e paulatinamente durante essas revisões, os objetivos que tinham sido traçados no governo Jackson Lago foram se alterando. A educação que anteriormente se pretendia democrática e de qualidade em todos os níveis foi redimensionada, e aos poucos a partir das revisões do governo Roseana Sarney essas ideias foram substituídas pelos critérios de agilidade, eficiência, eficácia e efetividade nas execuções das ações.

Percebe-se que durante o curto mandato Roseana Sarney reedita reformas e medidas dos seus primeiros mandatos estendendo esta lógica para os seus últimos anos de governo. Sobre isso Coutinho afirma:

A lógica que presidiu a revisão foi a do modelo gerencial (foco, eficiência, eficácia, efetividade, racionalidade), introduzindo no Estado do Maranhão pela reforma administrativa dos dois primeiros mandatos de Roseana Sarney (1995 – 2002), sintonizada com os modelos de gestão neoliberal implementados no plano nacional pelo governo FHC, no qual os fins se subordinam aos meios e o setor público adota os critérios de gestão do setor privado, em prejuízo de uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. (COUTINHO, 2008 apud MOURA; SOUSA, 2011, p. 6).

As alterações da estrutura do PPA (2008 – 2011) propostas por Roseana Sarney foram notadamente de cunho neoliberal, e podem ser percebidas no documento de revisão (MARANHÃO, 2010, p. 29-30):

A política educacional, a partir de 2009, foi redirecionada, tendo como foco principal o fortalecimento da ação pedagógica na escola, cujas iniciativas visavam melhorar a qualidade do ensino. Esta política está em perfeita consonância com o Plano de Recuperação da Educação lançado pela Governadora em 2009, que contempla a melhoria da infraestrutura física das escolas, a gestão aos novos e mais eficientes métodos de ensino e de capacitação para o mercado de trabalho. Para viabilizar as estratégias formuladas a equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação realizou uma análise da estrutura programática do órgão, adequando-a à capacidade operacional dos recursos disponíveis, numa perspectiva de racionalidade na sua execução. (Grifo nosso)

Ficam evidentes no documento de revisão as alterações realizadas no governo Roseana Sarney no sentido de “enxugar” as despesas do estado com a educação, antes da “adequação à capacidade operacional dos recursos disponíveis” sete programas faziam parte do macro-objetivo “Maranhão Educativo”, após exclusões e alterações somente quatro programas permaneceram no PPA (2008 – 2011).

Essa constatação é sintomática, por que através dela pode-se perceber qual era a demanda do governo do Maranhão em relação à educação, longe de ser uma preocupação de transformação do ser humano através da educação, ao contrário, o objetivo parecia está mais alinhado com uma preocupação imediata de transformar indivíduos em mão-de-obra, representando explícita ou implicitamente interesses privados ou de valorização do capital, ignorando demandas históricas do estado como a erradicação do analfabetismo, por exemplo.

## **2.1 Propostas educacionais do governo Roseana Sarney (2009 – 2014)**

O recorte temporal para análise dos programas educacionais do estado do Maranhão é de uma década, dessa forma foram contemplados na análise o último mandato de Roseana Sarney e o atual mandato de Flávio Dino. No entanto, faremos um recuo temporal para analisarmos também os primeiros mandatos de Roseana Sarney com intuito de uma compreensão mais apurada do que representou o seu último mandato para a educação do estado do Maranhão.

Os dois primeiros mandatos de Roseana Sarney como governadora do estado do Maranhão não foram positivos para a educação do estado, já que além de delegar responsabilidades inerentes à educação as municipalidades, o estado também não foi capaz de proporcionar um ensino médio (responsabilidade dos estados) de qualidade aos educandos do Maranhão. Na inexistência de algo produtivo para a educação nos dois primeiros mandatos da governadora em questão, avancemos para o seu último mandato (2011 – 2014).

Com a reeleição da governadora em 2010 e o seu último mandato, a forma como a educação foi tratada no estado não foi diferente dos seus mandatos anteriores, ou seja, os princípios de cunho neoliberal também foram adotados no campo educacional. Dessa forma, a educação no programa de governo de Roseana Sarney estava mais voltada para as demandas do capital, do que da agenda dos trabalhadores da educação.

A educação é percebida em uma visão meramente economicista, devendo preparar a mão-de-obra qualificada de acordo com as necessidades do mercado, deixa de ser obrigação do Estado que passa a se constituir como um colaborador e parceiro nas ações a serem desenvolvidas no espaço escolar. (DUBLANTE, 2009, p. 75).

Nesse sentido, as propostas para a área da educação do último mandato de Roseana Sarney foram as seguintes:

- Promover a educação como política de inclusão social não discriminatória de formação para o exercício da cidadania e para o trabalho, valorizando a diversidade regional, sociocultural, étnica e de gênero;
- Implantar, nas redes públicas, em parceria com os municípios, programas e projetos voltados para a universalização do acesso ao ensino fundamental e fortalecimento da ação pedagógica;
- Estimular a ampliação da oferta de educação infantil nas redes municipais de ensino;
- Ampliar, em parceria com os municípios, os programas que objetivam a alfabetização de 100% dos alunos no primeiro ano do ensino fundamental;
- Apoiar as iniciativas dos municípios voltadas para a melhoria das instalações escolares;
- Promover a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis da educação básica;
- Desenvolver programas voltados para a educação no meio rural, levando em conta as potencialidades agrícolas e pesqueiras, observadas as peculiaridades geoeconômicas;
- Apoiar os municípios na oferta de transporte escolar;
- Implantar, na rede pública estadual de ensino, programas destinados à correção de fluxo, redução da evasão, abandono e repetência, bem como ao aumento do rendimento escolar, disponibilizando- os, também, aos municípios;
- Dar continuidade ao programa de ampliação, equipamento, reequipamento e recuperação da rede física escolar;
- Ampliar a oferta de vagas no ensino médio;
- Implantar “escolas de tempo integral” no ensino médio e educação profissional;
- Estimular e apoiar os municípios para a implantação de escolas “em tempo integral” na educação infantil e ensino fundamental;
- Incentivar a participação da família na escola;
- Implantar, em articulação com os municípios, programa de valorização e qualificação, garantindo a formação inicial dos professores das redes públicas municipais;
- Garantir aos gestores escolares, professores e especialistas do sistema estadual programa de remuneração que premie a formação continuada, a competência, o tempo de serviço, a graduação, a pós-graduação, a pesquisa, o mestrado e o doutorado;
- Expandir a rede de centros de educação profissional, na cidade e no campo, em compatibilidade com as potencialidades econômicas do Estado e dos municípios, levando em conta as exigências do mercado de trabalho;
- Ampliar a rede de bibliotecas Farol da Educação;
- Formalizar parceria com o Governo Federal e com os municípios em programas destinados à alfabetização de jovens e adultos;
- Aumentar a oferta de vagas escolares destinadas a pessoas com deficiência;
- Implantar e incentivar programas e projetos escolares voltados para o esporte, cultura, meio ambiente, cidadania e desenvolvimento econômico-social;
- Estabelecer articulação e parcerias com universidades públicas e privadas para o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais. (SARNEY, 2010, p. 5-7) (grifo nosso).

Uma das propostas do governo Roseana Sarney para a educação do Maranhão é “Incentivar a participação da família na escola”, no entanto, não fica claro de que modo essa

proposta se efetivaria. Uma das formas para a efetivação dessa proposta seria pela implementação da gestão democrática nas instituições escolares do estado. O Plano Estadual de Educação de 2014 destaca sobre a gestão democrática:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas maranhenses. (MARANHÃO, 2014, p. 90).

Desse modo, através da efetivação da gestão democrática proposta pelo PEE 2014, a participação da família na escola se concretizaria de forma prática. Contudo, mesmo com todo ordenamento jurídico e a intenção do governo de Roseana Sarney em fazer com que as famílias participassem das decisões dentro do âmbito escolar, no mandato de Roseana essa proposta nunca ganhou corpo, ou seja, essa proposta assim como outras, só ficaram no campo das ideias.

Através das propostas de governo de Roseana Sarney, pode-se perceber como a educação no seu mandato (2011 – 2014) não recebeu a atenção que merecia, pois o estado do Maranhão possuía problemas estruturais no campo educacional de longa data e as propostas apresentadas para enfrentar esses problemas mostram-se genéricas, insuficientes para acabar ou amenizar esses problemas.

Segundo LIMA e SOUZA (2012), no período da elaboração das propostas de governo para educação do governo Roseana – que segundo os autores não tiveram nenhum tipo de consulta popular, ao contrário das propostas de governo dos adversários Jackson Lago e Flávio Dino – o estado do Maranhão possuía quatro problemas ainda sem soluções no âmbito da educação, sendo eles: A necessidade de universalização da educação básica, expansão do ensino médio, reduzir o analfabetismo e melhorar a qualidade do ensino.

No entanto, segundo esses autores (LIMA; SOUZA 2012), as propostas para a educação estavam aquém dos desafios existentes no âmbito educacional do Maranhão, pois a preocupação maior estava em realizar ações por intermédio dos municípios, além da proximidade das propostas do capital, não das demandas dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, “tratava-se de um retorno à tecnocracia, buscando formar indivíduos com aptidão suficiente para atender da melhor maneira possível as demandas da produção, não cidadãos críticos acerca da sociedade”. (CERRI, 2004, p. 4-5 apud MATHIAS, 2011, p. 48).



## **2.2 Propostas educacionais do governo Flávio Dino (2015 – 2017): o programa “Escola Digna”.**

O pleito eleitoral de 2014 ficou marcado na história do estado do Maranhão. Flávio Dino (PC do B/ MA), ex-juiz federal venceu em primeiro turno Lobão Filho (PMDB/MA) com mais de 63% dos votos válidos. Essa vitória significativa marcou a primeira vez que um candidato que não foi apoiado pelo Palácio dos Leões vence uma eleição para governador maranhense, e a segunda vez que um candidato do grupo Sarney liderado por José Sarney não se elege. A outra vez havia sido em 2006 quando Jackson Lago derrotou Roseana Sarney.

Durante a campanha eleitoral Flávio Dino apresentou propostas e programas de governo muito parecidas aos da campanha da presidente Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), que na ocasião da campanha apoiou tanto Flávio Dino quanto Lobão Filho. Dentre os programas estavam a versão estadual do “Mais médicos”, “Bolsa família” e “Minha casa, minha vida”.

Responsável pelo fim de 50 anos de poder do grupo Sarney no Maranhão, Flávio Dino assumiu como governador eleito no dia 1º de janeiro de 2015. O governador assumiu o governo às cegas, como o mesmo declarou em entrevista ao site O Globo. Roseana Sarney renunciou ao cargo no dia 10 de dezembro sem fazer transição de governo alegando recomendação médica e motivos pessoais. Sobre isso Flávio Dino declarou ao site O Globo:

Vai ser um começo conturbado. De tédio ninguém vai sofrer no nosso governo. Estou assumindo às cegas. Roseana está em destino incerto e não sabido, evaporou. E tudo que pergunto para o substituto dela, ele diz que não sabe. Fizeram uma ceninha me enviando um carrinho cheio de papel, mas era só cópia do que estava na internet. Só lá pelo dia 20 de janeiro vamos saber a situação do caixa. Vamos auditar tudo. O que for pagamento ilegal, vamos atrás do dinheiro. (O Globo, 01.01.2015).

Primeiro e único candidato da história do Partido Comunista do Brasil (PC do B) a governar uma das unidades federativas do país, Flávio Dino instituiu no dia 2 de janeiro de 2015 o Plano de Ações “Mais IDH” pelo Decreto 30.612 com a finalidade de desenvolver ações para superar a pobreza extrema e as desigualdades sociais no meio urbano e rural nos 30 municípios com o menor IDH do estado.

O atual governador do Maranhão tem dedicado especial atenção à educação do estado, segundo Dino (2017), é consenso universal a importância e o caráter prioritário que a

educação deve ocupar dentro dos programas de governo e na sociedade de modo geral, no entanto, na maioria das vezes esse consenso é puramente retórico, e não há a integração efetiva e determinada dos Governos para transformar a realidade social por intermédio da educação.

Dessa forma, Dino (2017) destaca que o seu governo escolheu efetivamente casar teoria e prática, discurso e ação. Nessa perspectiva, fazem parte da política educacional do atual governo programas com foco na revitalização curricular, no protagonismo juvenil e principalmente na melhoria física das escolas estaduais, transformando galpões de taipas em escolas de alvenaria.

O governo do estado do Maranhão em parceria com os municípios, através do programa “Escola Digna” está realizando o trabalho de construção e substituição de escolas de taipas e palha e prédios classificados como inadequados por prédios de alvenaria, já foram entregues 11 unidades de “escolas dignas” nos municípios de Fortaleza dos Nogueiras (1), Parnarama (1), Turiaçu (1), São João do Sóter (1), Buriticupu (2), Barreirinhas (2), e Santa Filomena (3).

Outra etapa do programa “Escola Digna” é a reconstrução e reforma de escolas em condições precárias, substituindo instalações elétricas e hidráulicas, pisos, portas, instalando aparelhos de ar-condicionado nas salas e novos banheiros. O secretário Felipe Camarão (2017) afirma que com essa segunda etapa do programa mais de 574 escolas da rede estadual serão contempladas com a recuperação da sua estrutura física, dando dignidade aos alunos maranhenses.

A meta do governo estadual com o programa “Escola Digna” no que se refere à estrutura física das escolas é entregar a população maranhense cerca de 300 escolas novas até 2018, e para isso o governo conta com o investimento de R\$ 120 milhões.

### **2.2.1 O programa “Escola Digna”**

Um dos programas de governo de Flávio Dino voltado para a educação é o programa “Escola Digna”, lançado em 21 de maio de 2015 e que faz parte do Plano de Ações “Mais IDH”, política de governo instituída pelo Decreto 30.612. O governador afirma que o objetivo do programa é “construir uma escola acolhedora, democrática, participativa, inclusiva e geradora de Educação Cidadã – capaz de transformar e libertar”. (DINO 2015).

O Programa Escola Digna constitui-se como Macropolítica de educação da SEDUC e tem por finalidade institucionalizar as ações da secretaria em eixos

estruturantes que subsidiem teórico, político e pedagogicamente as ações educativas da Secretaria de Educação do Estado, como política de Estado, de modo a orientar as unidades regionais, e as escolas e os setores da SEDUC dando-lhes uma unidade em termos de concepção teórica e metodológica para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Dentre os eixos que compõem a Macropolítica estão: Fortalecimento do Ensino Médio, na perspectiva de uma política de educação integral e integrada, Formação Continuada dos profissionais da educação, Regime de colaboração com os municípios que institucionaliza o Escola Digna enquanto programa de governo, Gestão Educacional, Avaliação institucional e da Aprendizagem e o eixo que transversaliza os demais, Pesquisa, Ciência e Tecnologias. (SEDUC) (Grifo nosso).

Assim, o programa “Escola Digna” enquanto Macropolítica de educação do estado conta com seis eixos estruturantes, em que seus objetivos estratégicos são:

- Implementar, coordenar e avaliar ações voltadas para o desenvolvimento de uma política curricular, visando envolver técnicos e equipes escolares na implementação de mudanças no Ensino Médio que possibilitem garantir a todos os estudantes aprendizagem de qualidade na perspectiva integral;
- Propor, acompanhar e avaliar ações de formação continuada dos profissionais da Rede Estadual e das Secretárias Municipais, fortalecendo o Regime de Colaboração entre o Estado e municípios;
- Propor ações de formação, de apoio pedagógico e de assessoria para a elaboração de orientações curriculares, tendo em vista garantir o fortalecimento do pacto pela qualidade da educação pública no Estado do Maranhão;
- Orientar, propor ações, acompanhar e avaliar o processo de institucionalização da escolha de gestões das unidades escolares. Propor, orientar e acompanhar o processo de avaliação institucional e de aprendizagem, tendo em vista a melhoria na qualidade da aprendizagem dos estudantes;
- Propor ações pedagógicas que orientem um novo olhar para o ensino e aprendizagem por meio das mediações tecnológicas a fim de apresentar a pesquisa como princípio metodológico dos estudantes. (SEDUC) (Grifo nosso).

Através do programa “Escola Digna” várias ações estão sendo desenvolvidas em escolas estaduais do Maranhão desde o ano de 2015. Algumas mais significativas no âmbito do ensino médio – etapa da educação básica foco deste trabalho – são as escolas tempo integral, as eleições diretas para gestores das unidades educacionais e o incentivo a pesquisa, tecnologia e ciências.

Algumas das demandas antigas dos profissionais da área da educação (SINPROESEMMA) e dos estudantes secundaristas (UBES) foram atendidas através da Macropolítica do estado voltada para o campo educacional. Uma dessas demandas foi a realização de eleições diretas para gestores escolares. Durante a campanha eleitoral em 2014, representantes dos estudantes secundaristas organizaram um encontro com os candidatos a

governo do estado a fim de apresentar a proposta de eleições diretas para gestores, no entanto, somente Flávio Dino apareceu ao encontro.

O Secretário de Educação do Maranhão Felipe Costa Camarão (2015) ao falar sobre o atendimento dessas demandas destaca:

A eleição para gestor escolar da rede estadual do Maranhão está inserida no Programa Escola Digna e expressa o compromisso do Governo do Estado com a construção de uma escola pública participativa e democrática, na qual alunos, professores, técnicos e gestores trabalham juntos em prol dos resultados e da qualidade no processo de ensino e da aprendizagem.

A gestão democrática nas instituições escolares é tema central das políticas educacionais na contemporaneidade, no Brasil esse debate tomou vulto em 1970 na luta da classe trabalhadora por melhores condições de estudo para seus filhos. Na década de 80 do século passado, professores das redes de ensino começaram a se sindicalizar e lograram planos de cargos e carreiras, valorização da formação, e questionar a hierarquização e burocracia das escolas, assim como seu uso para apadrinhamentos políticos.

As exigências pela gestão democrática não é algo recente, pois desde os idos dos anos 80 ela se faz presente na pauta das lutas dos (as) trabalhadores (as) da educação. Do ponto de vista político, a década de 80 expressou o acúmulo das forças sociais que estavam represadas até então e que, a partir daí, passaram a se manifestar. (SANTOS, 2012, p. 209).

No Maranhão os professores da rede estadual também reivindicavam através do sindicato (SINPROESEMMA) o atendimento dessa demanda há mais de dez anos como afirma Janeci Nery (2015) então diretora do sindicato ao site Rede Brasil Atual:

Os educadores precisam ter mais espaço dentro da gestão das escolas. A administração de uma escola é fundamental para um bom desempenho dos professores, dos alunos e dos demais funcionários, e não pode ser algo unilateral. Essa é uma reivindicação de mais de dez anos da categoria, agora contemplada.

Como destaca SANTOS (2012), um importante elemento para a democratização da educação foi o processo de (re)organização constitucional. A nova ordem constitucional (CF/1988) consagrou a gestão democrática do ensino público como princípio, fato inédito em relação às Constituições Federais anteriores. Sobre isso SANTOS (2012) afirma que:

Esse aspecto da gestão democrática se fortaleceu, após a promulgação da Constituição de 1988, da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), bem como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), cuja ênfase está expressa na efetivação dos conselhos e na construção do projeto político pedagógico para as escolas públicas. (SANTOS, 2012, p. 209).

Esse ordenamento legal (LDB) vale como caminhada para a democratização da gestão nas instituições escolares, por que todo este ordenamento também traz em si medidas de maior participação e inclusão social. Desse modo, todos os agentes do processo ensino/aprendizagem fazem parte das tomadas de decisões dentro do ambiente escolar, tornando-se cidadãos conscientes do seu papel transformador dentro da sociedade.

No entanto, no estado do Maranhão, mesmo depois de todo o ordenamento legal (CF/88, LDB/96, CE/1989, PPE/2014) ganhar detalhamento, amplitude, fato e texto, somente em 2015 a gestão democrática foi instituída por lei com o Decreto nº 30.619, que regulamenta as eleições de forma direta para gestores escolares.

A Macropolítica para educação do governo Dino, através do programa “Escola Digna” ampliou de forma significativa as escolas de tempo integral. No governo anterior somente uma escola de ensino médio funcionava nesse sistema, atualmente são 11 escolas de tempo integral, sem contar as escolas profissionalizantes (IEMAS), que foram implementadas no governo Dino.

Contudo, o eixo estruturante do programa “Escola Digna” que versa sobre Pesquisa, Tecnologia e Ciência é o eixo que ocupa a centralidade deste trabalho, pois através dele analisei a relação da pesquisa com a aula de História dentro da sala de aula. No entanto, é preciso ressaltar que as transformações que ocorreram na educação no estado do Maranhão também estão relacionadas com as mudanças a nível nacional. A reformulação curricular por Medida Provisória nº 746/2016 da educação, conhecida como a Reforma do Ensino Médio que propõe alterações sobre currículo do ensino médio.

A nova configuração curricular proposta pelo Governo Federal tem reflexo direto no currículo do estado do Maranhão, entretanto, Felipe Camarão, Secretário de Estado da Educação afirmou que essas mudanças no ensino médio no estado já estavam ocorrendo muito antes da Medida Provisória 746/2016. Segundo o Secretário, muito antes do Ministério da Educação fazer os anúncios das novas medidas o Governo do Maranhão já vinha desenvolvendo ações para melhoria dos índices educacionais em todo o estado.

O modelo adotado pelo governo do Maranhão foi o mesmo adotado pelo estado do Ceará, que posteriormente foi adotado também pelo Governo Federal, ou seja, no do

estado do Maranhão o currículo também está sendo flexibilizado, de modo que as disciplinas foram divididas em conteúdo comum a todas as escolas do ensino médio – Base Nacional Curricular Comum – (BNCC) e por itinerários formativos ou conteúdo eletivo, conteúdos que ficam a escolha do aluno.

Dentro da Macropolítica para a educação do estado, várias ações para o fortalecimento do ensino médio estadual foram implementadas, como o programa +Ensino Médio, que visa uma educação integral que envolve vários saberes e contextos.

Desse modo, segundo as “Orientações Pedagógicas para o ano letivo de 2017” os princípios norteadores do +Ensino Médio são:

- Escola como centro das ações pedagógicas
- Educação integral
- Protagonismo juvenil
- Diversidade, inclusão e modalidades
- Iniciação científica e tecnológica
- Dimensão ativa para a vida e para o trabalho

Dentro dessa perspectiva, das transformações e reformulações do campo educacional com a Macropolítica para educação do estado do Maranhão, do programa “Escola Digna”, especificamente do eixo estruturante “Pesquisa, Tecnologia e Ciência”, analisamos em que medida essas transformações refletiram em mudanças positivas nas aulas de História no ensino médio.

No entanto, deve-se salientar que na gestão de Flávio Dino ainda não existem novas Diretrizes Curriculares estaduais, porém, as Diretrizes Curriculares de 2014 – ainda vigentes – são bem alinhadas com a Macropolítica para educação com o programa “Escola Digna” do governo Dino para a educação do estado.

Dessa forma, no próximo capítulo analisei as mudanças para além do currículo oficial, e se essas reformulações contribuíram para que a dicotomia ainda existente entre o saber acadêmico e o saber escolar pode ser amenizada com a presença da pesquisa dentro da sala de aula através da iniciação científica proposta pela Macropolítica de educação implementada para o ensino médio do estado do Maranhão.

### **3. ENSINO DE HISTÓRIA COM PESQUISA E A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA SABER ACADÊMICO E SABER ESCOLAR.**

A dicotomia existente entre o saber produzido nos centros acadêmicos e o saber produzido nas escolas da educação básica não é novidade. Essa contradição persiste desde o século XIX, quando coube a academia produzir conhecimento que iria ser transmitido nas escolas secundárias. Vários autores já discutiram sobre essa antiga e atual realidade da educação brasileira, em que o conhecimento é produzido na academia, cabendo à educação básica divulgá-lo e reproduzi-lo.

A dicotomia é clara: há um espaço/lugar onde se produz saber e outro onde esse saber é divulgado e consumido. Como se não bastasse, o mesmo problema é reproduzido na própria docência: há os que produzem saber dedicando-se integralmente à pesquisa e há aqueles que só transmitem – os professores. (HORN, 2013, p. 94).

LEITE (apud CARVALHO FILHO 2011) no fim da década de 60 do século passado já esboçava a sua preocupação com essa dicotomia entre o saber acadêmico e o saber escolar, apontado esse problema como o causador do insucesso do ensino de História na educação básica. Para a autora as aulas de História não eram bem vistas pelos alunos, a prática de memorização não motivava os alunos, pois não viam utilidade nessa atividade.

Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional. (BITTENCOURT, 2011, p. 69).

Indo na contramão desse pensamento, SELBACH (2010) afirma que um dos fundamentos essenciais de uma aula de História é a motivação, e que para manter os alunos motivados é importante o uso de pesquisas, desde que seja de alcance viável e proposições compatíveis com soluções que podem ser encontradas. Desse modo, para a autora

É importante também que todo aluno desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e, se possível, de interpretar características históricas da realidade de seu entorno, de estabelecer relações e confrontações entre o “agora” e o “passado”, de datar e localizar ações, suas e de outros, no espaço e no tempo. (SELBACH, 2010, p. 31 – 32).

Nesse sentido, LEITE (apud CARVALHO FILHO 2011) também afirma a importância do uso da pesquisa nas aulas de História. Dessa forma, a autora destaca que os

professores de História devem articular ensino com pesquisa para que dessa maneira a dicotomia entre saber acadêmico e saber escolar seja superada. Nesse aspecto, concordamos com a autora, mas entendemos também que “isto pode parecer apenas teórico-formal ou, pior ainda, utópico, ingênuo e irrealizável” (SILVA, 2003, p. 19).

Contudo, precisamos atentar para a relação existente entre a pesquisa e o ensino, onde segundo SILVA (2003) estas são como faces da mesma atividade. Sobre isso SILVA (2003) destaca:

Nesse sentido, há reciprocidade na aliança (ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e superam simultaneamente) e garantia de que os atos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de novos horizontes na produção de saberes. (SILVA, 2003, p.19).

No entanto, BITTENCOURT (2011) nos adverte que será um equívoco o ensino de História em que se pretende transformar os alunos da educação básica em “pequenos historiadores”. Segundo a autora “o historiador parte, portanto, de referenciais e de objetivos muito diferentes aos de uma sala de aula”. (BITTENCOURT, 2011, p. 329).

Entretanto, BITTENCOURT (2011) afirma que quando um professor de História da educação básica for fazer o uso de documentos em sala de aula, o mesmo deve levar em conta a articulação entre métodos do historiador e os métodos pedagógicos, ou seja, aliar pesquisa e ensino. A autora ainda destaca que os documentos utilizados em sala de aula devem instigar a curiosidade e motivar os alunos.

Na escolha é necessário lembrar que eles devem ser motivadores e não se podem constituir em texto de leitura que produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade. O objetivo é favorecer sua exploração pelos alunos de maneira prazerosa e inteligível, sem causar muitos obstáculos iniciais. (BITTENCOURT, 2011, p. 330).

Concorda-se com BITTENCOURT (2011) quando a mesma afirma que é um equívoco no ensino de História a pretensão de transformar alunos da educação básica em “pequenos historiadores”. A intenção é outra, articulando pesquisa e ensino nas aulas de História pretende-se a emancipação intelectual desses alunos.

Assim, a pesquisa é meio de emancipação, humanização, realização e produção da existência humana. Este é o verdadeiro fundamento da pesquisa enquanto princípio educativo e científico sem o qual se torna praticamente inviável pensar em proposta curricular, principalmente em se tratando da disciplina de História. (HORN, 2013, p. 98).



Nessa perspectiva, a sala de aula na educação básica, sobretudo, nas aulas de História, deve ser entendida também como um espaço de produção de conhecimento, espaço privilegiado onde os alunos dotados de uma formação intelectual autônoma e crítica terão a capacidade de conhecer a realidade e de transformá-la.

Sendo assim, a pesquisa dentro da sala de aula, principalmente nas aulas de História, deve assumir uma postura política, ou seja, um instrumento de transformação da realidade dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem a partir da construção de conhecimento significativo para a formação desses alunos.

Nesse sentido, a realização de pesquisas dentro da sala de aula não deve ser entendida como mero engodo, ou como preenchimento de espaço na carga horária da disciplina de História, já que essa atitude causa sério prejuízo na formação intelectual dos alunos envolvidos nesse processo. Sobre isso HORN (2013) destaca:

Portanto, trata-se de situar a pesquisa em sua significação praxica, enquanto instrumento didático-pedagógico e como prática cotidiana de intervenção na realidade e não como mero recurso que o professor dispõe esporadicamente, mais como desencargo de consciência que propriamente um compromisso com a produção do conhecimento histórico e a construção da ciência. (HORN, 2013, p. 96).

O uso da pesquisa nas aulas de História pode se constituir como um mecanismo eficiente para superação da dicotomia ainda existe na educação, ou seja, entre o saber dito científico produzido nos centros acadêmicos e o saber escolar, concebido como instância inferior do saber acadêmico.

Outra possibilidade é a superação de um ensino tradicional de História que ainda vigora em muitas instituições escolares da educação básica, onde aprender História significa memorizar a maior quantidade de datas e acontecimentos possíveis. Segundo BITTENCOURT (2011), até o fim do século XIX predominava um ensino de História onde “a memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar” (BITTENCOURT, 2011, p. 68).

No entanto, o que se percebe até os dias atuais é que essa prática ainda é recorrente nas aulas de História em muitas escolas da educação básica. Contudo, entendemos que a utilização da pesquisa de forma compromissada com o desenvolvimento intelectual e a formação de uma consciência histórica crítica dos alunos pode transformar essa realidade.

A formação intelectual pelo ensino da disciplina História ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o

desenvolvimento de um “pensamento crítico”, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente – passado – presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado. (BITTENCOURT, 2011, p. 122).

Dessa forma, adiante veremos como funciona a relação do ensino com pesquisa nas aulas de História no ensino médio em uma escola da rede estadual do Maranhão.

### **3.1 O programa “Escola Digna”: da formalidade a realidade dos professores na escola.**

Segundo ABUD (1998) basta que novos documentos curriculares ou textos legais que pretendam reformar a educação básica tornem-se de conhecimento dos estudiosos da área da educação para começar uma corrida para discuti-los, como se sua simples publicação fosse suficiente para transformar a realidade da organização escolar.

Concorda-se com ABUD (1998) que somente propostas para o campo da educação ou a simples divulgação de documentos curriculares oficiais não são suficientes para transformar a realidade do ensino na educação básica, pois “como se sabe, há sempre um hiato entre as propostas de estudos e sua efetivação em sala de aula”. (BITTENCOURT, 2011, p. 61).

No entanto, entende-se também que o Estado intervém de forma direta na formação dos educandos, ou seja, “os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino”. (CHAUÍ apud ABUD, 1998, p. 28). Dessa forma, é importante observar em que medida esses programas do Estado modificam a realidade escolar.

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de campo com a finalidade de verificar em que proporções a Macropolítica para educação do estado do Maranhão através do programa “Escola Digna” vem interferindo na formação dos alunos maranhenses. O trabalho de campo foi realizado na escola C.E.M Cidade Operária II, localizada no bairro que dá nome a escola.

No trabalho de campo foram entregues questionários aos professores de História e para alunos do terceiro ano do nível médio, contendo cinco questões em cada questionário (professor/alunos). Neste trabalho os professores não serão citados nominalmente, para a ocasião serão designados como “professor A” (formada em História/ 15 anos de docência) e “professor B” (formado em História/ 22 anos de docência).

A “professora A” questionada se ela acredita que políticas públicas na área da educação são capazes de transformar o ensino de História dentro da sala de aula, de forma mais específica o programa “Escola Digna” do governo do estado do Maranhão, afirmou que “não”, pois para a professora “A” o agente de transformação dentro da sala de aula é o professor. Sobre isso a professora “A” (2017) afirma:

O agente de transformação é o professor. A rede (governo do estado do Maranhão) que tem que buscar qualificar o professor para atender sua clientela e dá condições melhores de trabalho. Por enquanto não vejo um bom horizonte.

Nesse sentido, para a Professora “A” não adianta o governo mudar os programas educacionais se não qualificar os professores, já que para a Professora “A” esses que são os agentes de transformação dentro da sala de aula. Sobre isso SELBACH (2010) destaca:

Uma escola excelente, por sua estrutura e por seu conteúdo, pelo ensino que ajuda construir e pela formação essencial que promove, implica necessariamente em “ação mediada”, isto é, transformada por uma constante e atenta reflexão crítica, ao mesmo tempo conservadora e dinâmica de um saber pedagógico, constantemente renovado, e exercido pelo professor. Sem ele não existe excelência e aprendizagem significativa, não existe o papel formador da escola. Em síntese, o aluno é o centro do processo de aprendizagem e de ensino, mas, sem professor, a intermediação não ocorre, a escola não existe. Nem o imenso desejo de aprender de um aluno, nem as técnicas e normas de uma escola, são suficientes para a concretização do ato didático perfeito, pois este se fundamenta na mediação de um professor. (SELBACH, 2010, p. 149).

Nessa perspectiva KARNAL (2013) corrobora com o posicionamento de SELBACH (2010), mas segundo KARNAL (2013) a boa vontade da mudança existente dentro dos professores muitas vezes encontra obstáculos, seja nos vícios tradicionais da escola, ou na resistência multifacetada de pais, direção e alunos.

A professora “A” questionada se realiza pesquisas nas aulas, respondeu de forma afirmativa, porém menciona um obstáculo: a precariedade de recursos. Segundo SILVA (2003) a escola precisa criar bases para dar condições necessárias para que a mesma se transforme em espaço de atividade criativa, o que segundo a professora “A” não acontece.

Mesmo com essa dificuldade, a professora “A” considera o uso da pesquisa nas aulas de História um mecanismo de construção significativa de conhecimento, “pois, somente

através da pesquisa que o educando se aprofunda nos conhecimentos ministrados em sala de aula”.

A fala da professora “A” nesse aspecto mostra-se preocupante, pois segundo a professora “A” “somente através da pesquisa” existe aprofundamento dos conteúdos ministrados em sala de aula. Dessa forma, podemos interpretar que os conteúdos ministrados em sala de aula, mais especificamente nas aulas de História, são superficiais, rasos, ou apenas diretivos.

Sendo assim, retirasse dessa afirmativa que a prática de pesquisas nas aulas não é constante, não configura como prática predominante nas suas aulas. A professora “A” reconhece a importância dessa prática na formação de alunos críticos, no entanto, só a realiza esporadicamente, seja pela falta de qualificação que a “Rede” (governo do estado do Maranhão) não possibilita para os professores, seja pela precariedade dos recursos.

A professora “A” questionada se ela considera-se um professor-pesquisador, respondeu de forma afirmativa e justificou sua resposta relatando que sempre busca realizar pesquisas em sala de aula como forma de aprendizado dos seus alunos e para ampliar seus próprios conhecimentos.

SELBACH (2010) destaca que um professor-pesquisador deve mostrar que a sala de aula é um lugar especial para a reelaboração de saberes, portanto, esse professor-pesquisador “deve assumir o papel de um pesquisador que destaca que, em História, os fatos jamais se isolam e as boas lições do passado são sempre ferramentas presentes”. (SELBACH, 2010, p. 64).

Nessa perspectiva, aprende-se que a professora “A” afirma ser um professor-pesquisador por realizar pesquisas em suas aulas de forma esporádica, não por acreditar que a pesquisa e o ensino são faces da mesma atividade como afirma SILVA (2003), ou seja, partes indissociáveis de um mesmo processo.

É importante ressaltar que o método didático adotado pelas Diretrizes Curriculares (2014) da rede estadual do Maranhão, e que ainda estão vigentes, é o dialético. Nesse sentido, segundo esse método, a sala de aula deve ser um ambiente de diálogo investigativo.

Por compreender a dinâmica existente no processo de mobilização e construção de conhecimentos, o método dialético possibilita que o professor, consciente dos limites e potencialidades dos alunos, estabeleça mediações entre o conhecimento e o conhecimento oriundo da prática social. Isso significa dizer que o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, deva levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, sendo esta a primeira premissa que possibilitará, posteriormente, a 1 etapa do

método, que é a problematização. Logo, tanto um quanto o outro são ensinantes, na medida em que a sala de aula passa a ser um ambiente de diálogo investigativo. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2014, p. 22-23).

O professor “B” acredita nesse diálogo investigativo, pois para o professor “B” “o ensino de História na atualidade deve procurar ser o mais significativo possível”. Segundo o professor “B”,

Diante de tantas informações e mudanças os alunos não aceitam mais um “ensino passivo”, reprodutivista. A pesquisa e a construção de um novo texto é o caminho viável para aproximar os alunos do conhecimento sobre o patrimônio da humanidade, o conhecimento histórico.

HORN (2013) afirma que só é possível apreender o conhecimento histórico através de um procedimento metodológico que conceba a História como uma construção, ou seja, a pesquisa. Nesse sentido, a afirmação do professor “B” coaduna com o posicionamento de HORN (2013).

O conhecer histórico significa entender as transformações sociais provocadas pela intervenção humana na natureza, pela atividade política pensada como um todo em oposição à visão compartimentada, por outro lado, isto só é possível através de um procedimento metodológico que conceba a história como uma construção. (HORN, 2013, p. 84).

Nota-se que o professor “B” não se refere à pesquisa como mecanismo para transformar seus alunos em “pequenos historiadores”, mas como um meio de construção de um “novo texto”, ou seja, meio para construir dentro da sala de aula um conhecimento reelaborado, utilizar as aulas de História como um espaço também privilegiado de construção de conhecimento.

Apreende-se da afirmação do professor “B” que seu objetivo com a realização de pesquisas em sala de aula, além de transformar esse espaço em um ambiente criativo é possibilitar aos seus alunos conhecer sua realidade, e de porte desse conhecimento transformá-la.

Questionado sobre ser um professor-pesquisador, o professor “B” respondeu que se considera um, pois, “a pesquisa, o entendimento de diversas linguagens (fotos, filmes, música, radionovela, charges), são pontos consensuais no meu planejamento de História”. Para o professor “B”, o resultado do seu planejamento para as aulas de História servem como

ânimo para o mesmo continuar na profissão, pois os alunos respondem a seus estímulos de forma satisfatória se bem orientados. Sobre isso o professor “B” (2017) destaca:

Ao meu ver, se orientados corretamente, sem o objetivo de transforma-los em “pequenos historiadores”, os alunos e alunas mostram boas apresentações e reflexões sobre o passado o que contribui para as suas reflexões sobre o presente.

O professor “B” também afirmou que além de utilizar aulas expositivas busca sempre utilizar outros métodos, como debate com questões do livro didático ou de outros textos complementares, com temas e questões diferentes a cada bimestre.

Quando o professor “B” foi questionado sobre programas governamentais para a área da educação, mais precisamente se ele considerava que políticas públicas (reformas, programas) são capazes de transformar o ensino de História na sala de aula, o professor respondeu afirmativamente, ele acredita que esses programas modificam a realidade escolar.

No entanto, a mudança que o professor se refere não é necessariamente positiva. Sobre isso o professor “B” afirma:

Nosso modelo de ensino, Prussiano (Ganhe, 2007), sempre procurou atender aos inter-reses (sic) dos grupos governantes. “Nesse sentido a cada época e governos o ensino é moldado a essa ordem”. Entretanto a reação dos professores ao sentido de adequação as mudanças (propostas), precisa ser estudadas. Como exemplo podemos apontar os Fins (2007) de História que apontam para o uso de diversas linguagens no ensino, entretanto o ensino “tradicional” é o que prevalece na atualidade. Nesse sentido penso que mudanças serias precisam partir do debate e construção de uma pauta que contemple a formação, recursos materiais e humanos e incentivo a pesquisa e apresentações dos resultados a comunidade.

Segundo o professor “B” os programas educacionais interferem na organização escolar, mas no sentido de garantir a atender os interesses dos grupos governantes, assim é dessa forma que o ensino é moldado para o professor “B”. O que causa estranheza para o mesmo é a adequação dos professores a essa ordem. A estranheza do professor “B” amparasse na afirmação de KARNAL (2013), quando o mesmo diz que a autonomia da condução do processo educacional é do professor. Logo, mesmo com programas governamentais e reformulações na área da educação o professor deve buscar autonomia para si e para seus alunos dentro da sala de aula.

O professor “B” também chama a atenção para a persistência ainda hoje do ensino “tradicional” de História, segundo o professor “B” mesmo com a possibilidade da utilização

de diversos métodos nas aulas de História, a fim de dinamizar as aulas e torna-las mais atraentes para os alunos, os professores ainda persistem nas aulas “tradicionais”.

Nesse sentido, o professor “B” considera importante que haja mudanças sérias e “a construção de uma pauta que contemple a formação, recursos materiais e humanos e incentivo a pesquisa e apresentações dos resultados a comunidade”. Apreende-se da fala do professor “B” que as políticas governamentais para a área da educação precisam contemplar esses aspectos.

Nesse sentido, a Macropolítica para educação do governo Dino através do programa “Escola Digna” em seus eixos estruturantes contempla esses aspectos, tais como formação de professores, incentivo a pesquisa, recursos materiais e humanos. Mas, aparentemente existe um hiato entre o discurso do governo do estado do Maranhão com o programa “Escola Digna” e as afirmações tanto da professora “A” quanto do professor “B”.

O programa “Escola Digna” segundo as afirmações dos professores ainda não interfere positivamente na escola “C.E.M Cidade Operária II” da rede estadual do Maranhão quando se refere às questões pedagógicas. No entanto, é importante frisar que mesmo as Diretrizes Curriculares de 2014 que ainda estão vigentes, também parecem não ter surtido efeito prático, pois segundo o próprio professor “B” o ensino “tradicional de História” persiste até a atualidade nas escolas estaduais.

Nesse sentido, o programa “Escola Digna” tem modificado a realidade escolar de modo prático, mas somente no que se refere à estrutura física das escolas, com construções de prédios novos ou reformas de prédios antigos. O programa não perde a sua importância e contribuição para a construção de uma “Escola Digna”, entretanto, uma escola digna também deve considerar de caráter primordial a efetivação das propostas na área pedagógica, para que os educandos tenham condições de emancipar-se intelectualmente.

### **3.2. Ensino de história com pesquisa em sala de aula: o caso da escola “C.E.M. Cidade Operária II”.**

Foi realizada uma pesquisa de campo na escola estadual “C.E.M Cidade Operária II” com a finalidade de verificar se a utilização de pesquisas dentro da sala de aula nas aulas de História se constitui como um mecanismo possível para a superação da dicotomia existente entre o saber acadêmico e o saber escolar no ensino de História, onde os centros acadêmicos são responsáveis por produzir conhecimento e as escolas da educação básica apenas reproduzem esse conhecimento.

Foram entregues questionários em duas turmas do terceiro ano do período matutino, composta por adolescentes de 16 a 21 anos de idade, no entanto, somente uma turma entregou os questionários, e a turma que entregou respondeu vagamente aos questionamentos.

A primeira pergunta referia-se a importância da disciplina História para a formação dos alunos (“Você considera a disciplina História importante para a sua formação no ensino médio?”) a maioria dos alunos (18) considera a disciplina importante, enquanto alguns (4) não reconhecem nenhuma utilidade para a disciplina. Alguns alunos consideram a disciplina importante “Para entender as histórias dos anos passados”, ou “pois é essencial saber dos acontecimentos já ocorridos, para entender como era antes”.

Dessa forma, percebe-se que os alunos só entendem a disciplina História enquanto disciplina que estuda “os anos passados”, “acontecimentos ocorridos”. Os alunos nas suas justificativas não reconhecem outra importância para a disciplina além de “contar coisas já ocorridas no passado”.

Nesse sentido, a pergunta seguinte estava relacionada com a motivação dos alunos nas aulas de História, (“Você considera as aulas de História atraentes?”). Nesse quesito 11 alunos responderam que “NÃO” e os outros 11 alunos consideram as aulas de História atraentes. Dentre os que responderam negativamente apenas um justificou sua resposta afirmando que as aulas não eram atraentes “por causa da professora”, sem, no entanto, explicar melhor sua resposta.

Os alunos que consideram as aulas de História atraentes justificaram suas respostas afirmando que “a História é de grande importância, pois é o meio de se desvendar mistérios do passado”, ou ainda com “são viagens ao tempo” e “a descoberta de coisas novas através da História é muito interessante”.

Nessa perspectiva, percebe-se como as respostas dos alunos ainda são vinculadas a um ensino “tradicional” de História, onde a História é entendida como uma disciplina para entender o passado, memorizar datas de acontecimentos passados.

O ensino de História situa-se numa dupla perspectiva. A tradicional, de cunho restrito, e a potenciadora, de tipo abrangente. O ensino tradicional (não confundir com conservador ou retrógrado) restringe-se à institucionalização do sistema instrucional do Estado e diz respeito ao “dar aula de História” nas escolas, da fundamental à superior. (MARTINS, 2010, p. 49).



Nesse sentido, entende-se que em uma aula de História é importante que os alunos consigam fazer o exercício de relacionar “os acontecimentos do passado” com o seu presente. É de fundamental importância para a formação dos alunos a associação dos temas que aprendem em História com o a sua vida social, familiar, seus valores, a fim de que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo que vivem.

No entanto, observou-se que as respostas dos alunos diferem das respostas dos professores “A” e “B”, quando afirmam que os alunos apresentam reflexões sobre o passado através da pesquisa em sala de aula contribuindo para suas reflexões sobre o presente. Nas análises dos questionários dos alunos ficou perceptível que os mesmos não conseguem realizar esse exercício nas aulas de História.



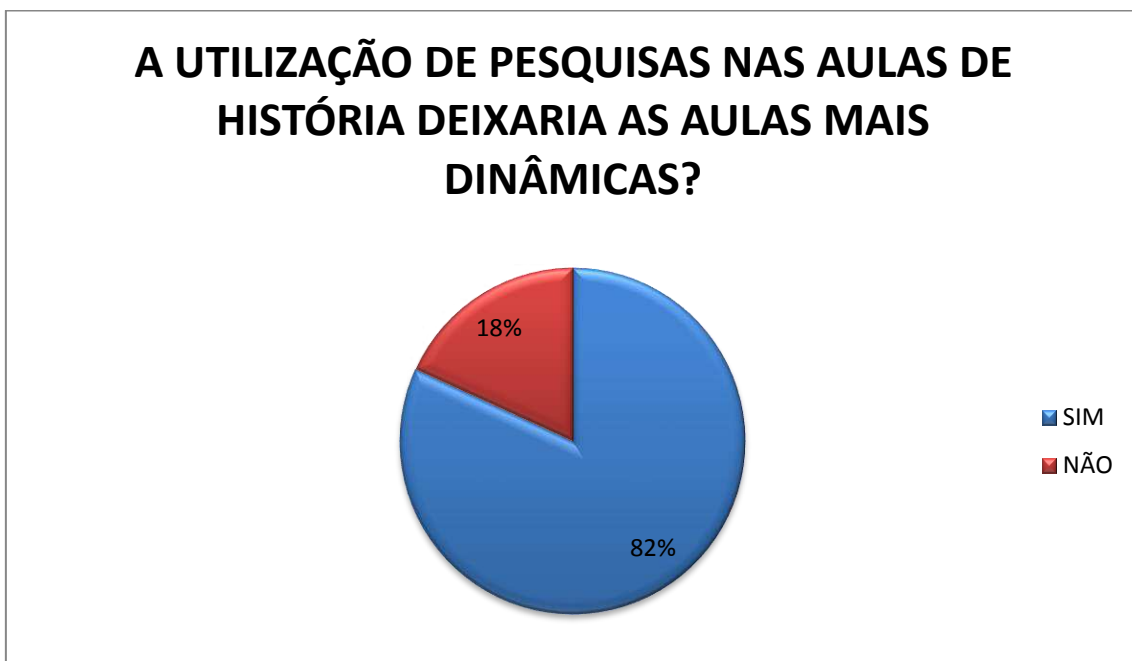
A pergunta seguinte referia-se a motivação dos alunos para além das aulas de História, (“As aulas de História te motivam a fazer pesquisas fora da sala de aula?”). Essa pergunta foi significativa para analisar se as aulas de História na escola “C.E.M Cidade Operária” cumprem um dos seus objetivos essenciais: motivar os alunos.

Concorda-se com SELBACH (2010) quando afirma que as aulas de História devem ser verdadeiros desafios à curiosidade e a inteligência dos alunos, onde os mesmos sejam estimulados ao hábito de pesquisar, refletir, fundamentar hipóteses, assim recriando a história. Nesse sentido, as aulas de História deveriam funcionar como um instrumento potencializador da curiosidade dos alunos, possibilitando que mesmo depois da ministração dos conteúdos dentro da sala de aula, os alunos ainda assim continuassem motivados a questionar, indagar e pesquisar sobre o assunto dado.

Sobre esse questionamento as respostas foram bem divididas, a metade dos alunos (11) respondeu que se sentem motivados a pesquisar fora da sala de aula pelas aulas de História. As justificativas variavam em “por que me ajuda a fortalecer meus conhecimentos” e “é sempre bom ir além do que os professores pedem”. A outra metade (11) respondeu que as aulas de História não motivam a realização de pesquisas fora da sala de aula, sob alegações de “História ser chata” ou “professora não motiva”.



A última pergunta do questionário fazia referência direta a utilização da pesquisa dentro da sala de aula nas aulas de História, (“A utilização de pesquisas nas aulas de História deixaria as aulas mais dinâmicas?”).



Conforme mostra o gráfico, percebe-se que a grande maioria dos alunos (18) considera que a utilização de pesquisas nas aulas de História seria um recurso para tornar as aulas mais dinâmicas, motivadoras e atraentes. Os alunos justificam suas respostas afirmando que as aulas com a utilização de pesquisas “facilitariam o entendimento”, levando-nos ao entendimento de que as aulas de História simplesmente com ministração de conteúdos que muitas vezes são de total desconhecimento dos alunos são inteligíveis para eles.

Para outros alunos, as aulas deixariam de ser “chatas”, pois as aulas com a utilização das pesquisas facilitaria o processo de aprendizagem e compreensão. Fica evidente nesse sentido, que os alunos apreciam a pesquisa, e que se motivados e bem orientados o retorno positivo por parte dos mesmos é evidente.

Poucos alunos (4) responderam negativamente a utilização da pesquisa como forma de dinamizar as aulas de História, uma das justificativas é que “não temos os recursos necessários”. A professora “A” também ressaltou que os recursos da escola são precários a fim de justificar a escassa utilização de pesquisas nas suas aulas de História. Contudo, entende-se que ensino e pesquisa são faces de uma mesma atividade, dessa forma, não são a falta de “recursos” ou “recursos precários” que vai impossibilitar a utilização da pesquisa em sala de aula, pois a atividade de ensinar História deve sempre está relacionada com a pesquisa.

Assim, a própria aula de História deve ser entendida como um recurso propício para a realização de pesquisas. No entanto, percebe-se que a realização de pesquisas nas aulas de História não é regra, ou seja, esse tipo de atividade se realiza de forma esporádica. Os professores reconhecem a sua importância como mecanismo de construção de conhecimento significativo e para a transformação dos alunos em sujeitos críticos e conscientes, mas utilizam esse método somente “quando possível”.

LEITE (apud CARVALHO FILHO 2011) no fim da década de 60 do século passado já afirmava que entre os alunos “a História não é bem vista e, no mínimo, não lhe descobrem utilidade” (LEITE, 1969, p. 123 apud CARVALHO FILHO, 2011, p.11). Na atualidade não parece ser diferente, para os alunos do terceiro ano do ensino médio da escola estadual “C.E.M Cidade Operária II” a preocupação em reconstruir um passado distante e estranho a eles não é motivador, pois eles não reconhecem utilidade prática nessa atividade.

Nesse sentido, as aulas de História devem possibilitar um aprendizado significativo, a fim que os alunos percebam a sua utilidade, para isso as alunos precisam se perceber também enquanto arquitetos desse conhecimento, para assim reconhecerem a utilidade da disciplina na sua vida social, familiar etc. Uma aula de História que possibilita um aprendizado significativo

deve provocar e desafiar o aluno a se fazer historiador, a ser questionador, a buscar sempre descobrir que aprender História não significa decorar datas e guardar nomes de heróis, mas analisar e compreender as contradições de sua época em outras épocas[...]. (SELBACH, 2010, p. 61).

Nessa perspectiva, acredita-se que a utilização da pesquisa dentro da sala de aula no ensino de História, constitui-se como um instrumento eficaz para alcançar esse objetivo, ou seja, construir conhecimento significativo, na medida em que os alunos através da pesquisa questionam, descobrem e reelaboram conteúdos ministrados na sala de aula.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho mostrou-se que a dicotomia presente no ensino de História entre o saber acadêmico e o saber escolar não é algo recente, e que a discussão sobre os motivos para essa dicotomia e eventuais soluções também são discutidas entre os estudiosos da área da educação há bastante tempo.

No entanto, neste trabalho procurei demonstrar como a utilização da pesquisa dentro da sala de aula no ensino de História pode ser um mecanismo eficaz para a superação dessa dicotomia ou para a sua minimização. Acredita-se que o ensino com pesquisa no ensino de História propicia a construção de conhecimento significativo para a formação dos alunos da educação básica.

Nesse sentido, a sala de aula da educação básica deixaria de ser apenas um espaço de reprodução e transposição de um conhecimento elaborado nos centros acadêmicos, transformando-se também em um espaço criativo, dinâmico e privilegiado para a construção desses saberes.

Esse trabalho também se propôs verificar como as políticas governamentais para a área da educação interferem na realidade escolar, e em que medida os textos oficiais modificam a realidade dentro da sala de aula. De forma mais específica, nesse trabalho analisou-se se a Macropolítica para educação do governo Flávio Dino (2015 – 2017) através do programa “Escola Digna” tem possibilitado a transformação da realidade escolar como se propõe a fazer.

No entanto, o que ficou evidenciado neste trabalho foi que os textos oficiais (programas, reformulações) não modificam a realidade escolar no que se refere a área pedagógica de forma instantânea, ou mais que isso, o programa “Escola Digna” não gera efeitos pedagógicos práticos. Os professores não acreditam na transformação da realidade do ensino de História através de programas de governo, os mesmos entendem que o agente de transformação do ensino são os professores.

Nesse sentido, verificou-se que os professores de História da escola “C.E.M Cidade Operária II” entendem seu papel transformador, e acreditam no potencial da utilização do ensino com pesquisa no ensino de História como um mecanismo para a construção de conhecimento significativo para a formação dos alunos, e para a eventual transformação desses mesmos alunos em sujeitos críticos, questionadores, criativos e conscientes da realidade social, no entanto, pouco utilizam a pesquisa nas suas aulas, não percebem que o ensino de História e a pesquisa são faces de um mesmo processo.

No trabalho verificou-se também que muitos alunos do ensino médio ainda entendem o ensino de História como ensino dos “acontecimentos passados”, ou como “chata”, pois não percebem outra utilidade para estudar História a não ser para realizar o ENEM. Contudo, foi possível perceber também que uma quantidade expressiva de alunos considera interessante a utilização de pesquisas dentro da sala de aula no ensino de História para dinamizar o ensino dos conteúdos, e para aprofundar os acontecimentos.

Sendo assim, conclui-se que os alunos da educação básica se estimulados e motivados através da pesquisa dentro da sala de aula podem ser transformados não em “pequenos historiadores”, mas em arquitetos de um saber tão significativo quanto o saber produzido nos centros acadêmicos, transformando a sala de aula da educação básica em um espaço de construção de saber assim como os centros acadêmicos, deixando de ser apenas um espaço de transposição e transmissão do saber elaborado nas academias, contribuindo dessa forma para a superação da dicotomia antiga do saber acadêmico e escolar no ensino de História.

**REFERÊNCIAS**

ABUD, Katia. **A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula**. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C., GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO FILHO, Roper Pires de. **Ensino de História: políticas curriculares, saberes e práticas docentes**. Anais XXVI Simpósio Nacional de História- ANPUH. SP, julho 2011.

CIAMPI, Helenice. **Ensinar no século XXI: dilemas e propostas**. In: TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Turci. Ensino de História: ensaio sobre questões teóricas e práticas. Maringá: Eduem, 2011.

COSTA, Diana Barreto. **O ensino médio maranhense**. Curitiba, 2011. p. 534-548

DUBLANTE, Carlos André Sousa. **A gestão escolar no cenário das políticas de Estado**. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). Reflexões sobre Políticas Educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre a educação pública. São Luís: EDUFMA, 2009.

DIRETRIZES CURRICULARES/ Secretária de Estado da Educação, SEDUC, 3 ed. São Luís, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados** – Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **A formação da consciência de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História.** Cad. Cedes, Campinas, Vol. 25, n. 67, p. 297 – 308, set./ dez. 2005.

HORN, Geraldo Balduino. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método.** 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

LIMA, Francisca das Chagas Silva. SOUSA, Jhonatas Uelson Pereira. **Planejamento educacional no estado do Maranhão: uma análise dos programas para a educação básica do programa de governo de Roseana Sarney.** São Luís, 2012, p. 1-13.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 6. Ed. 3º reimpressão. São Paulo: Conceito, 2013.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **A exemplaridade da história: Prática e vivência do ensino.** In: BENTO, Luiz Carlos (Org.). História e Ensino de História: as perspectivas do saber histórico e sua culminância para o desenvolvimento de um projeto de homem. Jundiaí, Paco Editorial: 2010.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica.** História Unisinos. p. 40-49, Janeiro/Abril 2011.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **O processo de mundialização da educação: políticas educacionais na social - democracia conservadora no Brasil e na Venezuela.** São Luís. 2005, p.1-7.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e práticas.** Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MOURA, Efigênia Magda de Oliveira. SOUSA, Jonatas Uelson Pereira. **Política e planejamento educacional: as revisões do Planejamento Plurianual (2008 – 2011) no governo Roseana Sarney (2009 – 2010).** São Luís, 2011, p. 1-9.



SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. **Avanços e limites da gestão colegiada para a democratização do ensino: resultado parcial de uma investigação no município de São Luís-MA.** In: Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização. LIMA, Francisca das Chagas Silva. LIMA, Lucinete Marques. CARDOZO, Maria José Pires Barros. São Luís: Edufma, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT (org.) O saber histórico na sala de aula. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

SEFFNER, Fernando. **Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos improvisos: atravessamentos no território do ensino de História.** In: BARROSO, Vera Lucia Maciel. Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

SELBACH, Simone. **História e didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990.** 2011. p. 1-13.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS**  
**QUESTIONÁRIO – ALUNOS**

ANO/ SÉRIE: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

1. VOCÊ CONSIDERA A DISCIPLINA HISTÓRIA IMPORTANTE PARA SUA FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO?

SIM  NÃO

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

2. O ENSINO MÉDIO ESTÁ PASSANDO POR UMA NOVA REFORMULAÇÃO. COM ESSA NOVA REFORMULAÇÃO, A DISCIPLINA HISTÓRIA NÃO CONFIGURA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA. VOCÊ CONCORDA COM ESSA NOVA

REF  ULAÇÃO?

SIM NÃO

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

3. AS AULAS DE HISTÓRIA TE MOTIVAM A FAZER PESQUISAS FORA DA SALA DE AULA?

SIM  NÃO

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

4. VOCÊ CONSIDERA QUE AS AULAS DE HISTÓRIA SÃO ATRAENTES?

SIM  NÃO

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

5. A UTILIZAÇÃO DE PESQUISAS NAS AULAS DE HISTÓRIA DEIXARIA AS AULAS MAIS DINÂMICAS?

SIM  NÃO

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES**  
**QUESTIONÁRIO – PROFESSORES**

FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_  
 ANOS DE DOCÊNCIA: \_\_\_\_\_

1. O ENSINO MÉDIO ESTÁ PASSANDO POR UMA NOVA REFORMULAÇÃO. VOCÊ CONSIDERA ESSA REFORMULAÇÃO IMPORTANTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA?

SIM  NÃO

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

2. VOCÊ CONSIDERA O USO DA PESQUISA NAS AULAS DE HISTÓRIA COMO UM MECANISMO DE CONSTRUÇÃO SIGNIFICATIVA DE CONHECIMENTO?

SIM  NÃO

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

3. VOCÊ SE CONSIDERA UM PROFESSOR-PESQUISADOR?

SIM  NÃO

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

4. VOCÊ REALIZA PESQUISAS COM OS ALUNOS DENTRO DA SALA DE AULA?

SIM  NÃO

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_

5. O GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO EM SUA MACROPOLÍTICA PARA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO PROGRAMA “ESCOLA DIGNA” PROPÕE UMA ESCOLA PÚBLICA CIDADÃ. VOCÊ CONSIDERA QUE POLÍTICAS PÚBLICAS (REFORMULAÇÕES CURRICULARES, PROGRAMAS) SÃO CAPAZES DE TRANSFORMAR O ENSINO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA?

SIM  NÃO

JUSTIFIQUE: \_\_\_\_\_



