

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS  
CURSO DE MESTRADO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS

**MÁRCIO HENRIQUE BAIMA GOMES**

**A HISTÓRIA DO MARANHÃO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO (1996 – 2016)**

São Luís  
2017

**MÁRCIO HENRIQUE BAIMA GOMES**

**A HISTÓRIA DO MARANHÃO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO (1996 – 2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção de título de Mestre em História, Ensino e Narrativas.

Linha de pesquisa: Historiografia e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Alan Kardec Pachêco Filho

São Luís  
2017

Gomes, Márcio Henrique Baima.

A história do Maranhão no currículo do ensino médio (1996 – 2016) /  
Márcio Henrique Baima Gomes.– São Luís, 2017.

125 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade  
Estadual do Maranhão, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Alan Kardec Pachêco Filho

1. Ensino de História. 2. Currículo. 3. História do Maranhão. I. Título

CDU: 371.214:93/94(812.1)“1996-2016”

**MÁRCIO HENRIQUE BAIMA GOMES**

**A HISTÓRIA DO MARANHÃO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO (1996 – 2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção de título de Mestre em História, Ensino e Narrativas.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Alan Kardec Pachêco Filho (Orientador)**  
Universidade Estadual do Maranhão

---

**Prof. Dr. Carlos Manuel da Conceição Guardado da Silva**  
Universidade de Lisboa

---

**Profa. Pós-Dra. Helidacy Maria Muniz Corrêa**  
Universidade Estadual do Maranhão

À minha família amada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à minha família: minha esposa e filhos, meus pais, Márcia e José Carlos (*in memoriam*), irmãos, sobrinhos e sobrinhas, tias e tios, primos e amigos pelo apoio que venho recebendo ao longo da minha vida.

A minha amada companheira Jackeline por fazer parte dessa trajetória, tendo superado ao meu lado todos os desafios que surgiram a nossa frente. Esteve sempre comigo nos momentos mais difíceis. Sem a sua presença nada teria alcançado nessa vida.

Aos meus filhos, Felipe e Marcinho, filhos amados do meu coração que representam a minha continuidade aperfeiçoada nesse mundo.

Ao Prof. Dr. Allan Kardec, meu orientador, que com muito empenho se dedicou a pesquisa, fortalecendo os estudos no campo do ensino de História do Maranhão.

Agradeço ainda a Prof<sup>ª</sup>. Helidacy e a Prof<sup>ª</sup>. Sandra pelas valiosas contribuições durante todo esse processo de estudo. Aproveito para agradecer aos demais professores do mestrado que me inspiraram ainda mais com as suas aulas, discussões e textos altamente proveitosos.

Ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, que expandiu meus horizontes de pesquisa, o que vem fortalecer ainda mais a minha prática em sala de aula.

Aos membros da banca, em especial a Prof<sup>ª</sup>. Ana Lúcia Duarte, por ter lido e corrigido o meu trabalho linha por linha. Sua atenção foi de fato uma demonstração de profissionalismo absoluto.

As minhas tias Flávia, Glaciê, Cláudia e Tânia, por nunca me abandonarem quando eu mais precisei. Sempre cuidaram de mim, e sou o que sou graças a elas.

Aos meus irmãos Marla, Mércia, Madson e Maísa que, apesar de não termos um convívio juntos, amo-os profundamente.

Aos amigos de sempre, Marone, Jean, Álvaro, Gelinton, Franciney, Sérgio e, em especial, Eduardo Ewerton por ter me ajudado a ingressar no PPGHEN. Que nossa amizade seja duradoura.

As amigas do Mestrado, que me acompanharam nas aulas e almoços sendo de fato parceiras em tudo: Meirielle, Aparecida, Ana Raquel, Leonor e, em especial, Francinéia, que me ajudou muito nas elaborações sobre o ensino de História.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram em algum momento para a conclusão dessa pesquisa. Muito obrigado do fundo do coração.

*“Por que este conhecimento é priorizado no currículo? Por que não outro? Quais interesses fazem com que estes conhecimentos sejam privilegiados”?*

Célia Regina Teixeira

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o lugar da História do Maranhão no currículo da rede estadual de ensino do Maranhão. As escolas da rede de ensino CEJOL, Liceu e CEM. Cidade Operária I se constituíram em *locus* da pesquisa. Atendendo as finalidades desse estudo utilizamos um conjunto de técnicas que, combinadas entre si, se ajustaram para alcançar os objetivos aqui propostos. Assim, definimos, como fontes para coletar informações, os documentos primários oficiais que deram sustentação a esse estudo foram, dentre os quais destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais – História, 1997; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, de 2013; as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, de 2013; as Orientações Normativas para o Funcionamento Escolar da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, de 2015. Para o estudo do *currículo*, currículo de História, e ensino de História os trabalhos de Goodson (1995 e 1997), Valle (2014), Moreira e Silva (1994), Ciamp (2010), Silva e Fonseca (2010), Bittencourt (2009), Karnal (2010), Pinsky (2010), Guimarães (1988), Schmidt e Cainelli (2004) e Abud (2011) foram de suma importância. Quanto a discussão sobre os modelos curriculares construídas a respeito do ensino de História no Brasil, e o lugar ocupado pela História do Maranhão, do período em que foi disciplina até a atualidade, os estudos de Certeau (1982; 1989), Rüsen (2010; 2012), Guimarães (1988), Cerri (2011) de Martins (2014), Abud (2005), Bittencourt (2009), Hall (2015), Piletti e Piletti (2013) e Nagle (1977), Meinerz (2011) foram de grande valia. Para os fins dessa pesquisa, adotou-se o pressuposto historiográfico da Nova História, que possibilita uma maior abertura para análise das diversas fontes e práticas discursivas, e da aproximação da história com as outras áreas das ciências humanas, trazendo uma multiplicidade de abordagens, e que investiga o fato histórico inserido na conjuntura social e cultural (MACHADO, 1999, p. 189). No intuito de esclarecer os procedimentos de pesquisas adotados, se faz necessário descrevê-los. O recorte temporal da pesquisa, vai da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 até o ano de 2016. São exatamente 20 anos de grandes transformações no campo educacional, onde acredita-se que os impactos da LDB já se fizeram sentir no cotidiano nas práticas escolares das redes públicas estaduais de ensino do Estado do Maranhão. Na fase inicial de coleta de dados, utilizamos o aplicativo “Formulário”, disponível no portal Google. O mesmo foi organizado com 10 questões fechadas de múltipla escolha, e direcionado a 42 profissionais da educação da rede pública do Estado que atuam no Ensino Médio. O objetivo da aplicação do questionário foi de coletar dados a respeito da produção científica e historiográfica maranhense no cotidiano de trabalho do público respondente, no caso, as escolas em que atuam. Quanto a técnica de pesquisa utilizada, optamos inicialmente pela pesquisa e análise documental (MICHALISZYN; TOMASINI, 2009), onde se fez uso de fontes primárias e secundárias. Tal aproximação teórico-prática permitiu vislumbrar um o problema fundamental dessa pesquisa: a História do Maranhão vem sendo ministrada na rede pública estadual de ensino? Subjacente ao problema fundamental, surgem outras indagações: Como determinados conteúdos/disciplinas escolares são selecionados (as), reformulados, mantidas (os) ou silenciados? O Exame Nacional do Ensino Médio interferiu no ensino de História do Maranhão? Dessa forma, como objetivo fundamental da pesquisa, pretende-se investigar se o ensino de História do Maranhão se encontra no currículo oficial rede de ensino do Estado do Maranhão.

**Palavras – Chave:** Ensino de História. Currículo. História do Maranhão.

## ABSTRACT

The present research aims to analyze the place of the History of Maranhão in the curriculum of the state education network of Maranhão. The schools in the CEJOL, Liceu and CEM schools. Working City I became the locus of the research. Taking into account the purposes of this study, we used a set of techniques that, combined, adjusted to achieve the objectives proposed here. Thus, we defined, as sources to collect information, the official primary documents that gave support to this study were, among which we highlight: the Law of Guidelines and Bases of National Education, Law 9394/96; The National Curriculum Parameters - History, 1997; The General National Curricular Guidelines for Basic Education, 2013; The Curriculum Guidelines of the State Education Network of Maranhão, 2013; The Norman Guidelines for the School Operation of the State Education Network of Maranhão, 2015. For the study of curriculum, History curriculum and History teaching, the works of Goodson (1995 and 1997), Valle (2014), Moreira e Silva (2006), Karnal (2010), Pinsky (2010), Guimarães (1988), Schmidt and Cainelli (2004) and Abud (2011) importance. As for the discussion about the curricular models constructed regarding the teaching of History in Brazil, and the place occupied by the History of Maranhão, from the period in which it was a discipline to the present, the studies of Certeau (1982; 1989), Rüsen (2010; 2012), Guimarães (1988), Cerri (2011) de Martins (2014), Abud (2005), Bittencourt (2009), Hall (2015), Piletti and Piletti (2013) and Nagle (1997), Meinerz Of great value. For the purposes of this research, the historiographic assumption of the New History was adopted, which allows a greater openness for the analysis of the diverse sources and discursive practices, and the approximation of history with the other areas of the human sciences, bringing a multiplicity of approaches, and Which investigates the historical fact inserted in the social and cultural conjuncture (MACHADO, 1999, p.189). In order to clarify the adopted research procedures, it is necessary to describe them. The temporal cut of the research, goes from the implementation of the Law of Guidelines and Bases of National Education, Law 9394/96 until the year 2016. It is exactly 20 years of great transformations in the educational field, where it is believed that the impacts of LDB Have already been felt in daily life in the school practices of the state public schools of the State of Maranhão. In the initial phase of data collection, we use the application "Form", available on the Google portal. The same was organized with 10 closed questions of multiple choice, and directed to 42 professionals of the education of the public network of the State that work in High School. The purpose of the questionnaire application was to collect data about the scientific and historiographic production of Maranhão in the daily work of the respondent public, in this case, the schools in which they work. As for the research technique used, we opted initially for the research and documentary analysis (MICHALISZYN; TOMASINI, 2009), where use was made of primary and secondary sources. This theoretical-practical approach allowed us to glimpse one of the fundamental problems of this research: is the history of Maranhão being taught in the state public school system? Underlying the fundamental problem, other questions arise: How are certain school contents / disciplines selected, reformulated, maintained, or silenced? Did the National High School Exam interfere with the teaching of History of Maranhão? Thus, as a fundamental objective of the research, we intend to investigate whether the teaching of History of Maranhão is in the official curriculum of the State of Maranhão.

**Key - words:** History teaching. Curriculum. History of Maranhão.

## LISTA DE SIGLAS

AML	– Academia Maranhense de Letras
CEM	– Centro de Ensino Médio
CEJOL	– Centro de Ensino João Francisco Lisboa
DCNs	– Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEC	– Ministério da Educação
NEDHEL	– Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras
NSE	– Nova Sociologia da Educação
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGHEN	– Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas
OSPB	– Organização Social e Política do Brasil
SEDUC	– Secretaria de Estado da Educação
SIAEP	– Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas
UEMA	– Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Distribuição das matérias em 1900 .....	58
Foto 1	– Capa do livro <i>Pequena História do Maranhão</i> (ensino primário).....	62
Foto 2	– Capa do livro <i>Terra das Palmeiras</i> .....	62
Quadro 2	– Componentes curriculares específicos e do número de questões que compõem a prova analítico-discursiva e produção textual .....	74
Quadro 3	– Estatística de candidatos/vaga por curso e campus: 01- São Luís .....	74
Quadro 4	– Conteúdos de História do Maranhão dispostos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão e no Programa do PAES – UEMA .....	76
Quadro 5	– Conteúdo de História do Maranhão na matriz disciplinar de História para o Ensino Médio nas Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino (2013).....	81
Quadro 6	– Conteúdos de História do Maranhão nas Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015 .....	84
Quadro 7	– Conteúdos de História do Maranhão nas Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015.....	85
Quadro 8	– Concepção de currículo nos PPPs do Liceu Maranhense, CEJOL e CEM. Cidade Operária I .....	89
Quadro 9	– Número de conteúdos de História do Maranhão registrados nos planos anuais de ensino dos professores participantes.....	94
Quadro 10	– Comparativo entre o número total de registros de conteúdos de História do Maranhão nos planos anuais e nos diários de classe correspondentes ao ano letivo de 2016 .....	96
Gráfico 1	– Formação inicial.....	100
Gráfico 2	– Experiência docente .....	100
Gráfico 3	– Formação inicial.....	101
Gráfico 4	– Aquisição de conhecimentos sobre a História do Maranhão na formação inicial .....	101
Gráfico 5	– Frequência quanto a abordagem da História do Maranhão em sala	

	de aula no ano letivo de 2016 .....	103
Gráfico 6	– Nota atribuída ao conhecimento dos alunos em relação à História do Maranhão.....	106
Gráfico 7	– O currículo de História na percepção dos professores .....	107

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
	<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>20</b>
<b>1</b>	<b>O CURRÍCULO ESCOLAR .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1</b>	<b> Currículo: conceito e implicações para o ensino de História .....</b>	<b>20</b>
1.1.1	O currículo e o ensino de História no Brasil.....	28
1.1.2	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o ensino de História .....	34
<b>1.2</b>	<b> Planejamento e avaliação no ensino de História .....</b>	<b>41</b>
1.2.1	O ato de planejar e o ensino de História.....	41
1.2.2	Avaliação e ensino de História .....	43
	<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>47</b>
<b>2</b>	<b> O ENSINO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO: do surgimento da disciplina aos dias de hoje .....</b>	<b>47</b>
<b>2.1</b>	<b> Os modelos sobre o ensino de História no Brasil e a consciência histórica .....</b>	<b>47</b>
<b>2.2</b>	<b> No início da República nasce a disciplina de História do Maranhão .....</b>	<b>53</b>
<b>2.3</b>	<b> Os Estudos Sociais e a História do Maranhão.....</b>	<b>60</b>
<b>2.4</b>	<b> O presente da disciplina História do Maranhão .....</b>	<b>64</b>
	<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>78</b>
<b>3</b>	<b> O ENSINO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO NO LICEU, CEJOL E CEM CIDADE OPERÁRIA I NO ANO LETIVO DE 2016 .....</b>	<b>78</b>
<b>3.1</b>	<b> As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino (2013) e Orientações Normativas para o Funcionamento das Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino (2015) .....</b>	<b>78</b>
3.1.1	As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino (2013): a História do Maranhão como contextualização .....	78
3.1.2	Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015: indicativo de mudanças para o ensino de História do Maranhão? .....	82

<b>3.2</b>	<b>O Projeto Político Pedagógico: atualizações necessárias quanto a concepção curricular.....</b>	<b>87</b>
<b>3.3</b>	<b>Os planos anuais e os registros nos diários de classe: a História do Maranhão foi esquecida? .....</b>	<b>91</b>
3.3.1	Comparando os planos anuais e os diários de classe .....	93
<b>3.4</b>	<b>O que dizem os professores de História a respeito do ensino de História Maranhão .....</b>	<b>98</b>
3.4.1	Espaço de atuação e experiência dos professores de História .....	98
3.4.2	Dificuldades na formação inicial relatadas pelos professores .....	100
3.4.3	Com que frequência os professores trabalharam a História do Maranhão em sala de aula no ano letivo de 2016? .....	103
3.4.4	Que nota os professores deram aos seus alunos aos conhecimentos sobre a História do Maranhão adquiridos no ano letivo de 2016?.....	105
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, as pesquisas sobre o ensino de História vêm sendo realizadas levando-se em conta as articulações com o currículo escolar, entendido na perspectiva da Nova Sociologia da Educação<sup>1</sup> como construção social, e que tem profunda influência sobre o ensino de História, métodos e conteúdos (permanentes ou silenciados) na educação escolar dos sistemas de ensino brasileiros.

É no bojo dos debates sobre os projetos educacionais para o Brasil na década de 1980 que as pesquisas sobre o ensino de História ganharam um novo fôlego. As pressões sociais em favor da democratização do país, acabaram por definir um novo momento de luta nas questões educacionais, uma vez que as mesmas se encontravam situadas também nas disputas políticas.

Sendo assim, as reformas curriculares em processo no período, definiram não só um contexto marcado pela emergência de novas demandas educacionais que exigiam o acesso ao ensino de qualidade e ao mesmo tempo questionavam o modelo de educação vigente, como também um campo profícuo para a pedagogia e para historiografia, ao buscarem analisar as relações entre a educação escolar, práticas curriculares e o ensino de História.

Os estudos que abordam o saber histórico escolar nessa perspectiva, se articulam ao campo educacional, sendo o currículo, um dos segmentos mais expressivos. O diálogo entre o saber histórico escolar e o currículo possibilita uma reflexão sobre as diferenças sociais e culturais presentes no cotidiano escolar, assim como também sobre os discursos e práticas pedagógicas direcionadas ao ensino de História e a seleção de conteúdos nessa disciplina.

Atento a necessidade de reflexão quanto as mudanças no campo do currículo e sobre saber histórico escolar, levando em conta ainda minha experiência profissional como docente que, sentiu e sente os reflexos dessas mudanças na sala de aula, surgiu o interesse em realizar a pesquisa com o aporte voltado para o ensino de História do Maranhão no currículo do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino do Maranhão, na qual estou vinculado exercendo à docência como professor de História. O lugar em que me situo profissionalmente foi, e continua sendo, um fator motivador para desencadear o processo de pesquisa no campo do ensino de História, especificamente o da História do Maranhão que, constatando empiricamente, há muito

---

<sup>1</sup> Na década de 60 do século XX, na Inglaterra, surge a Nova Sociologia da Educação, procurando consolidar seu próprio campo científico, através da ideia de que o mundo é uma “construção social”, e tudo que envolve os processos de escolarização é parte dessa construção, dentre os quais os currículos. (VALLE, 2014, p.29). Michael Young e Ivor Goodson são os principais autores dessa vertente da sociologia inglesa.

não vem sendo valorizado por alguns seguimentos profissionais da rede estadual por razões que a presente pesquisa busca compreender.

O referido estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas – PPGHEN – UEMA, seguindo a linha de pesquisa em Historiografia e Linguagens, estruturada partir da “[...] perspectiva crítica do conhecimento historiográfico como transformador das ações do profissional docente em sua prática cotidiana” (PPGHEN, 2013), sendo eixo de orientação o da “História e Ensino de História”, que engloba os conceitos de História; historiografia do Ensino de História; referências curriculares para o ensino de História; análise e produção de materiais didáticos.

Tal aproximação teórico-prática permitiu vislumbrar um o problema fundamental dessa pesquisa: a História do Maranhão vem sendo trabalhada nas salas de aula do 3º Ano do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual? Subjacente ao problema fundamental, surgem outras indagações: qual o lugar da História do Maranhão no currículo da rede pública estadual de ensino? Como determinados conteúdos/disciplinas escolares são selecionados (as), reformulados, mantidas (os) ou silenciados? O Exame Nacional do Ensino Médio interferiu no ensino de História do Maranhão? Sabemos que mudanças curriculares e, por conseguinte, mudanças nas disciplinas e conteúdos escolares, se relacionam a questões socioculturais e políticas, e merecem um olhar crítico daqueles que abordam e vivenciam tais situações no cotidiano escolar.

Dessa forma, como objetivo da pesquisa, pretende-se investigar se o ensino de História do Maranhão está presente no currículo oficial do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino. Pretende-se verificar o lugar do ensino de História do Maranhão na atualidade, à luz das propostas curriculares e das situações enfrentadas pelos docentes a partir dos seus relatos de experiências e práticas de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, bem como também discutir novas possibilidades e práticas de ensino e aprendizagem para a História Regional e Local.

Toda pesquisa se faz com base em um percurso metodológico estruturado para que se atinja com eficácia os objetivos propostos. E para as finalidades desse estudo utilizamos um conjunto de procedimentos que, combinadas entre si, se ajustaram para alcançar os objetivos aqui propostos. No intuito de esclarecer os procedimentos de pesquisas adotados, se faz necessário descrevê-los, começando pelo recorte temporal.

O recorte temporal da pesquisa, vai da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 até o ano de 2016. São exatamente 20 anos de grandes transformações no campo educacional, onde acredita-se que os impactos da LDB já se fizeram

sentir no cotidiano nas práticas escolares das redes públicas estaduais de ensino do Estado do Maranhão.

Os espaços da pesquisa correspondem a três escolas da rede pública estadual de ensino do Maranhão: o Liceu Maranhense, O CEJOL, e o CEM Cidade Operária I. São escolas de referência para o Ensino Médio maranhense, com expressiva quantidade de alunos e boa aceitação e reconhecimento entre os membros da comunidade em que as mesmas estão situadas.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores do 3º Ano do Ensino Médio do turno matutino. A opção pelo 3º Ano do Ensino Médio atende a uma intenção metodológica no intuito de comprovar uma das hipóteses de pesquisa, que diz respeito a influência do Exame Nacional do Ensino Médio sobre o ensino de História do Maranhão nas escolas citadas.

Para coletar e registrar os relatos dos professores sujeitos da pesquisa, utilizamos a técnica de entrevista estruturada (BRITTO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011), que se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, em que a ordenação e redação das mesmas permanecem invariáveis para todos os entrevistados. A referida técnica nos possibilitou, além do contato direto entre o pesquisador e os entrevistados, o tratamento quantitativo dos dados, que foram apresentados em forma de gráficos para a melhor compreensão dos resultados.

Na fase inicial de coleta de dados, utilizamos o aplicativo “Formulário”, disponível no portal Google. O mesmo foi organizado com 10 questões fechadas de múltipla escolha, e direcionado a 42 profissionais da educação da rede pública do Estado que atuam no Ensino Médio. O objetivo da aplicação do questionário foi o de coletar dados a respeito da produção científica e historiográfica maranhense no cotidiano de trabalho do público respondente, no caso, as escolas em que atuam.

Assim, trabalhamos com os referidos procedimentos e técnicas para coletar informações necessárias ao embasamento da pesquisa. Quanto aos documentos curriculares considerados referências, sua análise nos dizem muito a respeito da formação dos saberes escolares e práticas nas instituições onde a pesquisa foi realizada. Consideramos ainda as falas dos professores sujeitos da pesquisa, que se posicionaram a respeito suas práticas pedagógicas em sala de aula, sendo os mesmos também elementos importantes no processo de constituição desses saberes e práticas sobre o ensino de História no cotidiano escolar.

Quanto a técnica de pesquisa utilizada, optamos inicialmente pela pesquisa e análise documental (MICHALISZYN; TOMASINI, 2009), onde se fez uso de fontes primárias e secundárias. Assim, definimos como fontes para coletar informações, os documentos primários oficiais que deram sustentação a esse estudo, dentre os quais destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais – História,

de 1997; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, de 2013; as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, de 2013; as Orientações Normativas para o Funcionamento Escolar da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, de 2015; os Projetos Político Pedagógicos do Liceu Maranhense, 2010, do CEJOL, 2010 e do CEM. Cidade Operária I, 2011; os planos de ensino e registros nos diários dos professores de história do 3º Ano do Ensino Médio das escolas onde a pesquisa foi realizada.

Como fontes secundárias, que são compostas pela literatura que fundamenta o estudo, destacamos primeiramente a dissertação da Profª. Msc. Dayse Marinho Martins intitulada *Currículo e historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902 – 2013)*, apresentada em 2014, como uma referência importante para se investigar o currículo e o ensino de História do Maranhão.

Para o estudo do *currículo*, currículo de História, e ensino de História os trabalhos de Goodson (1995 e 1997), Valle (2014), Moreira e Silva (1994), Ciamp (2010), Silva e Fonseca (2010), Bittencourt (2009), Karnal (2010), Pinsky (2010), Guimarães (1988), Schmidt e Cainelli (2004) e Abud (2011) foram de suma importância. Em seguida, destacando a importância do planejamento e avaliação para o ensino de História, considerando que o planejamento e avaliação são imprescindíveis ao ensino da referida disciplina quando articulados a uma proposta curricular coerente, abordando os estudos de Luckesi (1995), Azevedo (2013), e Fonseca e Oliveira (2006).

Quanto a discussão sobre os modelos curriculares construídos sobre o ensino de História no Brasil, e o lugar ocupado pela História do Maranhão, do período em que foi disciplina até a atualidade, os estudos de Certeau (1982;1989), Rüsen (2010 e 2012), Guimarães (1988), Cerri (2011) de Martins (2014), Abud (2005), Bittencourt (2009), Hall (2015), Piletti e Piletti (2013) e Nagle (1977), Meinerz (2011) foram de grande valia. E para as discussões que cujo o foco foram as questões pedagógicas e formação docente, destacamos os trabalhos de Tardif (2002), Libâneo, Oliveira e Toschi (2005), Dias (2016), Vasconcellos, (2005), entre outros.

A presente pesquisa adotou o pressuposto historiográfico da Nova História, que possibilita uma maior abertura para análise das diversas fontes e práticas discursivas, e da aproximação da história com as outras áreas das ciências humanas, trazendo uma multiplicidade de abordagens, e que investiga o fato histórico inserido em uma conjuntura social e cultural (MACHADO, 1999, p. 189).

A pesquisa é qualitativa. A análise apurada dos documentos e dos dados, nos permitirá uma visão ampla do fenômeno educacional/social em questão. Como aponta Rossman

e Rallis (1998) citado por Creswell (2007, p.187), “[...] isso explica porque estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises. Quanto mais complexa, interpretativa e abrangente a narrativa, melhor o estudo qualitativo”. Como método de abordagem, adotou-se o hipotético-dedutivo que leva em consideração o aparecimento do problema e da conjectura a serem testados pela análise. (MARTINS, 2014).

O estudo se encontra dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, abordamos as questões relativas ao currículo, planejamento e avaliação no ensino de História. Buscou-se primeiramente destacar as relações entre o currículo e o ensino de História levando-se em consideração que o currículo é um artefato social e histórico e tem influência sobre o processo educativo de um modo geral, e sobre ensino da disciplina de História especificamente, atendendo os interesses da pesquisa realizada.

No segundo capítulo da pesquisa, pretende-se discutir os modelos que foram construídos a respeito do ensino de História no Brasil, e como os mesmos interferiram na definição do lugar da História do Maranhão no currículo escolar, e na formação da consciência histórica dos educandos. Buscamos também analisar o surgimento e a trajetória do ensino de História do Maranhão, do surgimento enquanto saber disciplinarizado no início da Primeira República, até a conjuntura atual em que a disciplina de História do Maranhão não integra mais o currículo da rede estadual de ensino.

No terceiro capítulo da pesquisa, buscamos apresentar os resultados obtidos a partir da análise e cruzamento das fontes documentais e relatos dos professores que foram entrevistados pelo pesquisador, apresentando um cenário com diversas situações que buscam explicar um dos problemas fundamentais da pesquisa: a História do Maranhão foi trabalhada nas salas de aula do 3º Ano do Ensino Médio nas escolas onde a pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2016? Depois de traçar as possíveis respostas para esta indagação fundamental do estudo, o mesmo termina no quarto capítulo, com a apresentação das considerações finais sobre o ensino de História do Maranhão no currículo e no cotidiano das escolas onde a pesquisa foi realizada.

## CAPÍTULO 1

### 1 O CURRÍCULO ESCOLAR

Neste capítulo, pretende-se primeiramente abordar as relações entre o currículo e o ensino de História levando-se em consideração que o currículo é um artefato social e histórico e, como tal, tem influência sobre o ensino da disciplina de História. Em seguida, dar destaque a importância do planejamento e avaliação para o ensino de História, considerando que planejamento e avaliação são importantes para o ensino de História quando articulados a uma determinada proposta curricular

#### 1.1 Currículo: conceito e implicações para o ensino de História

Etimologicamente, a noção básica do termo currículo é de origem latina, *Scurrere*, correr, que se refere a curso (ou carro de corrida) (GOODSON, 1995). Designa também, o que deve ser aprendido e ensino em determinada instituição de ensino, conteúdos e programas previamente definidos. Consideramos esse entendimento inicial importante para a discussão. Mas é bom lembrar que a noção de currículo vai muito mais além e não se esgota em hipótese alguma na etimologia uma vez que somente o significado não abrange outras questões (históricas, sociais, culturais, etc.) que permeiam o currículo.

Ampliando a definição, consideramos também que o currículo pode ser entendido como:

[...] a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definido tanto por base o projeto de **sociedade e formação humana** que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as **intenções da formação**, e se concretiza por meio das **práticas escolares** com vistas a dar materialidade a essa proposta. (BRASIL, 2013, p. 179, grifo nosso).

Segundo a citação acima, o currículo deve contemplar os anseios de formação da sociedade por meio do conhecimento selecionado e disposto no próprio currículo, para se efetivar no cotidiano das práticas escolares dos respectivos sistemas de ensino, resultado também de contextos históricos e sociais específicos.

É de suma importância, ao iniciarmos uma discussão sobre o currículo, levarmos em conta que o mesmo é entendido aqui como um construto social e histórico, marcado por intencionalidades, objetivos e interesses sociais, políticos e ideológicos. Na condição de construto social, o currículo escolar existe para atender a certos objetivos humanos de natureza específica, principalmente voltado para a área da organização do conhecimento (GOODSON, 1997). Sendo assim, o currículo deve ser cuidadosamente analisado levando em consideração as forças históricas, sociais, econômicas, culturais, ideológicas e políticas que o produz e o concretiza no interior da sociedade.

Encarado dessa forma, o currículo não pode ser entendido como instrumento de formação neutro, ou seja, desprovido de um sentido maior, uma vez que o mesmo extrapola o âmbito do escrito/técnico em suas diretrizes e normas para o ensino. É também um produto da cultura onde se institucionaliza e serve de referência para a organização do ensino e, por conseguinte, do tipo de sociedade que se pretende construir, nos mais diversos níveis.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8).

O currículo<sup>2</sup> implica, portanto, em um processo de intenções e seleções que demarcam, em um determinado contexto histórico, os anseios de formação da sociedade que tem como vetor inicial de grande alcance as relações de ensino-aprendizagem dos sistemas escolares. Dessa forma, as relações de ensino estão completamente permeadas pela intencionalidade dos currículos que são estabelecidos como normas a serem seguidas nos respectivos sistemas de ensino, influenciando a prática docente e seu reflexo sobre as disciplinas e conteúdos escolares que deverão ser trabalhados nas salas de aulas ou em outros espaços de formação.

---

<sup>2</sup> Segundo Goodson (1997) a existência do currículo escrito serve de fonte para o entendimento de toda estrutura institucionalizada de escolarização existente. Portanto, ao se investigar a natureza e o propósito dos currículos escolares podemos vislumbrar as expectativas de formação da sociedade que se concretizam nos sistemas de ensino. Podemos considerar também que da forma como a sociedade seleciona, transmite e avalia o conhecimento nos seus mais diversos níveis educacionais, se reflete as tensões e disputas de classe no meio social/educacional.

Com o currículo assim concebido é possível verificar com clareza as implicações sociais da escolarização e do conhecimento promovidos pela escola. Consequentemente tudo que os alunos e alunas aprendem mediante um modelo de ensino e aprendizagem específico, é determinado por variáveis sociais, políticas e culturais que interagem em um determinado espaço geográfico e em um particular momento histórico. (SANTOMÉ, 1998 apud MARTINS, 2014, p. 42).

Tomando como base a citação anterior, podemos observar que na prática nem sempre o que é aprendido na escola se relaciona com a vida cotidiana dos educandos uma vez que o currículo escolar pode não ser adaptado à realidade social e cultural da clientela a qual o mesmo se destina.

As estruturas das disciplinas (carga horária, dias letivos) que conhecemos na atualidade emergem da legislação educacional vigente e da organização e inserção curricular, própria de cada sistema de ensino, que por sua vez devem atender a determinadas demandas políticas, sociais, econômicas e culturais.

As disciplinas que integram o currículo escolar são influenciadas por uma série disputas, e não estão livres, assim como o currículo, de sofrerem mudanças. É bom lembrar que o modelo de educação e de currículo no Brasil se encontram amparados em legislação e referenciais válidos em todo país. Mais adiante trataremos de explicar melhor a fundamentação legal do currículo segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDB, Lei 9.934/1996, e sob a ótica das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica<sup>3</sup>, dando atenção especial a disciplina de História.

Na transição do século XX para o XXI, inúmeras foram as mudanças que romperam com modelos educacionais tidos como inabaláveis. Globalização, revolução digital, novas mídias, velocidade da comunicação eliminação de barreiras culturais, pressionaram os sistemas escolares a adotarem uma nova proposta para a educação. Consequentemente, essas demandas educacionais implicariam em alterações curriculares. Dessa forma, é necessário imprimir um ritmo de desenvolvimento educacional que possa ser assimilado pela maioria, e contemple os anseios de formação e identidade histórica da sociedade. A nível regional, o ensino de História do Maranhão no Ensino Médio poderia contribuir para a formação de uma identidade histórica, capaz de reforçar a noção de pertencimento e valorização da cultura maranhense. Vivenciamos esse embate entre a História Integrada (com conteúdos da História Geral e da História do Brasil) e a História do Maranhão (mencionada em alguns poucos conteúdos da História do Brasil).

---

<sup>3</sup> Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

As escolas são ao mesmo tempo, espaços de reflexão e tensões em decorrência dos desafios que as mesmas enfrentam com a emergência de novos paradigmas na sociedade do terceiro milênio, sem deixar de mencionar é claro, as profundas desigualdades sociais que se refletem no sistema escolar.

Nesse sentido, é importante repensarmos o papel do currículo escolar, uma vez que, como construto social e histórico, é resultado das transformações que irão construí-lo e reconstruí-lo durante o seu processo de elaboração e legitimação nos sistemas que o adotam, o que por sua vez estão permeados por novas

[...] formas de socialização, novos processos de produção e até mesmo novas definições de identidade individual e coletiva. Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária e indispensável. O fundamental é que os alunos se apropriem de competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. (CIAMPI, 2010, p. 2).

A concepção de currículo a ser adotado pelos sistemas de ensino leva em conta, de uma maneira lógica e também sociocultural, as mudanças e exigências do novo contexto histórico que surge, alterando os padrões educacionais existentes.

Como exemplo, podemos considerar segundo Ciampi (2010), que com as transformações ocorridas na transição do século XX para o XXI no campo das tecnologias de informação, “a natureza do saber” se alterou, uma vez que o processo de produção da sociedade capitalista também passa para outro estágio de desenvolvimento.

Para Young (1989 apud MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 48) as questões relativas ao currículo precisam ser analisadas levando-se em conta o contexto social, histórico e econômico em que a constituição do mesmo está situada, para possibilitar a compreensão das relações de poder que marcam a sua elaboração.

Daí então, um currículo que por sua vez venha a se basear na noção de competência<sup>4</sup>, por exemplo, imbuído de uma forte influência do novo momento do sistema de produção capitalista, cujo objetivo seria formar indivíduos que se integrem ao mercado, onde o

---

<sup>4</sup> Segundo Ciampi (2010, p. 6, grifo do autor), o conceito de competência, pode ser entendido como a capacidade de agir de forma eficaz em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentarmos uma situação, colocamos em ação vários *recursos cognitivos*, entre os quais os conhecimentos. As competências não são, em si mesmas, conhecimentos. “Elas *utilizam, integram, ou mobilizam* os conhecimentos”. As competências são, para Perrenoud (1999, p. 8, grifo do autor) “[...] complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se *ao vivo*, em função tanto do seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação.”

saber deixa de ser formativo para ser útil ao sistema produtivo. O saber deixa de ser a fonte de onde se retira os indivíduos da ignorância e passa a ser um instrumento para potencializar a mão de obra no processo de produção capitalista. “Nesse sentido, constata-se que a racionalidade técnica se opõe à visão humanista, à visão crítica e aos movimentos de emancipação; que o caráter efêmero das competências faz obstáculo à perspectiva universalista dos saberes.” (VALLE, 2014, p. 83). Assim, o ensino desempenha um papel importante nesse processo de reordenação do saber propagado nas escolas.

O ensino desempenha aqui um papel de destaque: assegura e atualiza as competências e as qualificações dos trabalhadores, o que é essencial quando se deseja dispor de uma mão de obra capaz de adaptar-se às mudanças contínuas que resultam do progresso da tecnologia. Essa superabundância de informações nas sociedades pós-modernas, nas quais as mídias são onipresentes, coloca novos problemas para a escola, que não é mais a principal fonte de informação. (RAJOBAC; ROMANI, 2011, p. 14 - 15).

Com o exemplo acima, é possível determinar que o currículo, dando vazão ao processo de ensino, não se resume a uma lista escrita de normas técnicas, conteúdos e procedimentos. O currículo expressa as intencionalidades de determinados grupos ou setores (políticos e econômicos) da sociedade. Não há neutralidade na constituição dos currículos escolares. E dependendo de quem os elabora, os reflexos no ensino e desenvolvimento das disciplinas podem ser positivos ou negativos, podem aprisionar o indivíduo/educando ou libertá-lo intelectualmente. Consideramos também que por meio da educação escolar, grupos dominantes podem exercer sua influência e controle de forma dissimulada, interferindo na programação curricular. “Quem desconfiaria que as escolas e os professores podem estar a serviço da dominação econômica?” (MELÔNIO, 2012, p. 109).

É certo também que os currículos dos sistemas de ensino nem sempre são aceitos de forma passiva pelos agentes educacionais, “[...] esse conhecimento não é mais percebido como algo estático, como um conjunto de informações e materiais inertes, para ser absorvido passivamente.” (MOREIRA; SILVA, 1994 apud GASPARELLO, 2004, p. 87).

Existem constantes disputas e tensões que permeiam a institucionalização de um currículo em um sistema escolar. As relações entre o conhecimento posto pelo currículo e os agentes que viabilizam ou materializam o mesmo por meio das práticas pedagógicas são dinâmicas e também ambíguas. E na luta pela construção de um currículo crítico-

emancipatório<sup>5</sup> é que nos deparamos com essa dinamicidade e contradições no campo da construção e legitimação do currículo escolar. “As dimensões curriculares ora se aproximam, se mantêm, ora se distanciam, ora se contrapõem num movimento real, dinâmico, dialético, logo, histórico” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 25).

A tensão entre grupos divergentes na construção do currículo escolar é colocada pela argumentação de Freire (1980), onde o mesmo reconhece que a educação com uma proposta de currículo crítico-emancipatório se opõe ao currículo tradicional, mecânico e acrítico, e deve ter como principal objetivo a transformação do homem em sujeito crítico, capaz de transformar a realidade em que se encontra inserido. Nessa perspectiva, “[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos [...]” (FREIRE, 1980, p. 39) – adaptada para este fim maior.

A defesa de um currículo crítico-emancipatório serve como base para repensar as práticas de ensino nas escolas, com o reflexo sobre as disciplinas e seus respectivos conteúdos, uma vez que é a partir da matriz curricular que encontramos o que ensinar em cada disciplina, quais conteúdos devem ser abordados ou não. A exemplo, podemos mencionar o que ocorre com as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, implementada a partir de 2013. Os conteúdos de História do Maranhão praticamente não são mencionados na matriz curricular por disciplina que é apresentada nesse documento. Questiona-se então o potencial crítico de um currículo que não propõe a discussão e o ensino da história do seu povo, não resguardando o lugar da História do Maranhão.

Em relação aos livros didáticos de História que são distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD<sup>6</sup> aos alunos das escolas públicas no Brasil, a maioria segue a linha da História Integrada<sup>7</sup> que, utilizando o critério temporal e linear de base eurocêntrica,

<sup>5</sup> Paulo Freire foi um dos grandes pensadores da educação brasileira a propor uma alternativa ao currículo técnico, padronizado, mecânico. Suas ideias deram fundamento ao paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória. Inicialmente, Paulo Freire critica a chamada “educação bancária”, que se assentava nas teorias tradicionais do currículo, entendido nessa concepção como instrumento técnico e acrítico, se distanciando da realidade social dos educandos. Ao criticar esse modelo de educação, Freire nos mostra que “[...] o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores!” (FREIRE; SHOR, 2008 apud MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 50).

<sup>6</sup> O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tem como finalidade melhorar a qualidade dos livros didáticos que são distribuídos pelo governo federal para as escolas públicas. Após um processo de avaliação, os livros e as coleções didáticas recebem conceitos diferenciados, e, em alguns casos, são excluídas do processo de compra pelo Estado. Por razões diversas, os professores das escolas continuam interferindo pouco no processo de indicação e compra dos livros, que continua favorecendo a utilização das coleções didáticas das editoras com maior poder de influência no mercado.

<sup>7</sup> Segundo o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 - História, anos finais do ensino fundamental, entende-se por livros de História Integrada, as coleções cujo agrupamento pauta-se pela evocação da cronologia de base europeia, integrando-a quando possível, a abordagem de temas relativos a História brasileira, africana e americana.

articula, quando possível, a História do Brasil, da América e da África (SILVA; FONSECA, 2010). Nesse caso, a supressão ou o silenciamento de conteúdos regionais, como a História do Maranhão é quase certa na maioria das coleções de História Integrada.

Cabe então aos docentes da disciplina de História refletirem sobre os mecanismos de elaboração dos materiais didáticos sobre a égide do currículo oficial para que não se reproduzam modelos e discursos hegemônicos/eurocêntricos sobre o ensino de História.

Não estamos aqui dizendo que isso é ruim ou bom, mas que é uma realidade que deve ser analisada, pois os docentes precisam ter consciência dos processos de produção dos manuais que utilizam como suportes didáticos em suas aulas. Pensar o livro didático e sua produção é ampliar as margens de reflexão sobre métodos e formas nas quais o ensino – em nosso caso, de história – vem sendo efetivado no Brasil, e assim, construir espaço para um ensino independente, consciente e crítico. (MATOS, 2012, p. 73).

Podemos considerar então, que a produção de materiais didáticos que seguem as propostas curriculares vigentes, pode se constituir em um “[...] instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder” (BITTENCOURT, 2009, p. 298), sejam eles instituições de governo nas suas mais diversas esferas ou o próprio mercado editorial que acabada ditando suas regras na produção e distribuição dos materiais didáticos com uniformidade na organização dos conteúdos na área de História.

Dessa forma, segundo Matos (2012, p. 63-64),

[...] a partir da criação da Comissão Nacional do Livro Didático, instituiu-se no Brasil uma nova cultura editorial que investirá em manuais escolares sob as orientações dos governos, visando à aprovação dos mesmos, ou até, como ocorre nos dias atuais, à aquisição dos livros/produtos pelo próprio Estado [...].

A defesa e manutenção de um currículo nacional não se assenta apenas nos ideais de qualidade e de cidadania para o ensino nas regiões brasileiras, leva em conta também aspectos de ordem gerencial e prática para o governo nacional, como facilitar a mobilidade dos alunos de um estado para outro, padronizar a produção de livros didáticos (o que afeta consideravelmente os conteúdos da História regional), instituir sistemas de avaliação ou capacitação dos professores da rede pública em todo Brasil (MATOS, 2012).

A produção de livros e conteúdos didáticos para as escolas públicas de Ensino Médio, que serão distribuídos em todas as regiões do Brasil, estariam alinhadas a uma estrutura

curricular nacional que, a grosso modo, é pensada inicialmente para amalgamar e reconhecer a base nacional comum<sup>8</sup> e a parte diversificada<sup>9</sup>. A questão é que, como disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, caberá “[...] aos órgãos normativos dos sistemas de ensino expedir orientações quanto aos estudos e às atividades correspondentes à parte diversificada do Ensino Fundamental e do Médio, de acordo com a legislação vigente [...]” (BRASIL, 2013, p. 32), ou seja, é da competência dos estados e municípios atuarem no sentido de viabilizar os estudos e os conhecimentos sobre as características regionais e locais. Paradoxalmente, mesmo com a abertura oficial para se trabalhar aspectos relacionados a história regional e local, encontramos um cenário pouco favorável para discutir e colocar em prática essas questões, principalmente no tocante ao ensino de História do Maranhão.

A dessacralização e a flexibilização do currículo escolar nacional, e a atuação crítica dos profissionais da educação diretamente envolvidos com ensino de História se faz necessário nesse momento em que, em uma primeira análise, o poder público estadual e municipal manifestam pouco interesse em relação a História do Maranhão.

Preliminarmente, sem esgotar outras possibilidades de compreensão, podemos considerar que não é por falta de pesquisas ou de uma historiografia regional que os conteúdos de História do Maranhão não estão sendo contemplados no currículo da rede de ensino estadual. É provável que a falta de interesses dos gestores públicos no financiamento e distribuição de materiais didáticos específicos sobre a História do Maranhão, ou ainda que o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) tenha inviabilizado o estudo da História Regional, ou até mesmo uma possível falta de formação docente estejam dificultando o ensino de História do Maranhão nas escolas da rede estadual.

É possível que as soluções para as indagações acima partam da ação do poder público, ou ainda dos próprios professores da rede estadual ao se mobilizem no sentido de propor a valorização, o estudo e o ensino de História do Maranhão, ou ainda da formação docente nas licenciaturas de História, a partir do aprofundamento dos estudos sobre a História do Maranhão.

---

<sup>8</sup> Segundo Moaci Alves Carneiro (2015, p. 318-319), “A base nacional comum constitui, em termos de desenvolvimento sob forma de disciplinas, o conjunto de conteúdos programáticos articulados que garante, aos sistemas educacionais do país, se organizarem adequadamente para, respeitadas as diversidades culturais, regionais étnicas, religiosas e políticas, construir uma sociedade múltipla e democrática”.

<sup>9</sup> Ainda segundo Carneiro (2015, p. 319), “A parte diversificada do currículo, por outro lado, atende as necessidades de uma escola que trabalha práticas pedagógicas e conhecimentos referidos a contextos específicos e a realidades culturais, econômicas sociais e políticas demarcadas no espaço e no tempo.

Dessa forma, as relações entre o ensino de História, quer nacional, quer regional ou local e os currículos institucionalizados encontram-se completamente imbricadas. Machado (1999, p. 114), considera que

[...] o ensino de história é executado sob um planejamento curricular, pressupõe-se, antes de mais nada, que esse esteja estruturado condizentemente com as possibilidades da clientela a ser entendida, estruturando o programa de conteúdos e sua seleção de forma a possibilitar a construção conceitual necessária para a aprendizagem significativa.

As questões epistemológicas e práticas que consolidam a relação entre o currículo e o ensino, muitas vezes conflituosa, definem quais disciplinas e conteúdos devem fazer parte do cotidiano escolar nas redes de ensino público, sejam elas nacionais, regionais ou locais.

#### 1.1.1 O currículo e o ensino de História no Brasil

Ao falarmos sobre ensino de História penetramos, como já foi dito, no campo do currículo. Sendo assim, levamos em conta que os estudos sobre o currículo demarcam a posição de entendimento do seu caráter histórico-social, assim como também “[...] que as diretrizes e práticas envolvidas na educação são intrinsecamente éticas e políticas [...]” (GASPARELLO, 2004, p. 85), ou seja, estão vinculadas aos interesses da sociedade e do poder público, e que nem sempre se alinham em questão de prioridades para com a educação de qualidade, e no respeito ao pluralismo regional em um país de dimensões continentais como o Brasil.

O ensino de História no currículo brasileiro foi marcado por intensas disputas desde o início da estruturação das primeiras escolas no Brasil. Ora assumindo um caráter de legitimação da história pátria, ora como instrumento de crítica e luta social, o percurso da disciplina e do seu ensino é irregular: acompanhou as diversas mudanças políticas, econômicas e sociais que o país sofreu desde a colônia até a vigência do regime republicano. Nessa trajetória, o ensino da disciplina de História foi alvo de intensas modificações e supressões, que atingiam primeiramente o currículo e, por conseguinte a disciplina e a prática do professor de História em sala de aula.

Na fase colonial, a partir do monopólio religioso, cultural e educacional da igreja católica, temos o predomínio de um ensino de História voltado para a disseminar e legitimar a moral religiosa. “No período colonial, a educação escolar no Brasil foi marcada pela atuação

da Companhia de Jesus, aqui chegada em 1549 com o Padre Manuel Nóbrega” (FONSECA, 2011, p. 37). Os jesuítas, agentes da igreja católica nesse momento, foram os responsáveis pela implantação do primeiro currículo educacional em terras brasileiras. Em relação a disciplina de História notamos um fato interessante. Segundo Ruckstadter e Ruckstadter (2009, p. 5) “Quando a Companhia de Jesus foi fundada, no século XVI, não havia em nenhum colégio ou universidade do mundo o ensino de História como disciplina autônoma. Foi nos colégios jesuítas que a disciplina de História passou a ser ensinada pela primeira vez.”

Na primeira metade do século XIX, com a implantação do Colégio D. Pedro II, em 1837, a História ganhou status de disciplina autônoma. O currículo europeu era a base para a disciplina, a História da Europa Ocidental era apresentada como o exemplo maior de civilidade. Já a História do Brasil ficaria em segundo plano. Devemos levar em conta que o referencial europeu era presente não só no currículo, mas nas aspirações políticas, nas normas de etiqueta, ideal de ciências cultivados pela elite brasileira que sonhava “[...] construir a imagem de um Brasil como frente avançada da civilização francesa nos trópicos [...]” (GUIMARÃES, 1988, p. 13).

Concomitante ao surgimento do Colégio D. Pedro II, no ano de 1838, ocorre a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Com o IHGB em atividade, temos a organização de uma historiografia oficial do país, onde objetivo principal dessa escrita, e das produções científicas legitimadas por esse instituto se dava “[...] realizando a tarefa de sistematizar uma produção historiográfica capaz de contribuir para o desenho dos contornos que se quer definir para a nação brasileira” (GUIMARÃES, 1988, p. 7). Dessa forma, a produção historiográfica do período foi permeada por interesses do Estado em forjar uma identidade para a jovem nação brasileira. Essa formatação de escrita da história até bem pouco tempo tinha grande influência sobre a produção didática e a forma de se ensinar história.

Seguindo esse raciocínio, Martins (2014, p. 45) afirma que a questão da nacionalidade e a construção da identidade do povo brasileiro eram cruciais. E as produções sobre essa influência se refletiram no currículo. A história teria um caráter civilizacional, e a referência para a História do Brasil seria a História da europeia.

Com o advento da República, poucas mudanças ocorreram em relação ao currículo de História, “[...] a principal referência dos programas curriculares (1931, 1961) continuou sendo a história da Europa” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 10), situação ainda hoje presente nos programas curriculares do século XXI.

O ensino de História no Brasil passou a servir a determinados objetivos políticos e ideológicos, cujo método de ensino se baseou na memorização de datas, nomes de figuras

“importantes”, resolução de imensos questionários sobre os conteúdos apresentados, adequado ao modelo de escola tradicional então vigente.

A partir de 1930, o Estado brasileiro passou por mudanças que se refletiram na educação e no ensino. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a reforma do ministro Francisco Campos<sup>10</sup>, acentuou-se o poder central do Estado e do controle sobre o ensino. Constituiu-se a partir de então um modelo para o ensino de História para em todo país, dando ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. Como mostra Katia Abud (2011), as mudanças promovidas pela Reforma Francisco Campos não trouxeram grandes alterações para o ensino de História. Nas palavras da autora:

Este fato não trouxe grandes mudanças. A leitura dos programas elaborados pelas escolas estaduais autônomas não fugia aos cânones já consagrados pelo Pedro II, mantendo para o ensino secundário as concepções de História que vinham do século anterior, que continuavam a ser do interesse das elites governantes. (ABUD, 2011, p. 167-168).

Ainda na fase republicana, de 1930 a 1970, podemos destacar, como mostra Schmidt e Cainelli (2004, p. 10-11), que “[...] a incorporação da concepção de que a disciplina de história tinha como responsabilidade formar cidadãos ganha força [...]”. A discussão sobre o papel do ensino de História se ampliou sem, contudo, perder o foco na questão da nacionalidade. Nesse período, os principais conteúdos da História do Brasil enfocavam a formação da nação com seus heróis e marcos da história pátria.

Em 1970, seis anos após o golpe civil-militar de 1964, entra em vigor a Lei n. 5.692/71<sup>11</sup>, alterando de forma significativa o currículo e ensino de História. Segundo Piletti e Piletti (2013), o núcleo comum obrigatório fixado pelo Conselho Federal de Educação, passou a abranger dez conteúdos específicos, em quatro áreas de conhecimento, sendo a área de Estudos Sociais, formada pela Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil. A disciplina de História perdeu a sua autonomia, “[...] o conhecimento histórico abordado pelo currículo distanciou-se de uma postura crítica.” (MARTINS, 2014, p. 45). O aligeiramento e a simplificação dos conteúdos de História nessa fase esvaziou consideravelmente a criticidade característica do ensino de História, mantendo a linearidade temporal e o foco na história política, com ênfase em “grandes personalidades” que conduziam a história de um país sem

---

<sup>10</sup> A Reforma Francisco Campos, de 1931, padronizou a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, pois estabeleceu oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todos os ginásios do território nacional.

<sup>11</sup> A Lei n°. 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

conflitos ou tensões sociais.

A estrutura desse programa, seguindo a tendência até então predominante no ensino de História, impunha um ensino diretivo, não crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziriam a História. Nessa concepção, a ordem social, livre de conflitos, seria fator de progresso e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais. (FONSECA, 2011, p. 58).

Como podemos observar, o discurso legitimador do governo ditatorial se valeu da interferência nos currículos e programas nas redes oficiais de ensino para atender aos interesses do próprio Estado e de grupos dominantes do período.

Segundo Carla Beatriz Meinerz (2001), a História como campo do conhecimento que produz um conjunto de representações altamente refinadas sobre a sociedade, é alvo constante de investidas ideológicas e políticas por parte dos governos, ainda mais quando os mesmos se estabelecem sem consentimento do povo. A alteração dos currículos e programas escolares cumpre a função de “ajustar a sociedade”, por meio da educação escolar, ao novo regime ditatorial que se estabeleceu no país a partir de 1964.

[...] programas escolares de história são alvo de interesse não apenas de educadores, mas dos mais altos escalões políticos, uma vez que os relatos históricos podem legitimar ou questionar a ordem vigente. Há inúmeros exemplos no sentido de comprovar que, em momentos de mudança de regimes políticos, os programas de história são logo modificados. O efeito da aplicação desses programas, porém, não é imediato ou determinante quando compreendemos o conhecimento como construção e não apenas como resultado das influências do meio social. (MEINERZ, 2001, p. 65).

Um ensino de história fragmentado e acrítico atenderia aos objetivos da Doutrina de Segurança Nacional do regime militar, que operou no sentido de conter qualquer ameaça ao regime.

No Brasil, entretanto, os anos de autoritarismo institucionalizado, pós-64, tornaram as Ciências Humanas suspeitas e baniram do ‘ensino de 1º grau’ a História e a Geografia, dissolvidas nos ‘Estudos Sociais’, que incluíam a ‘Educação Moral e Cívica’, tentativa de atualização para as massas de uma educação de caráter moral, sem o componente cultural próprio às humanidades. No Ensino Médio, História e Geografia sobreviveram, ao lado da ‘Organização Social e Política do Brasil’, espécie de Geopolítica aplicada

a noções básicas de Sociologia, Política e Direito. A ‘área’ podia enriquecer-se ora pela Filosofia, ora pela Sociologia, ora pela Psicologia, com conteúdos diversificados, mas não obrigatórios. O estudo da Filosofia, fundamental na formação dos jovens, mas incômodo pelas questões que suscita, foi relegado ao exílio, juntamente com as artes e o latim. Sepultava-se, assim, e por completo, a educação de caráter humanista. (BRASIL, 1997, p. 7).

A partir do segundo quinquênio da década de 1970, houve um processo mais evidente de resistência ao regime implantado em 1964, e em seguida o de abertura política, suscitando vários embates relativos à democracia, cidadania e a participação popular, que acabaram refletindo nas questões educacionais e curriculares.

No final dos anos 70, com a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História. Esse processo foi iniciado no princípio dos anos 80 em alguns estados brasileiros, resultando na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e médias. (FONSECA, 2011, p. 59).

Na década de 1980, o ensino de História, em sintonia com o a abertura política que se esboçava, passou a estar na ordem do dia. Diversos estudos reivindicaram a necessidade de que esta disciplina, com tudo o que lhe é subjacente, fosse alvo de um revisionismo e, desta maneira, submetidos a uma posterior e ampla transformação.

Graças aos inúmeros debates no meio acadêmico, a inserção de novas pesquisas históricas e didáticas, ocorreu uma série de discussões sobre as finalidades e abordagens do ensino de História. O ensino desta disciplina passou a ser crítico, e consolidar o entendimento de que todos os sujeitos ativos na construção da história.

Na década 1990, novas propostas curriculares para o ensino de História estariam em curso no Brasil. Vale salientar que nessa década, outros países também sofreram mudanças em seus currículos oficiais. As pressões da economia mundial acabaram por influenciar os currículos e programas de ensino, principalmente em países emergentes, no intuito de adequar os mesmos a nova lógica do mercado.

Existe portanto, a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica essa que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países. Cabe aos Estados mais pobres ou emergentes, cada vez mais criar mecanismos para a entrada de capitais ‘estrangeiros’, ‘quebrar barreiras alfandegárias para os produtos estrangeiros’, fazer empréstimos junto a instituições financeiras

internacionais e depois ‘pagar em dia os juros da dívida externa’. (BITTENCOURT, 2009, p. 101).

É no contexto da influência neoliberal que as políticas educacionais e curriculares brasileiras ganham um novo contorno no final da década de 1990. Afinal de contas, era necessário adequar o Estado brasileiro as grandes transformações econômicas / produtivas em curso na era da globalização.

Conforme Costa (2010, p. 88),

O avanço da política neoliberal no Brasil ocorreu não só nos âmbitos de atuação do Estado, como no imaginário e discurso das pessoas que se apropriaram de termos como eficácia, qualidade, eficiência, entre outros. O reflexo destas reformas faz-se presente no processo de elaboração e na nova LDB promulgada, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no entanto, deve-se observar que a construção das políticas educacionais não se dá de forma absoluta nem num modelo pré-determinado, logo, deve-se refletir como o ideário neoliberal estabeleceu-se não só na política educacional, mas também na política curricular brasileira.

Ainda segundo Costa (2010), sob a nova conjuntura econômica, a legislação educacional brasileira em processo de elaboração não passaria incólume. A orientação curricular que surgiu a partir dessa nova legislação desde a sua gestação carregava interesses não somente educativos, como também políticos e econômicos, alinhados aos ditames do mercado neoliberal. Ainda segundo este mesmo autor “[...] o projeto de equidade nas escolas públicas é uma questão essencial para a política curricular, pois a mesma encontra-se focalizada na produtividade [...]” (COSTA, 2010, p. 84), no ideal de eficiência mercadológica para a sociedade de consumo e não para a justiça social.

Dessa forma, os currículos deveriam se adaptar as novas demandas do mercado na sua fase neoliberal. Podemos falar aqui de um “pragmatismo curricular” voltado para questões de ordem econômica. Substituiu-se o currículo crítico-emancipatório, que partiria das necessidades sociais e da universalização da educação de qualidade por outro que visa tão somente um projeto de sociedade neoliberal, que se manifestaria nas instituições escolares. Abandonamos o pensamento crítico e reflexivo para dar vazio a individualidade, concorrência, eficiência e competitividade.

O potencial humanizador da escola no contexto neoliberal deixa de ter valor na formação dos educandos, o que por sua vez não abre espaço para a formação Histórica do mesmo. A formação dos educandos que se contrapõe ao modelo de escola neoliberal deve

acontecer com base na ênfase da cultura, tradição e identidade através do ensino de História crítico e transformador pois,

A referida conjuntura contribui para o discurso educacional que situa a História como instrumento formativo de uma geração consciente, centrada na cidadania. A inovação preconizada nas atuais propostas curriculares evidencia a necessidade de o aluno sentir-se sujeito histórico num processo de formação crítica. (MARTINS, 2014, p. 171).

Nesse sentido, o ensino de História do Maranhão seria de fundamental importância aos educandos à medida que auxiliaria os mesmos na compreensão do seu entorno, sua espacialidade, tradições, memórias e identidades, navegando “[...] por suas vidas na correnteza do tempo [...]” (CERRI, 2011, p. 128), tornando-se cada vez mais conscientes do seu papel de cidadão na realidade da qual fazem parte, sendo protagonistas de sua própria História.

#### 1.1.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o ensino de História

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDB - Lei 9.934/1996 é o fundamento jurídico que organiza a educação escolar em todo Brasil. Vem consolidar e ampliar o papel do Estado em relação à educação pública e de qualidade para os cidadãos brasileiros. Fruto de um longo debate político, social e ideológico que durou oito anos, a LDB reafirmou os princípios da Constituição de 1988 na área educacional com desdobramentos para questão curricular.

Com base na LDB 9.934/1996, entende-se que cabe ao componente curricular de História oportunizar aos discentes meios para a compreensão crítica e reflexiva do mundo em que vivem. Reconhecer também, a pluralidade étnica e cultural existente em nosso país. Na condição de documento oficial, expressa a seleção do que o Estado brasileiro considerou relevante transmitir aos alunos do seu sistema de ensino através da disciplina de História (SILVA; FONSECA, 2010, p. 17). Como proposta legal, a LDB (9.934/1996) se propõe a unificar os padrões de ensino em todo território nacional, e especificamente em relação a disciplina de História, organizar conteúdos mínimos que possam vincular uma história comum ao povo brasileiro.

Vejamos então alguns artigos da LDB que versam sobre a questão do currículo de História na Educação Básica:

Art. 26 - Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (*caput* com redação dada pela lei 12.796, de 4-4-2014)

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 4º O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente, das matrizes indígenas e africanas e europeias.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)<sup>12</sup>.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (BRASIL, 1996, p. 48-49).

Como foi observado, a LDB atribui funções importantes ao componente curricular de História. A disciplina figura como elemento chave na compreensão da realidade sociocultural do país. Como reflexo dessas atribuições, surge a necessidade de reformulação nos próprios currículos das licenciaturas de História e também dos livros didáticos, para que haja uma adequação e respeito a perspectiva da pluralidade cultural prevista na LDB.

Concordando com Silva e Fonseca (2010, p. 24):

---

<sup>12</sup> Lei nº 11.645, de 2008 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas.

Nesse cenário, tanto o currículo como o ensino de História vêm se alinhando às certas demandas que são oriundas não só dos interesses do Estado, mas também de uma série de reivindicações de diversos movimentos sociais que conseguiram se posicionar e incluir suas pautas nas discussões políticas travadas tanto na elaboração e aprovação da LDB em 1996, quanto nas alterações que modificaram seu texto original anos depois.

A História e seu currículo, mais uma vez, não estariam imunes a esses debates, discussões e reivindicações de naturezas diversas. Incide sobre esse componente curricular um alto grau de responsabilidade perante as questões sociais, culturais, políticas, identitárias, de gênero, entre outras. É certo também que, para lidar com essas crescentes demandas, os currículos e o ensino de História tiveram que se adaptar.

Para assegurar o papel formativo do ensino de história diante de tantas demandas, não só o currículo e a disciplina são importantes. É necessário também que o professor de história esteja bem formado e engajado com tais questões, pois será ele um dos responsáveis por propiciar aos educandos meios para refletirem sobre a suas condições no mundo em que vivem, conforme assevera Pinsky e Pinsky (2010, p. 28):

Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que não poderá nunca se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem do seu tempo, e isso é uma determinação histórica. Porém, dentro das limitações que lhe são determinadas, ele possui a liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menor de liberdade, pode fazer, como sujeito de sua própria história e, por conseguinte, da História Social do seu tempo.

As perspectivas curriculares e abordagens que surgem para a História a partir da LDB redimensionam o papel ocupado pela disciplina na educação básica brasileira. A História, como já foi dito, passa a ser um elemento chave por meio do seu ensino, para a compreensão da realidade brasileira e para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos. Conforme nos aponta os parâmetros curriculares

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB –, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de ‘figura’ e ‘fundo’, é parte da estratégia de autoconstrução e autor e conhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. Na perspectiva formativa, isso não implica negar a individualidade, mas combater os excessos do individualismo. (BRASIL, 1999, p. 12).

Em se tratando dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, publicados na década de 1990, é importante destacar de início, que a elaboração de toda proposta curricular (como já sinalizado nesse estudo), se baseia em uma construção heterogênea, que envolve fatores sociais, políticos, econômicos, epistemológicos, intelectuais, quase sempre divergentes.

Foi no contexto de debates e reformas estruturais na educação brasileira na década de 1990 que Ministério da Educação e Cultura – MEC, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1º ao 5º ano, em 1997. No ano seguinte, 1998, o PCN de 6º ao 9º ano, e por fim, em 1999, o de Ensino Médio, que seria complementado em 2002 com os PCN + (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais).

A proposta curricular dos PCNs atendia aos interesses das políticas neoliberais em curso no Brasil da década de 1990. As novas exigências do mercado capitalista conforme já ressaltado anteriormente, teriam influência sobre a seleção dos conteúdos e objetivos dispostos nos PCNs. A noção de competência, eficiência e sentido prático para o ensino se encontram presentes nos PCNs.

Ou seja, este quadro de construção de uma nova regulação social, aos poucos, acaba interferindo nas políticas educacionais. Principalmente, a partir da década de 1990, é possível visualizar uma pressão sobre os sistemas educacionais, no sentido de que estes caminhem para a reorganização das instituições escolares, segundo as necessidades do mercado de trabalho, ou seja, coloca-se para a educação uma nova realidade com suas novas exigências produtivas. (COSTA, 2010, p. 82).

Os PCNs servem de referência para o trabalho com as disciplinas que integram o currículo escolar nacional: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira. A partir dos temas transversais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, meio-ambiente, trabalho, consumo, etc.) espera-se

que o docente amplie o debate em sala de aula com questões significativas para a mundo e sociedade brasileira.

Em relação ao ensino de História, os PCNs reservaram a esse componente curricular a missão de incentivar alunos e professores a tomarem conhecimento de novas práticas que estimulem o interesse pelo saber histórico escolar, bem como também valorizar a historicidade dos sujeitos envolvidos na construção de identidades e cidadania. Ainda segundo os PCNs

A formação de “cidadãos”, é importante ressaltar, não ocorre sem reflexões sobre seu significado. Do ponto de vista da formação histórica do estudante, a questão da cidadania envolve escolhas pedagógicas específicas para que ele possa conhecer e distinguir diferentes concepções históricas acerca dela, delineadas em diferentes épocas. O significado, por exemplo, que a sociedade brasileira atual tem de cidadania não é o mesmo que tinham os atenienses da época de Péricles, assim como não é o mesmo que possuíam os revolucionários franceses de 1789. O sentido que a palavra assume para os brasileiros atualmente, de certa maneira, inclui os demais sentidos historicamente localizados, mas ultrapassa os seus contornos, incorporando problemáticas e anseios individuais, de classes, de gêneros, de grupos sociais, locais, regionais, nacionais e mundiais, que projetam a cidadania enquanto prática e enquanto realidade histórica. (BRASIL, 1999, p. 25).

A seleção dos conteúdos segundo os PCNs de História para o ensino fundamental de 6º ao 9º ano expressam três grandes intenções:

- contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes;
- favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades;
- propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História. (BRASIL, 1998, p. 46).

As intenções acima devem contribuir para que o educando se reconheça nas múltiplas temporalidades históricas que se apresentam no curso da vida em sociedade, atuando de forma consciente na construção da sua própria história, seja ela individual ou coletiva. “Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer.” (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 28).

Ainda segundo os PCNs, quanto a formação social e intelectual do aluno, os docentes devem considerar:

- a importância da construção de relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente, o passado e os espaços local, regional, nacional e mundial;
- a construção de articulações históricas como decorrência das problemáticas selecionadas;
- o estudo de contextos específicos e de processos, sejam eles contínuos ou descontínuos. (BRASIL, 1998, p. 46).

Os PCNs de História do Ensino Médio, aprofundam os temas significativos estudados no Ensino Fundamental, reafirmando a importância dos sujeitos na construção da história coletiva e da sua própria história.

A História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades. A integração da História com as demais disciplinas que compõem as denominadas Ciências Humanas permite sedimentar e aprofundar temas estudados no Ensino Fundamental, redimensionando aspectos da vida em sociedade e o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico, completando a compreensão das relações entre a liberdade (ação do indivíduo que é sujeito da história) e a necessidade (ações determinadas pela sociedade, que é produto de uma história). (BRASIL, 1999, p. 20).

Levando-se em conta a proposta levantada pelos PCNs, a organização dos conteúdos se dá por meio de eixos temáticos. Para o terceiro ciclo (6<sup>oa</sup> ao 7<sup>o</sup> ano) o eixo temático é “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”. Para o quarto ciclo (8<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano) o eixo temático é “História das representações e das relações de poder”. Sustentando a escolha da organização dos conteúdos por eixos temáticos, os PCNs reconhecem que:

São importantes temas de estudo, na medida em que buscam a compreensão da diversidade de modos de vida, de culturas e de representações internas das sociedades e das organizações sociais. São historicamente relevantes por possibilitarem estudos sobre trocas, intercâmbios e confrontos que contribuem para as transformações e as permanências históricas. Favorecem a percepção dos conflitos geradores de situações de dominação, discriminação, luta, igualdade e desigualdade. (BRASIL, 1998, p. 47).

A organização por eixos temáticos se constituiu também em uma alternativa a organização cronológica e linear dos conteúdos de História que prevalecia até o momento. Mas

como sinaliza Abud (2011), mesmo com diversas propostas curriculares para a disciplina de História, a permanência da cronologia e linearidade estão ainda presentes.

Os contornos da História continuaram, porém, definidos na mesma linha cronológica que tinham traçado a organização dos programas do Pedro II. Mesmo quando, com o início do processo de redemocratização em meados dos anos 1980, despontaram propostas curriculares com formas de organização de conteúdos inspiradas em diferentes correntes de pensamento, ora priorizando o cotidiano como tema, ora as formas econômicas ou as sociais, notou-se a permanência das formas de periodização que vinham do século XIX. A permanência da periodização também é um fato a ser notado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas mais recentes propostas estaduais (sempre lembrando das honrosas exceções). (ABUD, 2011, p. 169).

Silva e Fonseca (2010), ao analisarem o “Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 – História anos finais do ensino Fundamental”, perceberam que a perspectiva curricular dominante no universo das coleções avaliadas foi a da chamada “História Integrada”, correspondendo a 94% das coleções aprovadas, enquanto que as coleções de “História Temática”, tiveram apenas 6% de aprovação. Os dados confirmam um distanciamento entre o que é proposto pelos PCNs quanto a abordagem dos conteúdos de História na produção didática voltada para esse componente curricular. Observamos

[...] que a perspectiva curricular dominante, no universo das obras didáticas aprovadas pelo MEC, legitima a concepção didática da História chamada integrada, pelo critério temporal, linear, com base na cronologia da História europeia, articulada, *quando possível*, a História do Brasil, da América e da África. Revela-se, assim, *a força de uma concepção tendencialmente conservadora de História e de organização curricular em nossas escolas*, no contexto de revisão e críticas historiográficas e pedagógicas. O conjunto dos autores/editores/obras que opta pela proposta temática é minoritário, a despeito das sugestões e diretrizes dos PCNs e de propostas curriculares institucionais de vários estados e municípios. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 28, grifos nossos).

Como vimos, muitas das orientações curriculares dos PCNs nem sempre são seguidas. E os materiais didáticos que, além dos conteúdos, trazem também as orientações didáticas e pedagógicas e concepções do ensino de história para os docentes, acabam por ter influência sobre o saber histórico ministrados em sala de aula, reforçando inclusive, tendências e práticas de se ensinar História já consagradas pelos usos e abusos da organização cronológica e linear dos conteúdos presentes nos currículos atuais.

Nessa perspectiva, a transversalidade proposta nos PCNs para o ensino de História não chega até as salas de aula. O que seria uma alternativa mais abrangente e interessante para o ensino dessa disciplina, acaba perdendo espaço para a linearidade e a periodicidade, uma vez que o ensino de História na sua vertente tradicional se baseia na ênfase aos grandes eventos ou fatos históricos com tempos marcados (início, meio e fim) e assim são apresentados aos discentes no cotidiano escolar. Como afirma Abud (2011) essa situação que se mantém com muita força na tradição curricular mesmo depois de mais de duas décadas da introdução dos eixos temáticos como proposta para o ensino de História.

## **1.2 Planejamento e avaliação no ensino de História**

O *planejamento* e a *avaliação* são elementos intrínsecos às relações de ensino e aprendizagem nos diversos contextos educacionais. O primeiro, é condição primordial para se ter sucesso no processo educativo. O segundo, diagnostica as dificuldades do processo educativo, sendo seus resultados a base para a retomada de novos direcionamentos no sentido de sanar dificuldades encontradas nesse processo. “Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto.” (LUCKESI, 1995, p. 18). Sendo assim, planejamento e avaliação são elementos indispensáveis à compreensão do currículo e do ensino de História.

### **1.2.1 O ato de planejar e o ensino de História**

O planejamento é um processo que exige reflexão, organização e sistematização de ideias e práticas em favor de resultados eficazes de uma ação ou processo direcionado a prática educativa. Seja para organizar um currículo, unidade de ensino ou uma aula de História, o ato de planejar se fará presente. A articulação entre o que se projeta e aquilo que se realiza é orientada pelo planejamento.

Planejar é uma atividade inerente à educação escolar, visto que esta tem como características básicas: estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação e, obviamente, evitar a improvisação. (AZEVEDO, 2013, p. 7).

No caso específico da disciplina de História, devido as constantes demandas (sociais, políticas, ideológicas) atribuídas a mesma, o ato de planejar deve ser coerente com a perspectiva de formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de se posicionarem como sujeitos de direitos e deveres, cidadãos plenos. O docente de História deve estar atento ao exercício da sua intencionalidade educativa, que primeiramente ganha contornos no seu planejamento, e depois se materializa na explanação das aulas no cotidiano escolar, uma vez que, é com o planejamento bem estruturado que os objetivos correlatos ao ensino de História podem ser alcançados com êxito.

O professor de História, ao elaborar seu planejamento deixará impressa sua concepção de educação e sobre a disciplina com a qual trabalha. É importante conhecer consistentemente seus pressupostos teórico-metodológicos para não simplificar a sua prática gerando resultados negativos para o processo ensino-aprendizagem. (AZEVEDO, 2013, p. 9).

No momento em que se planeja o ensino da disciplina de História, o docente coloca em evidência suas concepções historiográficas e pedagógicas que irão se refletir na prática educativa, colaborando diretamente na formação dos discentes que, como sujeitos ativos no processo educativo, saberão dialogar criticamente com o saber histórico escolar difundido no cotidiano de sala de aula, pois

A sala de aula pode ser esse espaço formador para o aluno. Espaço que ele aprende a pensar, elaborar e expressar melhor suas ideias e a ressignificar suas concepções, ao ser introduzido no universo dos saberes teoricamente elaborados e nos procedimentos científicos de análise, interpretação e transformação da realidade. (GARRIDO, 2012 apud AZEVEDO, 2013, p. 7).

Sem mediação docente planejada, o saber histórico escolar em sala de aula não tem sentido para o discente. É o professor que introduzirá os rudimentos para a compreensão da disciplina e de seus conteúdos, através de ações previamente planejadas para tal fim, dando significado as relações de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. É nesse processo de trabalho diário que as concepções historiográficas que embasam a prática do docente se manifestam. Entendemos então que a prática socialmente responsável do professor de História deve estar assentada em um processo também coerente de planejar.

### 1.2.2 Avaliação e ensino de História

A avaliação é um dos elementos centrais no processo educativo. E toda prática avaliativa no contexto educacional é objetiva, buscando sempre um resultado ou direcionamento onde a mesma se insere. Portanto, é importante tentar compreendermos os sentidos que a avaliação assume nas práticas educativas.

Houve momentos na trajetória das práticas educativas que a avaliação era entendida como mecanismo apenas de classificação, assumindo assim um caráter excludente e quantitativo em seu sentido. Essa tendência é caracterizada por Fonseca e Oliveira (2006, p. 77) como “ [...] uma postura de filiação positivista tradicional ou neopositivista, que entende as relações como estruturas prontas e acabadas, valorizam os aspectos quantitativos, o padrão de desempenhos aceitos, o julgamento de acertos e erros e, deste modo, reforçam a meritocracia”.

Na outra vertente de avaliação, temos uma postura emancipatória, onde se avalia com objetivo de diagnosticar, informar, identificar dificuldades para então propor soluções viáveis de maneira que se alcance os objetivos educacionais elencados no processo de ensino e aprendizagem. “ De outro, uma postura crítica dialógica ou emancipatória, na qual a ênfase se dá nos aspectos qualitativos e processuais. A avaliação, nesta perspectiva, é considerada mediadora, formativa e diagnóstica das relações”. (FONSECA; OLIVEIRA, 2006, p. 77).

Na conjuntura atual, a visão de avaliação que vem ganhando maior aceitação no processo educativo, pelo menos em discurso, é a diagnóstica, mediadora e formativa. Conforme Haydt (1997 apud BRODBECK, 2012, p. 177), “[...] atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é o meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos”.

Na atual LDB (Lei 9.934/1996), a avaliação assume o caráter mediador e formativo, privilegiando os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos. Como observado nos artigos 9º, 24º e 31º a avaliação na LDB vigente assume as seguintes características:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...]

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
  - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
  - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
  - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;
- [...]

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 45; 48; 50).

Como salienta Hoffman (2001) citado por Fonseca e Oliveira (2006 p. 77), a avaliação na perspectiva mediadora é

[...] um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber.

No que se refere ao ensino de História, a avaliação é parte integrante do processo educativo, que integra o currículo, o planejamento e a ação docente. Avaliar na disciplina de História implica em uma tomada de posição que envolve essas dimensões, no intuito de refletir e aprimorar sempre o aprendizado na área.

Os PCNs de 6º ao 9º ano para o ensino de História estabelecem critérios de avaliação que estão alinhados com a proposta mediadora e formativa. Nesse aspecto, consideramos uma evolução na prática de ensino de História, pois passa a existir a perspectiva de superação das antigas avaliações que se baseavam apenas nos “questionários” e na memorização. Conforme os PCNs:

No processo de avaliação é importante considerar o conhecimento prévio, as hipóteses e os domínios dos alunos e relacioná-los com as mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve identificar a apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes como conquistas dos estudantes, comparando o antes, o durante e o depois. A avaliação não deve mensurar simplesmente fatos ou conceitos assimilados. Deve ter um caráter diagnóstico e possibilitar ao educador avaliar o seu próprio desempenho como docente, refletindo sobre as intervenções didáticas e outras possibilidades de como atuar no processo de aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 1998, p. 62).

Como critérios de avaliação ao final do terceiro e quarto ciclo no ensino de História, os PCNs destacam:

- Reconhecer relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, no presente e no passado.
  - Dimensionar, em diferentes temporalidades, as relações entre a sociedade, a cultura e a natureza.
  - Reconhecer diferenças e semelhanças entre relações de trabalho construídas no presente e no passado.
  - Reconhecer laços de identidade e/ou diferenças entre relações de trabalho do presente e do passado.
  - Reconhecer a diversidade de documentos históricos. Dimensionar, em diferentes temporalidades, as formas de organização política nacionais e internacionais.
- [...]
- Reconhecer diferenças e semelhanças entre os confrontos, as lutas sociais e políticas, as guerras e as revoluções, do presente e do passado.
  - Reconhecer características da cultura contemporânea atual e suas relações com a História mundial nos últimos séculos.
  - Reconhecer algumas diferenças, semelhanças, transformações e permanências entre ideias e práticas envolvidas na questão da cidadania, construídas e vividas no presente e no passado.
  - Reconhecer a diversidade de documentos históricos.
  - Organizar ideias articulando-as oralmente, por escrito e por outras formas de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 62-63; 74-75).

É importante aqui destacar que, do ponto de vista do que é proposto pelos PCNs como critérios de avaliação para o ensino de História, se tem boas propostas e procedimentos com grande probabilidade de se alcançar bons resultados no processo avaliativo. A grande questão é que, na prática, podemos observar que poucos são os docentes que se propõem a seguir tais orientações.

Esses critérios estão diretamente relacionados à abordagem curricular na qual o professor se planeja e executa os objetivos de ensino com vista a atingir êxito em uma prática consciente e articulada com a historicidade dos sujeitos do processo educativo.

A avaliação em História deve ser pensada e planejada em articulação com os currículos vigentes, uma vez que na construção dos mesmos estão imbuídas as concepções historiográficas que definiram a moldura do saber histórico escolar difundida nos espaços educativos. Caso contrário, a seleção de conteúdos proposta pelo currículo não será efetiva, não terá seus objetivos de ensino alcançados. O descompasso entre o currículo, o planejamento e o ensino compromete o andamento da disciplina de História.

Um dos possíveis fatores para esse descompasso está relacionado a própria elaboração curricular. O currículo, sendo um construto social e histórico, corresponde as demandas e interesses que geram a necessidade de sua estruturação. Temos que considerar, no entanto que, a construção do currículo de História possa ter sido feita sem levar em conta a realidade das escolas e dos profissionais da área envolvidos diretamente com o saber histórico escolar, o que causaria interferência na articulação entre currículo, planejamento, ensino e avaliação.

## CAPÍTULO 2

### **2 O ENSINO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO:** do surgimento da disciplina aos dias de hoje

Nesta segunda etapa da pesquisa, pretende-se discutir os modelos hegemônicos construídos sobre o ensino de História no Brasil, e como os mesmos interferem na definição do lugar da História do Maranhão, e na formação da consciência histórica. Buscamos também analisar a o surgimento e a trajetória da disciplina História do Maranhão, do início da Primeira República até a conjuntura atual.

#### **2.1 Os modelos sobre o ensino de História no Brasil e a consciência histórica**

Para abordarmos as questões relativas ao ensino de história no Brasil atual, primeiramente é necessário entender a historicidade do próprio ensino de História enquanto um processo de formalização e prática de um saber instituído, e nessa perspectiva, organizado e selecionado por determinados setores ou grupos sociais que em um contexto específico se propuseram a pesquisar, produzir (dentro dos seus espaços socialmente reconhecidos) e divulgar o conhecimento “legítimo” sobre a História e a Historiografia do Brasil.

Segundo Certeau (1982, p. 66):

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhe são propostas, se organizam.

Seguindo esse raciocínio, podemos definir um marco importante nesse processo: a criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Para Guimarães (1988, p. 6), o IHGB contribuiu decisivamente para organizar a produção da historiografia brasileira que objetivava construir as linhas da nação a partir do referencial das elites, que por

sua vez tinham a primazia sobre a escrita da História Nacional. Como salienta Rösen (2010, p. 11) “[...] a história continua precisando ser ‘escrita’, ou seja, apresentada de alguma maneira, e toda historiografia – em que forma seja – está inserida em um contexto prático de funções”. Esse referencial de escrita da história, ainda hoje, tem grande influência sobre a produção didática e sobre o ensino de História.

Uma vez definida, a partir desse marco institucional que foi a criação do IHGB, a história oficial brasileira deveria ser difundida, seja por meio das publicações do próprio IHGB, ou pelo ensino, cujo objetivo era formar inicialmente a identidade nacional brasileira, tomando como referência a civilização europeia e os ideais da elite branca, escravocrata e letrada. Essa “[...] nova nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa” (GUIMARÃES, 1988, p. 6). Temos e então, o primeiro indício da construção de um modelo sobre o que se deve ensinar na disciplina de História: primeiramente, a História europeia, e em seguida, vinculada a essa tradição (europeia e civilizatória) a História do Brasil.

Concordando com Salgado Guimarães (1988), “ Nesse sentido, uma análise mais acurada da história das instituições educacionais em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos mostra uma preponderância da cultura dita ‘superior e civilizada’, de matriz europeia”. (FERNANDES, 2005, p. 379).

Já sinalizamos no capítulo anterior que a trajetória do ensino de história e os referenciais curriculares que surgiram ao longo da mesma trouxeram elaborações significativas que nos ajudam a compreender melhor como o ensino de História se apresenta no cotidiano escolar atual. É a partir dessa observação que podemos perceber a influência da construção e legitimação de modelos<sup>13</sup> hegemônicos sobre o ensino na disciplina de História, seja pela presença do modelo quadripartite,<sup>14</sup> que se desdobra, no caso brasileiro, para modelo onde a

---

<sup>13</sup> A ideia de modelo sobre o ensino de História aqui utilizada, está diretamente relacionada a questão de como determinados temas ou disciplinas da história ensinada podem ficar em evidência e ter uma difusão ampla, ou ainda podem ser selecionadas ou silenciadas, de acordo com interesses distintos das instituições que controlam a produção do conhecimento Histórico. Esse jogo travado entre a memória e o esquecimento faz parte das disputas entre as classes pois, os “[...] esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.” (LE GOFF, 2003, p. 76). As memórias que devem ser mantidas (e esse processo de manutenção se dá com maior ênfase na educação formal que recebemos através do ensino de História), expressam muita das vezes os valores de determinados grupos sociais que se afirmam ao ter o controle sobre a produção do conhecimento. O ensino de História baseado em modelos hegemônicos, é um dos vetores dessa expressão de valores sociais e memórias distintas. Como aponta Pollack (1989, p. 13-15) “A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis”.

<sup>14</sup> No Brasil, assim como em outras nações, a História figura no século XIX como conhecimento definidor identidades nacionais, um meio “[...] indispensável para forjar identidades”(GUIMARÃES, 1988, p. 14). A intelectualidade brasileira do período, inspirada pelo referencial de civilização europeia, adotou o currículo escolar francês. No currículo francês, a História da humanidade é dividida em História Antiga, História Medieval,

história do Brasil elenca o eixo sudeste (sendo o Estado de São Paulo o grande protagonista) como referência de identidade Histórica para toda nação.

Reforçando esse aspecto, a historiadora Marly Motta, em artigo de 2017, buscou compreender a produção historiográfica na sua relação com o debate político das primeiras décadas da República brasileira, e destaca que a partir da comemoração do centenário da independência, em 1922, intelectuais paulistanos discutiram a possibilidade de construção de uma memória histórica nacional, reelaborando o passado com uma leitura que reconhecesse a história de São Paulo vinculada a evolução histórica do Brasil. As raízes desse debate tiveram grande influência sobre a produção historiográfica nacional que, como reflexo, garantiu um papel histórico de destaque ao eixo-sudeste em detrimento da participação das outras regiões do país.

Com raízes fincadas nesse debate, a disputa pelo lugar de “nova cabeça da nação” implicou uma releitura do passado nacional, que visava a colocar São Paulo em posição privilegiada na qualidade de “modelo” para o Brasil que se preparava para comemorar seus cem anos de independência. A memória histórica então construída não apenas formou discípulos e seguidores na conformação de um pensamento historiográfico nacional, como foi elemento de consolidação da posição hegemônica de São Paulo no cenário nacional nas décadas seguintes. (MOTTA, 2017, p. 347).

Não por acaso, a produção do livro didático de História para o Ensino Médio, um dos principais meios de difusão do saber histórico escolar, tenha um viés tradicional onde os conteúdos históricos contidos nessas produções, em sua grande maioria, destacam grandes feitos e personagens históricos da região sudeste, reforçando uma identidade histórica nacional com características fundamentais de uma região específica, a região sudeste. Alunos da rede pública estadual do Estado do Maranhão, por exemplo, pouco se identificam com a história ensinada a partir desses manuais didáticos com raríssimas (ou até mesmo nenhuma) referências ao seu lugar social ou a sua região de origem. Acaba-se por fortalecer uma memória identitária seletiva, privilegiando uma determinada região no protagonismo histórico nacional, e que acaba se espalhando por milhares de escolas Brasileiras com a distribuição de livros didáticos também seletivos, reforçando discurso sobre a primazia histórica da região sudeste.

Desta forma, temos não apenas textos de livros didáticos e paradidáticos, mas

---

História Moderna e História Contemporânea, o que se convencionou chamar de modelo quadripartite. Essa referência eurocêntrica de divisão da História foi seguida no Brasil desde o século XIX e ainda hoje é referência fundamental para o currículo e ensino de História, tanto no Ensino Básico como no Ensino Superior.

discursos formulados por um determinado grupo social, tendo em vista impor, neste caso a partir do discurso trabalhado nos referidos livros, e reafirmar o seu lugar social. Percebemos também que o conteúdo dos referidos livros ancora-se na utilização de elementos do passado, recorrendo à memória como elemento legitimador de seu discurso. (NASCIMENTO, 2011, p. 6).

Como já observamos, desde o século XIX, a formação de um currículo eurocêntrico, vertical e elitista deixou marcas profundas na prática do ensino de história até os dias de hoje. Com o surgimento do IHGB, e em seguida a adoção do modelo quadripartite francês, definiu-se as bases para a produção do conhecimento da história nacional com conteúdos e saberes históricos específicos que foram difundidos nos institutos, faculdades, escolas, e na sociedade de um modo geral.

Desde então, o modelo hegemônico que se faz presente no ensino de história adquiriu a configuração que conhecemos: em primeiro lugar, a História Geral, profundamente eurocêntrica, e tida como referência para o restante do mundo. Em segundo lugar, a História do Brasil, que dá ênfase aos aspectos políticos e econômicos da nação, muita das vezes sem levar em conta a participação dos diversos atores sociais que foram formadores dessa própria história. E em terceiro lugar, a História Regional, entremeada em alguns assuntos da História do Brasil. E por fim, a História Local, praticamente anulada em função das anteriores.

E mesmo com uma série de mudanças (políticas, econômicas, sociais, culturais, educacionais) ocorridas no Brasil do século XX, incrivelmente a engenharia do ensino de História se manteve praticamente inalterada. Até hoje, o eurocentrismo e o quadripartismo são referências para o currículo de história.

Utilizando a História do Brasil como exemplo, observamos também que há seleções e prioridades de ensino provenientes também da construção de um submodelo que expressa as desigualdades clássicas existentes entre as regiões brasileiras: o Sudeste como referência, e o norte e o nordeste como estados de segunda categoria, principalmente no que diz respeito a produção do conhecimento. Sendo assim, a escrita da História que se materializa no Brasil, privilegia um determinado espaço (região) de construção de identidade nacional e se reproduz nos livros didáticos e nas práticas de ensino recorrentes entre os professores de história, difundindo a história da região sudeste do país como a “História do povo brasileiro”. Quais são as implicações da configuração desse modelo para o ensino de História do Maranhão?

Primeiramente, devemos considerar como consequência dessa configuração de ensino, o pouco interesse em relação a história regional e local em nosso país, em especial o ensino de História do Maranhão. Com a cristalização desse modelo, é possível que o ensino

História do Maranhão fique em segundo plano ou não se realize, uma vez que a referência de História nacional, profundamente influenciada pela historiografia da região sudeste (onde estão situados os grandes centros de pesquisa acadêmica e a indústria editorial) e que acaba sendo difundida para as outras regiões do país, sem que se discuta ou se problematize tal situação.

Se tomarmos emprestado o sentido de consciência histórica<sup>15</sup> proposto por Rüsen (2010), onde os indivíduos buscam dar significado a sua existência no processo histórico em que formam a sua identidade coletiva, que consciência histórica teria um jovem estudante do Ensino Médio das escolas estaduais do Maranhão que assiste aulas de história que não fazem referência ao seu entorno ou ao seu espaço de vivência social? Quais narrativas históricas o mesmo estaria internalizando? Na educação histórica formal (a que acontece na escola) a narrativa histórica é fundamental pois possibilita aos jovens um meio para compreender o passado, com base em uma orientação temporal historicamente fundamentada (MARTINS, 2011).

Seria necessário avaliarmos como esses estudantes, nos seus espaços de vida social, interpretam a sua relação com o passado, tradições e memórias constituídas. Como nos mostra Rüsen (2012, p. 61), neste “[...] contexto concreto do modo de interpretação da experiência do tempo, o esquema do desenvolvimento da consciência histórica também é concretizado”. Mas, ao que tudo indica, esses sistemas de relações que poderiam configurar experiências teóricas e práticas aos estudantes, como narrativas históricas que contemplem aspectos da cultura histórica regional, encontram-se de certa forma comprometidas uma vez que a História ensinada nesses espaços não abarca essa perspectiva, o que acaba contribuindo para a formação de sujeitos sem uma identidade histórica definida quanto ao seu entorno, sem sua própria história, onde a constituição de sentido na relação desses sujeitos com o passado/tempo se fragmenta.

A história ensinada nas escolas durante muito tempo limitou-se a difundir uma memória nacional excludente, que não reconhece a diversidade dos sujeitos históricos que contribuíram para a formação do país. Seguindo essa linha então,

Qual seria, pois o sentido da transmissão de uma memória oficial nacional, nas escolas dos nossos dias, onde coexistem culturas e raças tão diferentes?  
**[...] Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, [...] como se estruturaram para fazer face aos problemas do presente [...]**pelo

<sup>15</sup> Para o Jörn Rüsen (2010, p. 104), “A consciência histórica é a constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites da própria vida prática. A capacidade de constituir sentido necessita ser aprendida, e o é no próprio processo de constituição de sentido”.

**modo como este se prepara através da fixação de objetivos comuns.** (MANIQUE; PROENÇA, 1991, p. 24-29 apud PAIM; PICOLLI, 2007, p. 120, grifos nossos).

A formação de uma identidade histórica regional para o aluno do Ensino Médio maranhense seria possível a partir do reconhecimento da importância dos grupos sociais de pertença por meio do ensino de história que contemple tal perspectiva, que leve em conta as características da tradição histórica e cultural regional, valorizando-as nos espaços de formação, dentre os quais a escola tem um papel de destaque em função do aprendizado pois, aprender é uma forma elementar da vida humana, intrinsecamente relacionado à cultura, em que a ciência ganha forma e se realiza. (RÜSEN, 2010).

É possível então que o desenvolvimento da consciência histórica em um contexto de seleção da história ensinada, como aqui estamos apontando, aconteça? Para Rüsen (2012), a consciência histórica surge no âmbito da vida prática do indivíduo, inicialmente habitada pela tradição da qual o mesmo faz parte. Em seguida, em decorrência da consciência histórica, a história passa ser escrita segundo procedimentos de controle e práticas científicas dando origem historiografia, que articula fonte e pesquisa para elaboração de explicações e narrativas históricas direcionadas a um conjunto de destinatários (instituições de ensino, religiosas, e sociais de um modo geral). A forma mais abrangente de se alcançar destinatários para a narrativa da história científica é através do ensino nos sistemas escolares vigentes, o que contribui para refinar a consciência histórica dos educandos. (SCHIMIDT; GARCIA, 2005).

A grande questão é que a História ensinada atualmente, fruto de uma tradição historiográfica seletiva, em grande parte não tem relação com os educandos, com sua vida ou com as referências culturais da região em que os mesmos vivem. Ocorre um processo de supressão e silenciamento dessas referências mais próximas ao aluno. A história do ponto de vista do lugar dos educandos vem fazendo falta pois, é exatamente essa história que dá sentido à vida dos mesmos na coletividade, na maneira como se relacionam com o tempo/passado/memória.

É nesse campo, o da cultura histórica<sup>16</sup>, que o educando interpreta o mundo social e a si mesmo, consolidando operações que irão constituir o sentido da sua experiência no tempo, elemento determinante para a formação da consciência histórica. (RÜSEN, 2010).

---

<sup>16</sup> A cultura histórica para Rüsen (2010), pode ser entendida como o campo em que a racionalidade do pensamento histórico exerce influência sobre a vida prática dos indivíduos. É também “[...] o esforço de uma sociedade de assegurar por meio das recordações coletivas, uma auto compreensão aceitável, de preservar sua identidade histórica.” (RÜSEN, 2012, p. 155).

Consideramos ainda que é na identidade coletiva que se situa a consciência histórica, e a construção da identidade coletiva tem viabilidade por meio do ensino de História.

Nas relações humanas, a consciência histórica ocupa um lugar específico, e este pode ser percebido indiretamente pelos resultados da identidade coletiva, pois dela deriva, uma série de acontecimentos no campo do pensamento. Em outras palavras, tudo que digamos *nós* e *eles*, compõe a identidade coletiva ou social, e essa identidade é composta da consciência de diversos elementos: familiaridades e estranhamentos, ideias, objetivos e valores que um grupo acredita fazerem parte de seus atributos exclusivos e excludentes. O primeiro de todos ele é o nome da coletividade. (CERRI, 2011, p. 41, grifo do autor)

Tomando como base o princípio da consciência histórica, que instrumentos de pesquisa e ensino, nesse quadro de seletividade historiográfica e curricular, os professores de História se utilizam para ensinar a História do Maranhão? A resposta para esse questionamento será abordada no terceiro capítulo desse estudo. No entanto, preliminarmente, consideramos que um primeiro passo seria romper com o que está posto no currículo tradicional de História, e em seguida “[...] estimular a construção de um currículo que emancipe mais que docilize”[...] (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 12), e que dê visibilidade a história regional/local.

## **2.2 No início da República nasce a disciplina de História do Maranhão**

A constituição das disciplinas escolares não pode ser compreendida apenas pela lógica de articulação técnico-científica e inserção curricular que se apresentam nos sistemas escolares. É importante considerar como parte fundamental desse processo, o sistema de crenças e valores em um determinado contexto histórico e social (HOBSBAWN; RANGER, 2012), assim como também a prática e a cultura escolar, as representações sociais, os materiais didáticos que estão acessíveis a comunidade escolar (ABUD, 2005, p. 29).

Dessa forma, é importante caracterizar o contexto histórico, social e político em que surge a disciplina escolar de História do Maranhão, e a maneira como tal contextualização tem influência nesse processo, uma vez que currículo, disciplina escolar, seleções de conteúdo, entre outros elementos da cultura escolar, não são impenetráveis, mas o contrário, emergem do meio social em que estão inseridos.

O surgimento da disciplina escolar História do Maranhão ocorre no momento em que o Brasil, e também o Maranhão, sentem os reflexos da transição do regime monárquico

para o regime republicano, instaurado no final do século XIX, e em processo de consolidação nas três primeiras décadas seguintes.

Ao se fazer um recorte histórico-temporal do período compreendido entre 1889 e 1930, conhecido como Primeira República ou República Oligárquica, buscamos destacar o momento como sendo de grande transformação e/ou adaptações das instituições nacionais, em especial a questão educacional, em função da implantação do regime Republicano. Porém, é importante frisar “[...] que também do ponto de vista da história da educação nem a República se implanta a partir de 1889 nem a Primeira República termina em 1930. Simples marcos cronológicos, essas duas datas de forma alguma significam mudanças profundas no sistema escolar brasileiro” (NAGLE, 1997, p. 261).

Concordando com a citação acima, de fato, não são somente os marcos cronológicos que determinam as rupturas ou permanências na História. Na prática, eles representam referências temporais selecionadas para a compreensão do tempo histórico em uma determinada sociedade. O que movimenta a história é o fluxo social da existência humana no tempo, com seus avanços, recuos e permanências, que na maioria das vezes extrapolam a rigidez dos marcos cronológicos.

No período da Primeira República (1889 – 1930), era nítido a preocupação de se discutir a identidade e os rumos da nação brasileira. Os vários seguimentos da sociedade tinham algo a dizer - políticos, militares, empresários, trabalhadores, médicos, educadores, e também artistas e intelectuais. A educação se torna alvo de grande debate e interesse por parte do Governo e da sociedade civil. Como propõe Nagle (1977), o novo regime republicano vai discutir inicialmente quais os rumos que a nação deve tomar para alcançar o progresso, e a educação nesse propósito, adquire *status* de “redenção”.

A República recebe uma herança caracterizada pelo fervor ideológico, pela sistemática tentativa de evangelização: democracia, federação e **educação** constituíam categorias inseparáveis apontando a **redenção** do país. A República proclamada recebe assim um acervo rico para pensar e repensar uma doutrina e um programa de educação. (NAGLE, 1977, p. 261, grifos nossos.)

De fato, era necessário repensar a instrução nacional naquele momento, ainda mais quando o mesmo era pouco eficaz e desarticulado em relação aos interesses sociais. No

alvorecer da República, o jornalista e crítico literário José Verissimo<sup>17</sup> em sua obra mais conhecida - *A Educação Nacional*, de 1890 - já tecia severas críticas ao modelo de instrução da época, considerado pelo mesmo fragmentado e incapaz de se constituir como um sistema orgânico verdadeiramente nacional.

A crítica mais contundente dirigia-se ao que considerava excessos do regime federativo implantado pela República. Para ele, a situação do ensino primário teria se agravado ainda mais, pois, sob a forma da federação, foi concedida a cada estado plena liberdade para gerir os negócios da instrução pública. (SCHUELER; MAGALD, 2008, p. 41).

Como assevera Schuller e Magald (2008), a descentralização ocorrida a partir da implantação do federalismo, complicou ainda mais a situação da instrução pública. As oligarquias em cada um dos Estados não conseguiram administrar de forma coerente os recursos voltados para a educação, situação que ainda hoje é entrave na melhoria da educação pública nacional. O novo regime republicano propôs então um programa de reformas para alinhar um projeto de educação nacional.

Muitas foram as reformas educacionais nesse período (Benjamin Constant, de 1890, Epitácio Pessoa, 1901; Rivadávia Correa, 1911; Carlos Maximiliano, de 1915; Luís Alves e Rocha Vaz, 1925), cujo intuito de uma maneira geral era estruturar e sistematizar a educação nacional, de maneira a garantir então um projeto de desenvolvimento mais amplo, que atenderia as demandas do novo regime republicano instaurado em 1889.

Infelizmente, os resultados dessas reformas educacionais não foram totalmente satisfatórios. Uma das razões para o fracasso dos projetos educacionais nacionais seria a própria política federalista do novo regime republicano, que acentuou a autonomia dos Estados e o controle das oligarquias, tanto no plano político e econômico, como também no plano educacional, com as suas tradicionais disparidades regionais. “Cada província, ou estado da federação, apresenta singularidades significativas nos processos de construção dos sistemas, normas e redes de ensino primário e secundário.” (GOMES, 2002 apud SCHUELER; MAGALD, 2008, p. 40). A questão do ensino ficou à mercê dos interesses políticos e

---

<sup>17</sup> Jornalista e crítico literário, José Veríssimo Dias de Matos nasceu no Pará em 1857, transferiu-se para o Rio de Janeiro em 1891, onde faleceu em 1916. Suas primeiras obras foram publicadas ainda no Pará. O destaque da sua obra virá a público no Rio de Janeiro, primeiro nas páginas do Jornal Brasil e depois em o Imparcial. Como educador, teceu importantes análises sobre os problemas do sistema educacional do país na jovem República, herdeira de problemas como a recente escravidão, e tantos outros. (PILETTI; PILETTI, 2013).

econômicos locais, o que só aprofundou a distância entre as redes de educação estaduais. “Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma **política nacional de educação.**” (ROMANELLI, 1991, p. 43, grifo nosso).

No Maranhão do início da República, ocorreram também ajustes institucionais próprio do período de transição política em andamento (do Império à República). Segundo a historiadora maranhense Lúcia Castro (2013), as notícias sobre a educação no Maranhão no alvorecer da Primeira República não seriam muito satisfatórias em função do contexto vigente, onde o

[...] desequilíbrio econômico porque passou o Maranhão irá se refletir no social, cultural e na vida política da região durante todo esse período. Nesse sentido, diremos que o ludovicense sentiu saudades do tempo do Império, período considerado a *Idade do Ouro* do Maranhão, onde os ápices dos ciclos econômicos do algodão e da cana-de-açúcar, proporcionaram o enriquecimento cultural dos filhos da terra. (CASTRO, 2013, p. 284, grifo do autor.)

A crise política em que se encontrava o Maranhão no início da República, devido a descontinuidade das ações dos governadores nomeados em mandatos curtos e irregulares afetou negativamente a educação maranhense nesse período (MARTINS, 2014). Os interesses das oligarquias que comandaram o Estado foram priorizados em detrimento das questões sociais e educacionais do período. “Em várias regiões brasileiras, violentas disputas entre os grupos oligárquicos reforçam a sensação de regressão social” (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010, p. 244).

Não tardariam, no entanto, as mudanças no cenário educacional maranhense. O movimento reformista nacional, mesmo não tendo alcançado seus objetivos por completo, serviu para viabilizar ações em favor da instrução pública, seguindo o discurso do progresso e do papel redentor que a educação assumiu no novo regime republicano.

Cabe destacar, no contexto maranhense, as reformas curriculares no Liceu Maranhense e a criação da Escola Normal logo após a implantação do regime republicano. O Liceu Maranhense passou a adotar um currículo inspirado no Positivismo, que priorizou disciplinas científicas, diminuindo o espaço das disciplinas humanísticas. Tanto o Liceu quanto a Escola Normal apresentavam disciplinas de cunho científico nesse período.

Segundo Antônio Azevedo (1999), as ideias positivistas tiveram grande influência no Brasil, sendo decisivas para a consolidação do ideário republicano. O movimento republicano apoiou-se no ideário positivistas, tendo de Benjamim Constant (1836-1891) como uma das figuras mais relevantes.

Na educação, a influência positivista se fez presente nas reformas curriculares do início da República brasileira, o que definiu a inserção de disciplinas voltados para as ciências exatas, contrapondo-se a educação de tradição humanista, predominante nos currículos anteriores. Como assevera Piletti e Piletti (2013), quanto aos conteúdos curriculares, “[...] verificou-se uma redução da carga horária dedicada às humanidades e aos Estudos Sociais, em benefício de Matemática e Ciências e outros estudos [...]” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 117).

O Liceu Maranhense e a Escola Normal tiveram um papel significativo para instrução pública no Estado na fase inicial do regime republicano. O primeiro, foi responsável pela formação de muitos jovens que mais tarde ocupariam um lugar de destaque na sociedade maranhense. Já a segunda, contribuiu para a formação de professores que atuaram no sistema de ensino, o que se constitui em um avanço para a instrução pública maranhense.

Em 14 de janeiro de 1911, o inspetor geral da instrução pública Antônio Lôbo<sup>18</sup>, divulga o seu parecer sobre a situação das escolas primárias e grupos escolares da capital, destacando a condição satisfatória do trabalho dos professores em exercício nesse período. Sobre as professoras normalistas, o inspetor tece elogios:

[...] todas ellas diplomadas pela nossa Escola Normal, e muitas delas dispondo já de longos anos de prática continuada de ensino, que os seus esforços não foram totalmente infructiferos e que as promoções realizadas nos grupos e as aprovações concedidas nas escolas representam o atestado seguro da realidade de semelhante fructificação. (ARQUIVO, 1911).

Tal apontamento do relatório da Inspectora Geral da Instrução Pública de 1911 sinalizava para novos caminhos, ainda com alguns obstáculos, que a Escola Normal seguiria no Maranhão Republicano, uma vez que nesse momento há o entendimento que a educação seria o meio para impulsionar o desenvolvimento econômico e social na região.

---

<sup>18</sup> Jornalista, poeta, romancista, professor, tradutor, publicista e polemista compulsivo. Dirigiu a Biblioteca Pública, o Liceu Maranhense e a Instrução Pública. Diretor d’*AREvista do Norte* (1901/1906), periódico ricamente ilustrado, e do jornal *A Tarde* (1915/1916); colaborou em diversos outros órgãos da imprensa maranhense. Antônio Lobo é, sem favor nenhum, uma das mais importantes figuras de sua geração. Amigo da mocidade, foi o principal agitador de ideias de seu tempo e o entusiasta da renovação mental do Maranhão. Um dos fundadores da Academia, onde, curiosamente, não teve papel relevante, ali instituiu a Cadeira Nº 14, patrocinada por Nina Rodrigues. (Academia Maranhense de Letras, 2016).

Para tanto, foi necessário o investimento e reformas na instrução pública, expandindo o número de Escolas Normais, estruturando o currículo, adquirindo materiais didáticos, acompanhando a frequência dos discentes, reformando e construindo novos prédios escolares, entre outros (SILVA, 2015). É nesse contexto que surge a disciplina de História do Maranhão, disposta no currículo da Escola Normal.

No ano de 1900, como resultado do processo de reestruturação da Escola Normal promovida por Benedito Leite, o programa de ensino é modificado com a inserção da disciplina de História do Maranhão, cabendo ao Prof. Antonio Baptista Barbosa de Godóis a missão de ministrar as aulas da referida disciplina.

Quadro 1 – Distribuição das matérias em 1900

<b>1º ano</b>	Língua portuguesa; Língua francesa; Aritmética e Geometria; Cosmographia e Geographia Geral; História Geral; Desenho; Caligraphia; Música; Gymnastica;
<b>2º ano</b>	Literatura portuguesa; Literatura francesa; Aritmética e Geometria; Geographia e Corographia do Brazil; Historia dos povos americanos e do Brazil; Pedagogia; Desenho; Caligraphia; Música; Gymnastica;
<b>3º ano</b>	Literatura portuguesa; Literatura francesa; Álgebra e Geometria; Physica; Zoologia e botânica; <b>História do Maranhão</b> ; Pedagogia; Desenho; Caligraphia; Música; Gymnastica;
<b>4º ano</b>	Literatura occidental; Chimica e mineralogia; Geologia; Instrução cívica; Pedagogia; Desenho; Caligraphia; Música; Gymnastica;
<b>Para as alunas</b>	Prendas femininas e economia doméstica, desenho de ornato anexo à cadeira de caligraphia;

Fonte: AMARAL, 1897 apud MARTINS, 2014, grifo nosso.

O ensino de História já se encontrava presente nos currículos do Liceu e da Escola Modelo. Estando sobre a influência do modelo curricular francês, a disciplina era ministrada a partir da perspectiva eurocêntrica. Como afirma Abud (2011, p. 163-164):

A História e seu ensino, no Brasil, encontram suas raízes mais longínquas na historiografia francesa. Surgiram ao mesmo tempo e com os mesmos pressupostos: positividade e linearidade dos acontecimentos históricos. O nascimento da História no Brasil coincide temporalmente com o nascimento do curso secundário e a inclusão da História como uma de suas matérias.

Nesse contexto, o modelo francês continua a existir mas tendo que incorporar elementos da História do Brasil, com intuito de forjar uma identidade para a jovem República brasileira. Essa condição abre o precedente para a inclusão de uma disciplina de caráter regional, como a História do Maranhão.

Sem fugir da atribuição de fomentar o sentimento de pertença entre os cidadãos da jovem República, como aconteceu com o ensino de História do Brasil, a História do Maranhão vai demarcar não só o posicionamento dos intelectuais maranhenses sobre que tipo de história deveria ser ensinada, como também despertar o orgulho pelo Maranhão por parte dos seus cidadãos, resgatando um passado glorioso e indicativo de progresso, que se contrapunha a um presente marcado por dificuldades no início do regime republicano. (MARTINS, 2014).

Em 13 de abril de 1905, a disciplina de História do Maranhão passou a fazer parte do currículo oficial da rede estadual de ensino (MARTINS, 2014). O ensino dessa disciplina ganha maior projeção social, inclusive material didático específico para ser trabalhado na rede, demonstrando a sua relevância no período.

É importante destacar a obra *História do Maranhão para uso dos “alunos” da Escola Normal*, de autoria do professor Barbosa de Godóis, publicada em 1904. A História do Maranhão enquanto saber histórico disciplinar ganha força. Temos então um pioneirismo relativo a abordagem sobre a história regional com desdobramentos para a história local.

Com essa produção podemos inferir que obras como a de Barbosa Godóis, deram enfoque a uma outra escrita da história que colocou em evidência elementos da construção da identidade maranhense, em conformidade é claro, com o que se projetava no cenário político e cultural nacional, no discurso da intelectualidade republicana que no Maranhão tinha seus adeptos.

Consideramos também a importância do lugar social em que a produção historiográfica se opera, pois, o autor fala a partir do seu papel enquanto intelectual maranhense daquele período, ou seja, admitir a influência da realidade da qual faz parte, e que a mesma pode ser apropriada “enquanto atividade humana”, sua *práxis*. Portanto, a operação histórica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* científicas e de *escrita*, que resultam nas obras e publicações, reconhecidas pelos seus pares (CERTEAU, 1982, p. 66), um grupo seletivo de intelectuais que compactuam na elaboração de um projeto de nação republicana.

Dessa forma, a ênfase sobre a história regional e local não se opôs ao contexto histórico nacional. E a inclusão da disciplina História do Brasil e de História do Maranhão no currículo oficial demonstram o interesse político e ideológico da elite intelectual que conduziu a acomodação do regime republicano. Nas palavras de Gomes (2013, p. 317, grifos nossos):

Ao mudar o protocolo oficial, erguer monumentos, criar datas cívicas e rebatizar ruas, peças e instituições com os nomes de novos heróis nacionais, **o regime procurava, na verdade, conquistar os corações e mentes dos brasileiros até então arredios ou apáticos diante da Proclamação da República. No fundo, buscava-se dar uma identidade ao país, deslocada de seu passado monárquico, projeto que acabaria por alterar o próprio ensino de história do Brasil e teria grande impacto nos livros didáticos**, na literatura, no teatro, na pintura e em outras formas de arte.

Na próxima seção, abordaremos uma outra etapa da disciplina de História do Maranhão, buscando compreender os impactos das alterações curriculares ocorridas no período de 1930 até a década 1980, sobre a referida disciplina.

### 2.3 Os Estudos Sociais e a História do Maranhão

A década de 1930 representou um momento singular no que diz respeito as transformações no campo educacional, e como reflexo, os currículos escolares passaram por mudanças. O debate entre a educação científica e a educação humanista ainda não estava superado. E a disciplina de História estava situada nesse contexto, com a responsabilidade de formar cidadãos preparados para conduzir a nação brasileira ao progresso. Cabe ressaltar, no entanto, que mesmo com uma política nacionalista forte no início da chamada “Era Vargas”, o ensino de História do Brasil continuou sem maiores alterações em seu currículo. “ A história nacional continuou sendo um apêndice da História da Civilização, assim como a História da América” (BITTENCOURT, 2009, p. 81).

Em relação a História do Maranhão no final da República Velha e início da Era Vargas, permaneceu a exaltação da cultura regional abordada nos conteúdos e manuais didáticos, assim como também os desfiles cívicos eventos comemorativos relacionados a memória regional/local contemplados na instrução pública. (MARTINS, 2014).

Ainda na Era Vargas, com a reforma Capanema<sup>19</sup> (Lei 4.224 de 1942) ocorreu uma maior valorização do ensino de História do Brasil, inclusive o aumento da carga horária dessa disciplina. Os principais conteúdos continuavam a cumprir os objetivos da formação da

---

<sup>19</sup> O ensino secundário foi modificado pelo Decreto-lei n. 4.224, de 9 de abril de 1942 (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 186).

nacionalidade.

De um modo geral, podemos inferir que o estudo da disciplina de História do Brasil até o início da década de 1970, esteve vinculado a uma concepção de “genealogia da nação”, que alternava a valorização de aspectos políticos ou econômicos. O personagem principal dessa história continuaria sendo o Estado-nação, comandado pelas elites. (BITTENCOURT, 2010).

Na década de 1970, o Brasil se encontrava em uma conjuntura autoritária, e o governo mais uma vez alterou os currículos escolares. Temos a emergência dos currículos tecnicistas, alinhados a proposta nacional-desenvolvimentista do governo civil-militar. Os efeitos sobre as Ciências Humanas se fizeram sentir nas mudanças ocorridas nas disciplinas escolares. A História do Brasil, como exemplo das mudanças ocorridas, “[...] se mescla a estudos de Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), formando uma amálgama de conhecimentos sem base científica” (BITTENCOURT, 2010, p. 197). Essa mescla configurou o saber na área de Estudos Sociais.

Sobre as novas orientações curriculares instituídas a partir da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o ensino de História regional e local do Maranhão se integram aos currículos de formação para o Magistério. “No ensino primário, a disciplina foi nomeada Estudos Regionais do Maranhão” (MARTINS, 2014, p. 130).

Martins (2014) destaca como obras didáticas de referência para a disciplina de Estudos Regionais do Maranhão no período, o livro *Pequena História do Maranhão* (1959), de Mário Meireles, e o livro *Terra das Palmeiras* (1977), de Nadir Nascimento e Deuris Moreno Dias Carneiro.

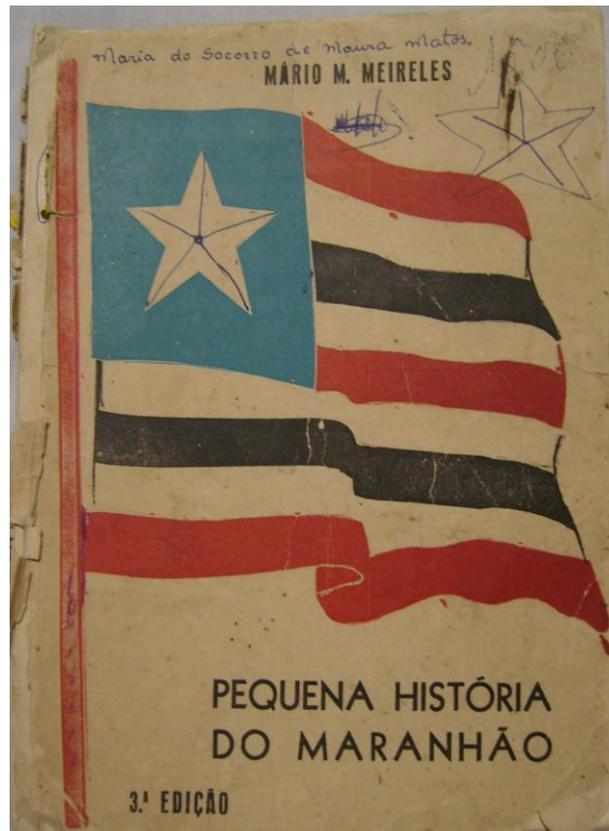
Ao fazer uma análise das obras, Martins (2014) reconhece a influência dos Estudos Sociais do Maranhão no período, pelo próprio alcance dessas produções didáticas que foram introduzidas na rede escolar maranhense, produzindo memórias sobre a trajetória histórica do povo maranhense, com material e didático e metodologia específica. Sobre esse aspecto, a autora reconhece que

Os livros didáticos em questão de início não foram comprados pelo poder público. Com o avanço dos programas de implementação do ensino, o alcance dos livros didáticos ampliou-se no contexto dos sistemas públicos educacionais propiciando a difusão do conhecimento histórico local disciplinarizado. (MARTINS, 2014, p. 143)

No entanto, a autora faz ressalvas em relação a obra de Mário Meireles, *Pequena História do Maranhão*. Reconhece que os conteúdos abordados no livro são desprovidos de

qualquer problematização. A obra foi inovadora para o ensino da história regional no período de implantação dos Estudos Sociais, mas, em contrapartida, possuía uma abordagem tradicional da História (MARTINS, 2014, p. 137).

Foto 1: Capa do livro *Pequena História do Maranhão* (ensino primário).<sup>20</sup>



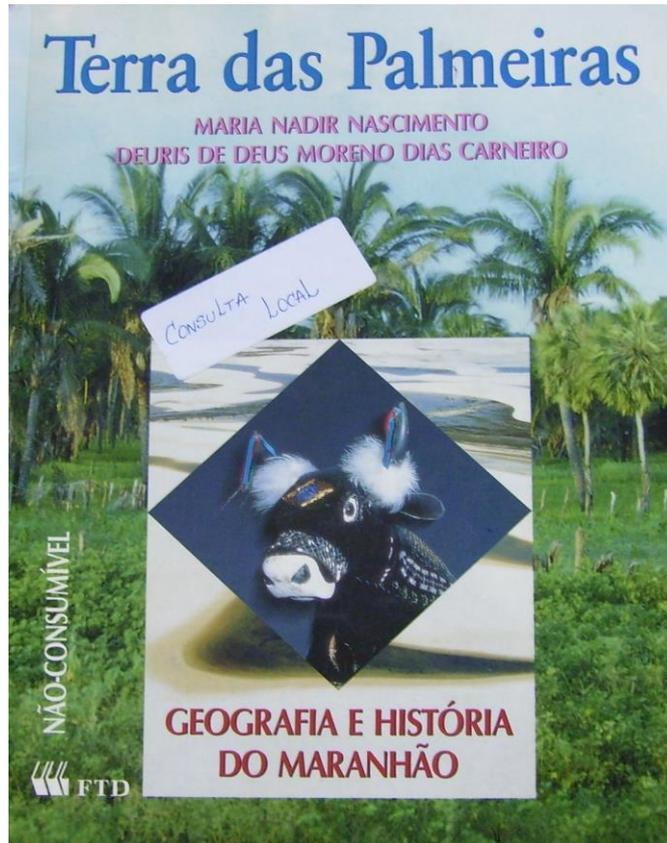
Fonte: COSTA, 2008, p. 53.

Quanto a obra *Terra das Palmeiras*, de Nadir Nascimento e Deuris Moreno Dias Carneiro, a análise de Martins (2014, p. 144) é mais positiva ao reconhecer que “A metodologia utilizada na referida disciplina preconizava como complementação ao livro didático, o emprego de métodos ativos [...]”, em que se considera o aspecto cognitivo do aluno no aprendizado, valorizando a relação com o meio em que o esmo se encontra inserido.

Foto 2: Capa do livro *Terra das Palmeiras*<sup>21</sup>: geografia e história do Maranhão, (1º grau), de Maria Nadir Nascimento e Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro, de 1996.

<sup>20</sup> Terceira edição em 1970, publicado pelo Serviço de Imprensa e Obras Gráficas do Estado – SIOGE em São Luís, com 72 páginas, no formato 15 cm x 19 cm. (Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite).

<sup>21</sup> Publicado pela FTD em São Paulo, com 128 páginas, no formato 20,5 cm x 27,5 cm. (Acervo da pesquisa).



Fonte: COSTA, 2008, p. 69.

O livro *Terra das Palmeiras* permeou a mentalidade da sociedade maranhense no período em que esteve em circulação, sendo considerado um dos grandes fenômenos editoriais da história regional do estado do Maranhão.

Em pesquisa realizada pelo autor no mês de junho de 2016, direcionada a educadores da rede pública do Estado, é possível confirmar o alcance da obra *Terra das Palmeiras* na formação escolar dos educadores. Ao todo foram 42 profissionais que se dispuseram a responder aos questionamentos sobre a presença da produção científica de autores maranhenses, dentre os quais o livro *Terra das Palmeiras*. Vejamos resultados.

1 - Na sua formação escolar, você estudou com o livro *Terra das Palmeiras*?

73,8% disseram ter estudado com o Livro *Terra das Palmeiras*.

2 – Você obteve conhecimento sobre a realidade histórica, social e geográfica do Maranhão estudando com o *Terra das Palmeiras*?

57,1% responderam que sim, obtiveram conhecimentos sobre história, social e geográfica do Maranhão.

Interpretando os dados, é possível verificar que a o livro *Terra das Palmeiras* esteve

presente na formação escolar de uma geração que atualmente se encontra exercendo à docência. O que surge como questionamento, no entanto é: como um livro de História regional de grande circulação na rede escolar maranhense, e que contribuiu para a formação inicial de uma geração de professores deixou de ser publicado e distribuído nas redes de ensino do Estado?

Sobre esse questionamento, Martins (2014) sinaliza para a não adequação da obra ao contexto curricular no período posterior a vigência da LDB 9394/96. E mesmo sendo praticamente uma das únicas fontes sobre a História do Maranhão presente por aproximadamente três décadas nas escolas do estado, deixou de fazer parte do catálogo do PNLD no ano de 2007.

Mesmo diante do revisionismo no âmbito da produção histórica e dos avanços nas medidas educacionais relacionadas ao currículo escolar por meio do PNLD, o livro didático *Terra das Palmeiras* manteve-se soberano como obra de História do Maranhão, caracterizando a única opção de embasamento para conteúdos históricos regionais no sistema público de ensino. Assim, durante 30 anos, constituiu o principal referencial adotado pelos estudantes para o aprendizado da história local, galgando um lugar na memória educacional maranhense. (MARTINS, 2104, p. 158).

Podemos inferir que no cenário educacional maranhense da década de 1970 até a primeira década do século XX, o ensino de História do Maranhão esteve presente nas escolas, contribuindo para a formação da identidade cultural do seu povo. Analisaremos no próximo tópico, a atualidade da disciplina de História do Maranhão.

## **2.4 O presente da disciplina de História do Maranhão**

Ao iniciarmos esse estudo sobre o ensino de História do Maranhão, algumas indagações vieram à tona. Como o os novos paradigmas da História e do ensino tiveram efeitos (ou não) sobre o ensino de História no Maranhão na rede pública estadual? Se a própria história nacional, frente aos avanços da globalização vem perdendo espaço, como garantir o ensino de História do Maranhão nessas escolas? Para Bittencourt (2010, p. 186),

Trata-se de uma reflexão sobre o ensino de História do Brasil relacionado ao problema da identidade nacional no atual momento histórico em que as histórias nacionais, não apenas entre nós, cabe ressaltar, mas em todos os países do mundo ocidental, têm sido questionadas e repensadas, sobretudo no

que se refere à produção escolar.

A preocupação em relação ao ensino de História do Maranhão não é recente como já foi apontado nas seções anteriores. Estudos mais atuais, como o de Cabral (1987)<sup>22</sup> intitulado “Ensino de História do Maranhão no 1º grau (3ª. e 4ª. séries), já apontava uma série de dificuldades enfrentadas pelos profissionais que ministravam aulas de História do Maranhão nesse período. Segundo a autora, ao se referir a um dos livros didáticos mais adotados nas escolas da época, a mesma ressalta que

[...] a periodização tradicional e o rol de conteúdo sugerido no documento oficial, os livros didáticos começam registrando os fatos históricos referentes ao Maranhão Colônia. Esses acontecimentos, entretanto, são narrados segundo uma ótica que não mostra a complexidade da trama histórica, ou seja, não contempla a participação dos vários segmentos que compõem a sociedade maranhense[...]. (CABRAL, 1987, p. 11).

Já sobre a atualidade do Maranhão, naquele período, Cabral (1987, p. 16) considera que falta criticidade e questionamento no teor do conteúdo analisado:

Os dados sobre o Maranhão atual contidos nesses livros também não levantam nenhum questionamento, destacando sempre a ação dos governantes e ocultando os conflitos e as contradições. Segundo esses livros, estamos todos, em comum cooperação, construindo o progresso do Maranhão.

Uma outra contribuição da professora Cabral (1987) em seu estudo diz respeito a problematização da questão curricular. A mesma apontou que a maioria das escolas pesquisadas naquele período não elaborava os seus programas e se limitavam a seguir o livro didático e os conteúdos sugeridos pelo currículo oficial.

A autora fez uma crítica à maneira como a História do Maranhão era ensinada. Propôs também que professor deveria ter uma postura mais autônoma, e questionar tanto o currículo quanto material didático a que tinham acesso no intuito de buscar um ensino mais

---

<sup>22</sup> Maria do Socorro Coelho Cabral nasceu em 4 de julho de 1946, em Balsas, Maranhão. Formou-se em História pela Pontifícia Universidade Católica, de Goiás. Foi professora da Universidade Federal do Maranhão, durante 25 anos, em São Luís. Fez mestrado em História na Pontifícia Universidade Católica, de São Paulo, e doutorado pela Universidade de São Paulo. Autora de três livros, dentre eles *Caminhos do gado* é obra de referência. (Disponível em: <[http://padreangelo.com.br/padre\\_angelo\\_vida.php?secao=3](http://padreangelo.com.br/padre_angelo_vida.php?secao=3)>. Acesso: 16. Mar. 2015).

crítico e significativo para o aluno.

A história do Maranhão, ensinada nas escolas, não deve se constituir, pois, num relato sem vida, que deve ser memorizado pelo aluno, provocando por isso, muitas vezes, por parte deste, descaso e desinteresse. Para isso o professor tem que questionar o livro didático e os guias curriculares, a fim de se tornarem instrumentos úteis na aprendizagem. (CABRAL, 1987, p. 10).

Como podemos observar, em meados da década de 1980 o ensino de História do Maranhão necessitava de uma reformulação, assim como também a própria História do Brasil, dada as circunstâncias do período. De acordo com Bittencourt (2010, p. 197)

As reformulações curriculares iniciadas em meados da década de 1980, no momento dos intensos debates de redemocratização do país, trouxeram novas perspectivas para o ensino de História do Brasil. O aumento da produção historiográfica, contemplando variados temas, as críticas a uma determinada formulação da História Política, a crescente produção da História Social e a mudança do perfil dos alunos criavam novas necessidades e possibilidades de repensar o ensino de História nacional e de seu papel na constituição da identidade nacional.

Dessa forma, os estudos historiográficos se ampliaram, viabilizando mais pesquisas na área do ensino, e também as discussões sobre a História regional e local. Com as produções dos programas de pós-graduação em História, muitos trabalhos foram elaborados com temáticas e documentação disponíveis em acervos regionais e locais, surgindo então uma nova geração de historiadores preocupados com a as “[...] conexões obliquas entre o regional, o local e o nacional, em que o elemento espacial ganha relevância, ombreando-se ao tempo.” (MARTINS, 2014, p. 142).

Em busca de mais pesquisas sobre o ensino de História do Maranhão, tomamos conhecimento de um estudo um pouco mais recente, especificamente, uma monografia de graduação cuja autora é Santos (1999), intitulado *O ensino de História do Maranhão no 1º Ciclo (3ª e 4ª séries)*. O mesmo faz referência ao trabalho docente, e também aos livros didáticos adotados para o ensino de História do Maranhão. A autora destaca também as limitações dos livros didáticos adotados para o ensino nessa área:

[...] esses livros focalizam com muita superficialidade os aspectos ligados à

História do Maranhão. Por exemplo, na fase da República Nova, os enfoques dados são superficiais e muito resumidos. E dificilmente uma criança irá entender esse tipo de texto. O assunto é colocado de forma bem solta, dificultando assim, uma maior compreensão do texto. (SANTOS, 1999, p. 47).

Santos (1999) continua tecendo uma crítica ao ensino de História desprovido de “vida” em seus relatos, enfadonho e desinteressante, o que acaba por qualificar a História como disciplina “decorativa”. Conclui dizendo que:

Tendo como base essas observações, não se poderia qualificar os presentes livros como adequadamente satisfatórios. A História do Maranhão ensinada através desses manuais, constitui-se, pois, num relato de fatos, datas, de vultos ilustres. E a vida da classe menos favorecida, seus anseios, suas reivindicações, a vida cotidiana do homem simples, onde fica? (SANTOS, 1999, p. 54).

Em outro trabalho de natureza igual ao aludido por último, com autoria de Ferreira (2002), intitulado *O Processo de Ensino Aprendizagem no Brasil: reflexões sobre o ensino de História no Maranhão*, chama atenção pelo título, mas o conteúdo destoava do que se procura, pois não está diretamente relacionado ao ensino de História do Maranhão propriamente dito. No entanto, é uma importante fonte de pesquisa para se analisar a evolução do ensino de História no Brasil, assim como a posição do ensino de História na legislação educacional atual.

Como dissemos, com avanço dos cursos de pós-graduação no contexto maranhense, o cenário para pesquisas no campo da educação e do ensino se tornou mais favorável e produtivo, trazendo à tona as discussões relativas aos conhecimentos de caráter regional, seja no campo da educação ou da história.

No final da década de 1980 surge o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Vinculado a esse programa, existe um núcleo específico voltado para o estudo da História da Educação, o NEDHEL - Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras, que têm apresentado produções sobre a história e cultura educacional maranhense.

Não poderíamos deixar de mencionar também Programa de Pós-graduação Cultura e Sociedade da UFMA, com trabalhos de referência sobre a História do Maranhão, dentre os quais é importante destacar a dissertação da Prof<sup>a</sup>. Msc. Dayse Marinho Martins intitulada *Currículo e historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902 – 2013)*, apresentada em 2014.

O estudo de Martins (2014) se constitui em uma fonte segura e consistente no que diz respeito a compreensão das práticas curriculares na sua relação com o surgimento e ensino da disciplina de História do Maranhão e a atual situação em que a referida disciplina se encontra, bem como o ensino decorrente da mesma.

Destacamos também o funcionamento do Programa de Pós-Graduação em História e Narrativas (PPGHEN) do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, do qual essa pesquisa faz parte. O PPGHEN tem como principal foco

[...] qualificar profissionais dedicados à docência no ensino básico e contribuir com o seu papel de agente condutor de práticas pedagógicas. A finalidade é atualizar competências e habilidades capazes de proporcionar um refinamento teórico-metodológico e pedagógico do historiador-docente, ante as novas diretrizes para o Ensino de História, estabelecidas desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, pretendemos contribuir para a transformação do professor-docente em agente ativo do processo de construção de novas estratégias pedagógicas, capazes de alterar o cotidiano do ensino da História em nosso Estado. Para tanto, a reflexão sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos que envolve o campo da História, será apreendida a partir da interface entre História, Ensino e Narrativas, eixos a serem desenvolvidos e articulados a partir do conhecimento historiográfico, estratégias metodológicas e múltiplas linguagens, inseridas no cotidiano escolar. (PPGHEN, 2013, p. 1).

O PPGHEN trará grandes contribuições para o ensino de História no Estado do Maranhão à medida que as pesquisas realizadas no programa alcançarem os seus destinatários, teremos resultados satisfatórios, principalmente no que diz respeito ao ensino de História do Maranhão.

Ainda assim, de um modo geral, podemos afirmar que o quantitativo de pesquisas sobre o ensino de História do Maranhão não é suficiente para possibilitar maior aprofundamento da problemática em questão, o que não inviabiliza um esforço de pesquisa para se preencher essa lacuna.

Como foi observado, os estudos relativos ao ensino de História do Maranhão aqui mencionados, tinham como foco discutir as possibilidades de ensino dessa disciplina nas redes educacionais do Estado. A problemática ainda persiste em função da não efetivação dessa disciplina no contexto escolar maranhense na atualidade.

A análise das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino, implantada em 2013 no Estado do Maranhão, são um exemplo de ambiguidade em relação ao ensino de História do Maranhão, pois definem “[...] **o que deverá ser ensinado**; como deverá ser

ensinado; o que deverá ser avaliado (MARANHÃO, 2014, p.37, grifo nosso) sem, no entanto, deixar claro quais conteúdos de História do Maranhão deverão ser trabalhados. Nas matrizes curriculares por área de conhecimento que são apresentados nas Diretrizes Curriculares (2013) para o ensino de História no Ensino Médio, existe apenas uma menção à História do Maranhão.

Em outro documento importante que foi objeto de análise, as Orientações Normativas para o Funcionamento Escolar da Rede Estadual de Ensino de 2015, verificou-se a ampliação da quantidade de conteúdos de História do Maranhão na sua estrutura curricular. Tais conteúdos aparecem a título de “sugestão”, mas ainda assim, se observou um maior destaque para os conteúdos de História do Maranhão em relação as Diretrizes Curriculares de 2013.

Na proposta das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino, a disciplina de História tem como principal objetivo estimular nos estudantes a noção de que os mesmos são sujeitos da sua própria História (MARANHÃO, 2014). Como então contemplar a perspectiva da historicidade dos educandos da rede de ensino se os mesmos não têm acesso a história da sua própria região? Da sua cidade? Do seu bairro? No próximo capítulo, faremos uma abordagem mais específica sobre as questões referentes as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino de 2013 e as Orientações Normativas de 2015 no tocante ao ensino de História do Maranhão, na intenção de apontar direcionamentos a alguns desses questionamentos.

A historicidade, como propõe Cerri (2011) é condição própria da existência humana, antes mesmo de ser ensinada ou pesquisada. É o que dá sentido a experiência humana no tempo, nos permitindo evoluir na perspectiva da coletividade aos estabelecermos laços de identidade comuns, que por sua vez vão se solidificando através de um passado/história também comuns.

Devemos considerar também que tal processo (atribuir sentido a experiência humana no tempo) não é natural, apesar de ser intrínseco a vida humana. Na coletividade, produzimos narrativas históricas que, dependendo das intenções (sociais, políticas, culturais), serão legitimadas ou não. E a escola, através do seu currículo/ensino e transmissão do conhecimento/narrativa para as gerações futuras, tem um papel significativo, cabendo a disciplina escolar de História orientar os indivíduos quanto a relação que os mesmos travam com o tempo histórico.

Dessa forma, atribuição de sentido a História pelo educando seria mais eficaz quando o mesmo experimentasse discutir com maior frequência narrativas que são próximas da sua realidade. Palpáveis, no sentido de se integrar ao contexto em que compartilham suas vivências e as relacionam com a História do lugar em que se encontram.

Conhecer o lugar onde se vive, como se deu sua formação, a forma de integração entre os elementos humanos que o compõem, sua organização política e cultural, enfim, sua história, permite ao sujeito compreender sua sociedade, e dessa forma agir sobre sua realidade. Além disso, o conhecimento e a compreensão acerca de seu espaço social é essencial para a formação e a afirmação da noção de pertencimento e identidade (PRADO; MACEDO, 2013, p. 1204).

Com a ausência de um ensino de História significativo nas escolas, os educandos são privados de “[...] simbolizar o seu lugar, de situar-se numa complexa rede de forças e de analisar as suas relações [...]” (CERTEAU, 1989, p. 13), ou seja, perde-se a capacidade crítica e de representação da realidade na qual estão inseridos.

Não estamos aqui a defender que o estudo da História das sociedades a nível mundial ou nacional não seja significativo. A inserção de estudos históricos sobre a região/local no currículo não invalida o estudo sobre global e o nacional, já contemplados há décadas nas propostas curriculares vigentes para a disciplina escolar de História.

Segundo Martins (2010), as exigências por novas narrativas e interpretações da história local e regional vem crescendo. Seguindo esse argumento, é interessante propor uma valorização da História regional/local (em especial a História do Maranhão) nos currículos e livros didáticos no intuito de tornar o ensino de História mais significativo e proveitoso aos alunos do Ensino Médio da rede Estadual do Maranhão.

A importância do ensino de História Regional na Educação Básica demarca o dimensionamento entre o local e global, de modo a estabelecer a possibilidade do aluno se perceber e se posicionar como sujeito dentro dos processos sociais. Os conteúdos referentes à essa abordagem regional devem se pautar em três grandes princípios: contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes, favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades e proporcionar a compreensão de que as Histórias individuais e coletivas se integram e fazem partes da História. (MARTINS, 2014, p. 177).

Não haveria antagonismos entre esses recortes históricos nas práticas de ensino, e sim, complementariedades, que seriam fundamentais para a compreensão do papel e da historicidade dos sujeitos que atuam ao mesmo tempo e em dimensões espaciais distintas na construção de identidades histórico-sociais.

Em uma conjuntura onde a globalização tem influência na circulação de ideias,

valores e comportamento através do consumo de massa e das novas tecnologias de comunicação, é importante analisar as relações entre o global, nacional, regional/local.

Acredita-se que a globalização trouxe um grande impacto sobre a identidade nacional na contemporaneidade. Esse fato é percebido pela integração cada vez maior dos mercados, pelo intercâmbio cultural, pela comunicação em tempo real, pela

[...] ‘compressão espaço-tempo’ – a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância. (HALL, 2015, p. 40).

Esse impacto da globalização acarretaria em um processo de homogeneização cultural? Devemos considerar que os processos de trocas culturais entre os diversos povos do mundo foram, e são dinâmicos. E mesmo quando há a imposição de uma cultura sobre a outra, e a possibilidade de se perder uma estabilidade identitária, os particularismos do nacional – regional – local resistem e se articulam, produzindo novas identificações sociais sem perder a originalidade. Nas palavras de Martins (2010, p. 138)

[...] aos observadores mais atentos da história do último quartel do século XX e dos acontecimentos do início do terceiro milênio, fica claro que o planeta não caminha no sentido de ser libertado das originalidades regionais e locais. É verdade que a globalização afeta cada quilômetro quadrado da superfície terrestre, aumentando a pressão sobre as culturas tradicionais e sobre as regiões. [...] Mas também é verdade que ela faz isso de maneira desigual. Os impactos da globalização não desencadeiam processos iguais no Brasil e na China, no interior mineiro ou na metrópole paulista. Enfim, o regional continua importante.

Pode ocorrer ainda, o fortalecimento das identidades regionais e locais por parte de certos grupos que se sentem ameaçados diante da presença de culturas exógenas com a expansão da globalização. O que poderia gerar um processo de homogeneização, acaba tendo dois possíveis efeitos: o fortalecimento ou a produção de novas identidades.

É certo que a globalização pode contestar e deslocar as identidades (HALL, 2015), sem, contudo, acabar com as mesmas. Portanto, o discurso sobre a impossibilidade de afirmação das identidades regionais e locais com sua história e tradições específicas, é precipitado. Da mesma forma também, é afirmar que o ensino de História do Maranhão, depois da implantação do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, está fadado a desaparecer das salas de aulas,

em função do caráter de seletor unificado do referido exame para todo o Brasil, ocasionando “ [...] um decréscimo na participação do ensino de história local e regional na composição das provas que que seriam respondidas pelos concluintes do Ensino Médio em território nacional” (SILVA; ARAÚJO, 2015, p. 8).

Em 1998, o MEC institui pela Portaria nº 438, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na perspectiva de avaliar a qualidade da educação pública do país (MARTINS, 2014). Em 2009, o exame passa ser o instrumento de seleção para o ingresso nas universidades públicas em todo país. Com o intuito de padronizar o processo de avaliação, o antigo vestibular foi substituído pelo ENEM.

A nota do ENEM oferece uma referência cujo desempenho serve: a) para escolhas futuras em relação ao universo de trabalho e continuidade dos estudos; b) como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção do universo de trabalho; como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à educação superior; para ascender a programas governamentais como o PROUNI; e) como exame supletivo para os maiores de 18 anos, permitindo a certificação de conclusão do ensino médio; f) como avaliação de desempenho das escolas de ensino médio; g) como avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes que ingressam nas instituições de ensino superior. (PILETTI, 2010 apud MARTINS, 2014, p. 194).

O ENEM hoje, é a porta de acesso para as universidades públicas, institutos de ensino superior federais, faculdades e universidades privadas. Também é instrumento de avaliação de desempenho dos estudantes a nível nacional. Sendo o ENEM seletor nacional unificado para o ingresso nas instituições de nível superior, impõe aos estudantes de todo o país programas com abordagens dos conteúdos dispostos no currículo nacional. Os professores do Ensino Médio diante de tal realidade, precisam trabalhar para que seus alunos alcancem resultados satisfatórios no ENEM (PINTO; PACHECO, 2014), focando nos conteúdos globais que são exigidos pelo exame. Como consequência, a História Regional fica em segundo plano.

A partir do impacto das políticas curriculares nacionais, ocorreu uma diminuição nas abordagens relativas a História Regional e Local. E a História do Maranhão não mais se constitui como disciplina do currículo do Ensino Médio do Estado. A abordagem temática da disciplina “[...] vem se desagregando diante das propostas que centralizam o ensino de História a partir dos conteúdos previstos do MEC e dos exames nacionais [...]” (MARTINS, 2014, p. 198).

Atualmente, somente a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (o que

estimula a procura dos alunos pela História do Maranhão) exige em seu programa de processo Seletivo de Acesso à Educação Superior – PAES conteúdos de História do Maranhão. As universidades que utilizam o ENEM como critério para o ingresso de estudantes em suas instituições priorizam conteúdos globais, em detrimento dos conhecimentos regionais e locais, ainda mais quando se trata da disciplina de História.

O que nos chama atenção em relação ao processo seletivo para acesso de alunos à UEMA e o seu programa que contempla a História do Maranhão, é o fato de os alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino não possuírem um livro didático específico para História do Maranhão. Como os mesmos podem alcançar um bom desempenho nesse processo seletivo sem acesso ao conteúdo de História do Maranhão? Nas escolas onde a pesquisa foi realizada, nenhum material didático relativo a História do Maranhão foi encontrado, o que só dificulta aprendizagem desse conteúdo.

A competição entre os estudantes nas escolas públicas do Estado na atualidade é acirrada. Cada questão é importante para alcançar o resultado esperado e ingressar na UEMA. Sendo assim, alguns alunos da rede que podem investir em cursos pré-vestibulares, assistem as aulas de História do Maranhão, e os que não tem como fazer esse investimento saem em desvantagem. Mesmo sabendo que pelo sistema de cotas para as escolas públicas os alunos da rede concorrem entre si, cria-se uma diferenciação quanto ao acesso à História do Maranhão.

A UEMA contribui bastante para o estudo da História do Maranhão, exigindo em seus programas tópicos desses conteúdos. Pena que os livros didáticos de História do Maranhão não estejam à disposição dos alunos da rede estadual de ensino que irão prestar o vestibular. Atendendo a essa necessidade, o professor Joan Botelho lançou em 2010 o livro *Conhecendo e debatendo a História do Maranhão*. Mas seu acesso ficou restrito aos professores que por vontade própria manifestam interesse em realizar exames vestibulares e concursos públicos (MARTINS, 2014).

Os cursos com maior procura na UEMA e, conseqüentemente com maior concorrência, tem a História como disciplina de peso na segunda etapa do processo seletivo. E a História do Maranhão também integra esses conteúdos, sendo importante para os estudantes no referido seletivo. Os cursos de Direito Bacharelado e Curso de Formação de Oficiais da PM-MA figuram como os mais concorridos. Vejamos os quadros abaixo:

Quadro 2: Componentes curriculares específicos e do número de questões que compõem a prova analítico-discursiva e produção textual

<b>GRUPO 6 – CURSO (S) COMPONENTES</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>QUESTÕES</b>
Pedagogia Licenciatura Música Licenciatura Direito Bacharelado	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira  História  Produção Textual	6   6
Ciências Sociais- Bacharelado e/ou Licenciatura / Curso de Formação de Oficiais – PMMA	História  Sociologia  Produção Textual	6  6

Fonte: UNIVERSIDADE, 2016a, p. 44

Quadro 3: Estatística de candidatos/vaga por curso e campus: 01- São Luís

<b>CURSOS</b>	<b>TURNO</b>	<b>VAGAS</b>	<b>CANDIDATOS POR VAGA</b>
DIREITO BACHARELADO	DIURNO	34	109,12
CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA PM - MASC	DIURNO	40	44,50
CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA PM - FEM	DIURNO	5	66,00

Fonte: UNIVERSIDADE, 2016b

O Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior – PAES - UEMA acontece em duas etapas. A primeira é uma

[...] prova constituída de 60 (sessenta) questões objetivas de múltipla escolha, por área de conhecimento, abrangendo os conteúdos programáticos dos componentes curriculares que integram o ensino médio, segundo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s. [...] prova constituída de 12 (doze) questões analítico-discursivas, abrangendo conteúdos programáticos de 2 (dois) componentes curriculares que integram o ensino médio, específicos por curso, e prova de produção textual, segundo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s. (UNIVERSIDADE, 2016a, p. 7-8).

Na segunda etapa, as questões analítico-discursivas vão exigir uma bagagem muito consistente do candidato. Em relação a História, é provável que o mesmo não se sairá bem se não souber desenvolver uma escrita lógica e coerente com discurso histórico, seja ele globalizante ou regional. De certo que, se o candidato não teve acesso ao conhecimento sobre a História do Maranhão, o mesmo será prejudicado na soma total dos resultados, e provavelmente não ingressará na UEMA, se estiver concorrendo as vagas dos cursos mais procurados.

Dessa forma, uma possível ausência do ensino de História do Maranhão nas escolas públicas de Ensino Médio implicaria em um duplo processo de exclusão: o primeiro diz respeito ao fato de alunos se encontrarem privados de conhecer a história de sua região, do seu Estado, e em segundo lugar, a dificuldade em fazer uma boa segunda etapa no processo seletivo da UEMA.

Fica claro um descompasso entre a proposta curricular do Estado e os conteúdos que são exigidos pela UEMA quando a questão é História do Maranhão. Essa incongruência pode se manifestar no cotidiano escolar da rede de ensino estadual. Confirmamos esse distanciamento quando comparamos o programa de História da UEMA com “o que deve ser ensinado” a partir das Diretrizes Curriculares do Estado, em vigor desde de 2013.

Observando o quadro a seguir,

Quadro 4 – Conteúdos de História do Maranhão dispostos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão e no Programa do PAES – UEMA

DOCUMENTOS	HISTÓRIA DO MARANHÃO
CONTEÚDOS NAS DIRETRIZES DO ESTADO – ENSINO MÉDIO (2013)	A resistência negra no Brasil e <b>Maranhão</b> .
CONTEÚDOS EXIGIDOS PELA UEMA (2016)	Os primeiros habitantes do Brasil e do <b>Maranhão</b> : formas de organização social; O <b>Maranhão</b> colonial: conquista e disputa pelo território; relações sociais e de trabalho; O <b>Maranhão</b> e o processo de Independência do Brasil; O <b>Maranhão</b> no Império: movimentos de contestação à ordem; economia e trabalho; resistência escrava; sociedade e cultura. Os primeiros habitantes do Brasil e do <b>Maranhão</b> : formas de organização social; a conquista do Brasil e o confronto interétnico; a estrutura política e administrativa: capitanias hereditárias e governos gerais; a conquista do <b>Maranhão</b> e a disputa pelo território; o domínio político na América Portuguesa e no <b>Maranhão</b> ). O Brasil e o <b>Maranhão</b> colonial (As relações sociais e de trabalho. O tráfico negreiro em suas relações com a África. As atividades econômicas e a formação e expansão do território brasileiro e maranhense; O <b>Maranhão</b> e o processo de Independência do Brasil; As oligarquias no <b>Maranhão</b> . Bases econômicas: a agroexportação e sua crise. Indústria têxtil, a pequena produção agrícola e a emergência do babaçu no <b>Maranhão</b> ; O Vitorinismo no <b>Maranhão</b> . Conjuntura econômica no <b>Maranhão</b> (1945-1964): a crise da indústria têxtil; as indústrias do babaçu; a expansão da produção de arroz O <b>Maranhão</b> no período do regime militar brasileiro (O Sarneísmo. A penetração do grande capital e suas consequências sociais. Os conflitos agrários); Problemas e desafios no Brasil e no <b>Maranhão</b> : a situação das minorias: os índios, os negros, as mulheres e os homossexuais; a luta pela terra e a Reforma Agrária; violência, desemprego e miséria; a construção da cidadania; problemas do meio ambiente e os movimentos ecológicos; cultura e cotidiano nos dias atuais; preservação do patrimônio histórico-cultural).

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Edital do PAES – UEMA, de 2016 e nas Diretrizes Curriculares

do Estado do Maranhão, 2013. (Grifo nosso).

Diante de tal realidade acerca do ensino de História do Maranhão, é possível que a história e a cultura do povo maranhense se encontrem em vias de um “silenciamento” pelo fato de não ser ensinada com mais frequência nas salas de aula das escolas públicas do Estado?

Sabemos que a História Regional/Local é de suma importância para o resgate e a afirmação da cultura e identidade de um povo. É importante para os indivíduos, sensibilizados por meio de uma reflexão sobre as questões do regional/local, contextualizar historicamente e problematizar a sua noção de identidade, seu lugar no mundo, como sujeitos de sua própria história.

Sendo assim, defendemos uma maior presença da História do Maranhão no currículo e nas salas de aulas do Ensino Médio da rede Estadual por entendermos que o protagonismo de um povo se torna efetivo quando o mesmo conhece e reconhece a sua própria história. E para conhecer a sua própria história, a mesma precisa ser ensinada e valorizada nas escolas, e em outras instituições que dialogam com a sociedade.

## CAPÍTULO 3

### **3 O ENSINO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO NO LICEU, CEJOL E CEM CIDADE OPERÁRIA I NO ANO LETIVO DE 2016**

Nesta última etapa da pesquisa, buscamos apresentar os resultados obtidos a partir da análise e cruzamento das fontes documentais e relatos dos professores que foram entrevistados pelo pesquisador, apresentando um cenário com diversos fatores que buscam explicar o questionamento fundamental da pesquisa: a História do Maranhão foi trabalhada nas salas de aula do 3º Ano do Ensino nas escolas onde a pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2016?

#### **3.1 As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino (2013) e Orientações Normativas para o Funcionamento das Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino (2015)**

É de suma importância considerarmos as diretrizes que norteiam o ensino da rede estadual do Maranhão como fontes capazes de subsidiar a investigação quanto a História do Maranhão e o ensino de seus conteúdos. Como documentos oficiais, expressam as intencionalidades do governo do Estado quanto aos parâmetros educacionais a serem disseminados à sociedade através da educação escolar. Por essa razão, a análise desses documentos nos orientam na busca pela compreensão do lugar do ensino de História do Maranhão presente nos mesmos. Sendo assim, faremos a análise de cada uma das diretrizes buscando destacar o referido lugar, sua importância e incidência.

##### **3.1.1 As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino (2013): a História do Maranhão como contextualização**

Apesar de já mencionarmos no capítulo anterior a referida Diretriz Curricular da Rede Estadual do Maranhão implantada em 2013, se faz necessário, para uma leitura mais crítica desse documento, aprofundarmos a análise sobre o seu papel enquanto documento definidor na estruturação do ensino na rede, expressando “[...] de modo claro e objetivo, a

quantidade e a qualidade do que deve ser ensinado nas escolas “[...] (MARANHÃO, 2014, p. 37), e como a sua estruturação incidi sobre o ensino de História do Maranhão.

É apontado na Diretriz Curricular da Rede Estadual do Maranhão, que a Educação Básica no Estado do Maranhão poderia ser compreendida, em parte, pelos indicadores educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, resultante da análise de desempenho dos estudantes na escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Esses indicadores atestam a qualidade do ensino e fornecem subsídios para organização de políticas públicas voltadas para a educação (CARNEIRO, 2015). Nessa perspectiva, se tem uma justificativa para a realização de mudanças na educação maranhense.

Em 16 de abril de 2011, o jornal *O Estado do Maranhão* noticiava que a governadora do Estado na época, Roseana Sarney (PMD) juntamente com o vice-governador Washington Luiz Oliveira, e a Secretária de Educação Olga Simão se reuniram na sede do governo com representantes do Ministério da Educação (MEC) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), para apresentação do primeiro diagnóstico produzido pelo programa acerca da educação no estado. A intenção do governo era a de alavancar os índices educacionais do Estado, e o diagnóstico seria o ponto de partida para elevar a qualidade do ensino. Nas palavras da Secretária de Educação, Olga Simões a

“ [...] explanação feita pelo MEC e PNUD, já nos proporciona ter a noção mais exata das questões que envolvem a educação maranhense. Esse primeiro diagnóstico serve como parâmetro para que possamos criar um calendário de intervenções focadas nas problemáticas apresentadas [...]”. (FURTADO, 2011).

Reconhecendo que os indicadores educacionais do Maranhão se encontravam abaixo da média nacional em 2011, o governo do Estado, no âmbito das políticas públicas educacionais buscou reordenar o currículo da rede estadual de ensino, o que culminou com a construção da Diretriz Curricular da Rede Estadual do Maranhão em 2013, e que por sua vez é resultado da cooperação técnica MEC-PNUD-SEDUC/MA (MARANHÃO, 2014). A busca pela elevação dos índices de qualidade da educação foi a premissa para a reestruturação do ensino a partir da nova da Diretriz Curricular. No documento, fica claro o papel determinante do currículo nesse processo, garantindo

“[...] o desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas, e estas são o lugar privilegiado para propiciar as aprendizagens essenciais que tenham efeitos cumulativos avaliáveis e que possam manter o sistema educativo numa constante revisão e avaliação do trabalho educacional, no sentido de propor novas dinâmicas e posturas quanto aos meios e fins das práticas escolares. (MARANHÃO, 2014, p. 09).

No entanto, cabe considerar que a ideia presente no referido documento em relação ao currículo, expressa uma supervalorização desse elemento como agente impulsionador da elevação dos índices de qualidade da educação. Sabemos que reformas curriculares por si só não alteram totalmente os índices educacionais. É necessário um esforço político, econômico e social capaz de reestruturar a rede de ensino no que tange a estrutura física das escolas, insumos, ampliação do quadro funcional, valorização docente, entre outros aspectos.

Observamos que o IDEB de 2011/2012 para o seguimento do Ensino Médio no Maranhão foi de 3,0, abaixo da média nacional que foi 3,7. Dois anos depois da implantação das diretrizes curriculares, a título de exemplo, o resultado do IDEB do Ensino Médio em 2015 foi de 3,1. A elevação desse índice não alcançou a projeção de 3,3 para o mesmo ano.

A situação da educação maranhense nessa conjuntura ficou conhecida por meio da análise dos indicadores expressos nas avaliações externas, produzindo um diagnóstico que serviu como ponto de partida que “[...] objetiva através das diretrizes reformuladas, nortear o trabalho pedagógico com vistas a estabelecer padrões de aprendizagem comuns às escolas da rede”. (MARTINS, 2014, p. 185). Nesse sentido, as diretrizes curriculares alinhariam a prática pedagógica em toda rede estadual, definindo um único referencial educacional para a rede, o que desconsidera inicialmente as peculiaridades culturais e regionais existentes no Estado do Maranhão.

Em se tratando dos conteúdos de História para o Ensino Médio, as diretrizes apresentam os mesmos a partir das competências previstas para área específica desse campo do conhecimento (MARTINS, 2014). Nas Ciências Humanas, foram identificadas no documento as seguintes competências relacionadas à disciplina História no Ensino Médio: “[...] utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade (MARANHÃO, 2013, p. 31), dando ênfase a historicidade dos educandos.

Quanto a História do Maranhão, podemos perceber que nas diretrizes de 2013 não ficam claros quais conteúdos devem ser trabalhados. Apesar de reconhecer a importância da História Regional enquanto contextualização, no documento existe uma única menção clara e objetiva a um tema da História do Maranhão. Fica a cargo do professor, caso tenha interesse,

articular a História do Maranhão a formação histórica brasileira. Do contrário, os temas de História do Maranhão deixam de ser debatidos em sala de aula.

Como aponta Martins (2014, p. 197), “No que concerne à disciplina História do Maranhão, as diretrizes curriculares da rede estadual reduziram o enfoque da temática a conteúdos esparsos mesclados a questões globais ou nacionais”, o que restringiu à compreensão do conhecimento histórico regional e local disciplinarizado, afetando negativamente o ensino de História do Maranhão. No quadro abaixo, destacamos o único tema claro e objetivo de História do Maranhão para o Ensino Médio disposto na diretriz curricular do Estado:

QUADRO 5 – Conteúdo de História do Maranhão na matriz disciplinar de História para o Ensino Médio nas Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino (2013)

ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS – DISCIPLINAS: HISTÓRIA – ENSINO MÉDIO			
O QUE DEVERÁ SER APRENDIDO	O QUE DEVERÁ SER ENSINADO	COMO DEVERÁ SER ENSINADO	O QUE DEVERÁ SER AVALIADO
- Associar as manifestações culturais do presente aos processos históricos; - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.	A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. História cultural dos africanos. <b>A resistência negra no Brasil e no Maranhão.</b> O negro na formação da sociedade brasileira. História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira.	Exposição cultural, destacando as influências africana, indígena e europeia na formação do povo brasileiro.	As manifestações culturais do presente aos seus processos históricos, identificando sua diversidade e o patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Fonte: Adaptado pelo autor com base nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão, 2013. (Grifo nosso)

Resumidamente, as propostas curriculares estadual de 2013 restringiram consideravelmente os temas relativos a História do Maranhão, ao definir um currículo que privilegiam a abordagem da História Geral e do Brasil, onde os referidos temas surgem quando se faz uso da contextualização dos conteúdos históricos, ou seja, fica a cargo dos docentes realizarem essa contextualização em sala de aula quando há interesse ou condições que estimulem essa abordagem, haja vista que nas diretrizes os temas de História do Maranhão não se apresentam de forma clara e objetiva e nem como saber disciplinarizado.

### 3.1.2 Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015: indicativo de mudanças para o ensino de História do Maranhão?

Em 2015, o govern do Estado do Maranhão, por meio da Secretária de Estado da Educação – SEDUC, apresentou a rede escolar as Orientações Normativas para o Funcionamento das Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino, formuladas de acordo com a política educacional do Estado, com o intuito de balizar “[...] as atividades administrativas e pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar[...]” (MARANHÃO, 2015, p. 10) da referida rede.

Para além das questões administrativas relativas ao funcionamento escolar, as orientações normativas de 2015 definiram também balizas voltadas à organização curricular, com o objetivo de subsidiar o planejamento das ações pedagógicas e docente, no tocante as praticas avaliativas, plano de ensino e atividade docente (MARANHÃO, 2015).

Ao realizarmos a análise desse documento, nos deparamos com uma nova orientação curricular, que tem como base as diretrizes de 2013, e direciona o planejamento anual docente estabelecendo “sugestões de conteúdos básicos” a serem trabalhados na rede de ensino. Essa organização curricular, que é apresentada por ano do Ensino Médio, mesmo a título de sugestão, se tornou elemento balizador do currículo da rede de ensino do Estado.

Nesse aspecto as diretrizes curriculares de 2013 e as orientações normativas de 2015 seguem a linha de entendimento do currículo como mecanismo homogeneizador, e que continua desconsiderando as peculiaridades culturais e regionais existentes no Estado do Maranhão.

O currículo, na sua gênese e implementação é profundamente influenciado por fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Sendo assim, a título de exemplo, é

questionável uma proposta curricular que pretende igualar o processo de ensino em uma escola do sertão maranhense a uma escola da capital. (MARTINS, 2014).

Devemos considerar no entanto que, no tocante ao Ensino de História do Maranhão, as orientações de 2015 avançaram em relação as diretrizes de 2013. Os conteúdos de História do Maranhão estão claros nos planos de ensino sugeridos nas orientações normativas de 2015, enquanto que, nas diretrizes curriculares de 2013, a História do Maranhão aparece dispersa, ocorrendo por meio da contextualização dos conteúdos históricos, e a partir da iniciativa docente no âmbito da transposição didática.

Um dos fatores que contribuiu para essa melhoria no currículo quanto aos temas de História do Maranhão, foi o fato de os modelos de planos anuais propostos pelas orientações normativas terem sido elaborados por professores da rede, lotados nas escolas e na Supervisão de Currículo da SEDUC. Já nas diretrizes curriculares de 2013, a participação dos professores se resumiu a “[...] acatar as proposições determinadas pelos técnicos para a organização curricular do sistema estadual de ensino.” (MARTINS, 2015).

A participação dos professores na elaboração do planejamento anual de ensino que serve de referênia para a rede expressa um ponto positivo nesse processo de aperfeiçoamento curricular, já que o olhar docente, daquele que está (ou já esteve) no “chão da sala de aula” aproxima as formulações técnicas, a nível de secretária de Estado, do cotidiano de sala de aula. É interessante considerar que, na perspectiva de Tardif (2002), o saber profissional docente é plural, englobando os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, e os saberes experienciais, e o envolvimento dos mesmos nesse processo de construção das orientações para a prática pedagógica é de grande valia para a rede de ensino como um todo.

O planejamento anual proposto pelas orientações normativas de 2015 para a rede estadual visam articular conteúdos, metodologias e avaliação da aprendizagem com base na estrutura curricular existente, de maneira que o professor possa concretizar essa articulação, resultando num processo de alinhamento da prática pedagógica, logo o “[...] planejamento é uma etapa decisiva para a efetivação das aprendizagens curriculares” (MARANHÃO, 2015, p. 90) segundo as já mencionadas orientações normativas da rede estadual de ensino.

Sabemos da importância conferida ao plano anual como instrumento norteador da prática pedagógica dos docentes que atuam na rede de ensino estadual. Esse modelo apresentado nas orientações normativas trazem elementos essenciais “[...] à organização operacional do processo de aprendizagem e de ensino em cada período do ano letivo:

aprendizagens esperadas; **conteúdos a serem trabalhados**; metodologias de ensino; formas de avaliação e instrumentos.” (MARANHÃO, 2015, p. 90 – 91, grifo nosso).

Ao apresentar uma seleção de conteúdos no modelo de plano anual aos professores por disciplina, a orientação normativa de 2015 cria uma nova orientação curricular que vai servir de base para o ensino das disciplinas e respectivos conteúdos na rede de ensino estadual. Orientações normativas e estaduais que versam sobre as questões curriculares, e sendo assim, expressa as intenções governamentais na formação escolar da sociedade (brasileira e maranhense) por meio do currículo.

No que se refere aos conteúdos de História do Maranhão, notamos um avanço considerável pois, nas orientações normativas de 2015 os mesmos aparecem com mais frequência e de forma clara e objetiva. Apesar de seguir o modelo quadripartite, cronológico e evolutivo de currículo de História, para o ensino de História do Maranhão, essa disposição de conteúdos contribuiu para destacar a História Regional do Maranhão, não apenas a título de contextualização como nas diretrizes de 2013, e sim como um conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula.

Espera-se então que o professor atuante na rede desenvolva os conteúdos referentes a História do Maranhão uma vez que “ Na rede estadual de ensino o planejamento docente é obrigatório e envolve o **Plano Anual de Ensino** e o **Plano de Atividade Docente** (plano de aula) na organização curricular da escola” (MARANHÃO, 2015, p. 90). Ainda sim, existe um fator complicador nesse processo: os conteúdos dispostos no modelo de plano anual aparecem a título de “sugestão”. Nesse caso, o professor pode trabalhar os conteúdos de História do Maranhão, ou não trabalhar nenhum deles, por não ter um caráter de obrigatoriedade.

Vejamos então os conteúdos de História do Maranhão apresentados nas orientações normativas de 2015:

QUADRO 6 - Conteúdos de História do Maranhão nas Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015

<b>Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015</b>	
SUGESTÃO DE CONTEÚDOS BÁSICOS – PLANO DE ENSINO ANUAL - HISTÓRIA – ENSINO MÉDIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colonização do Maranhão</li> <li>• Fundação de São Luís e Batalha de Guaxenduba</li> <li>• Revolta de Beckman</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (século XVIII) e Escravidão africana no Maranhão</li> <li>• Adesão do Maranhão à Independência do Brasil</li> <li>• O Maranhão dos Coronéis aos Grandes Projetos.</li> </ul>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015.

Fazendo uma comparação entre os conteúdos de História do Maranhão nas diretrizes curriculares de 2013 com os que são apresentados nas orientações normativas de 2015 observamos a diferença quanto abordagem dos mesmos, no que se refere a volume (quantidade de conteúdos), assim como também em objetividade (assertividade na definição dos conteúdos).

QUADRO 7 - Conteúdos de História do Maranhão nas Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015

Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino (2013)	Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo (2015)
ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS – DISCIPLINAS: HISTÓRIA – ENSINO MÉDIO	SUGESTÃO DE CONTEÚDOS BÁSICOS – PLANO DE ENSINO ANUAL – HISTÓRIA - ENSINO MÉDIO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A resistência negra no Brasil e no Maranhão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colonização do Maranhão</li> <li>• Fundação de São Luís e Batalha de Guaxenduba</li> <li>• Revolta de Beckman</li> <li>• Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (século XVIII) e Escravidão africana no Maranhão</li> <li>• Adesão do Maranhão à Independência do Brasil</li> <li>• O Maranhão dos Coronéis aos Grandes Projetos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão, de 2013 e nas Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015.

Comparando os conteúdos nas diretrizes de 2013 e com as orientações normativas de 2015, fica claro que a intenção do documento mais atual é oportunizar o trabalho com os conteúdos de História do Maranhão, reconhecendo a importância da História Regional no currículo do Ensino Médio da rede estadual o que favorece, nesse momento de esquecimentos e presentismo contínuo entre os jovens (HOBBSANW, 1995), uma revalorização da memória e da história da sociedade maranhense. Olhando ao seu redor com base na sua história, os educandos encontrarão elementos de continuidade e de legado do passado (MARTINS, 2010).

Sem essas referências, o sentido de permanência e pertencimento ao “lugar” ou a “região” não consegue responder as demandas coletivas e individuais que permeiam a vida dos nossos alunos. Somos aquilo que lembramos (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 63), e nós, professores de História, temos uma parcela de contribuição importante nesse processo à medida que, nos espaços de promoção do ensino formal, ajudamos a lembrar tudo aquilo que a passagem do tempo nos faz esquecer. E somos desafiados a selecionar conteúdos e, às vezes, silenciar outros através do nosso julgamento profissional, social e ideológico.

É importante frisar que nas escolas em que a pesquisa foi realizada, os professores de história tinham acesso fácil as diretrizes curriculares de 2013, assim como também as orientações normativas de 2015. Esses documentos, importantes referências para a organização do trabalho curricular e pedagógico, não se encontravam distantes da realidade profissional desses docentes. Uma possível alegação de “falta” ou “desconhecimento” dessas orientações curriculares, só teria fundamento a partir de uma conduta desatenta do docente no exercício de suas atividades ao longo do ano letivo.

Pela Portaria nº 140, de 22 de novembro de 2013, instituiu-se o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, programa do governo federal que teve como objetivo promover a formação continuada dos professores, coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio do sistema estadual de ensino, nas áreas urbanas e rurais, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (MARANHÃO, 2015).

Um dos objetivos específicos propostos pelo Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio durante a formação dos professores era o de desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas que integraram o referido

programa. O Estado do Maranhão aderiu ao Pacto Nacional de Fortalecimento, iniciando a formação dos professores em 2014.

Um dos módulos da formação continuada tratava especificamente do currículo do Ensino Médio. E como desdobramento das discussões relativas ao currículo, as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino de 2013 foram objeto de estudo dos professores do Ensino Médio nesse módulo de formação que ocorreu nas escolas onde os mesmos eram lotados.

Antes de se iniciar o ano letivo de 2015, ocorreu a semana pedagógica da rede estadual de ensino. Nas escolas pesquisadas, esse momento que antecede o início do ano letivo, geralmente é marcado pela avaliação geral do ano letivo anterior por parte da equipe de educadores, discussões sobre o calendário, projeções para o próximo período letivo que vai começar, momento de formação e planejamento do ensino, projetos e outras atividades inerentes a rotina escolar. Mas um elemento em comum as três escolas esse ano, foi o fato de a semana pedagógica ter se iniciado com a apresentação das Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015 a toda equipe docente.

Conhecendo a estrutura curricular da rede que integra, faz com que o docente esteja mais capacitado para fazer adequações, contextualizações e inserções de conteúdos necessários à aprendizagem significativa do aluno. Em relação aos conteúdos de História do Maranhão, o professor de história da rede que conheceu (ou deve conhecer) as Diretrizes Curriculares do Estado (2013) e as Orientações Normativas (2015) tem possibilidade real de viabilizar os estudos sobre a História do Maranhão em sala de aula.

### **3.2 O Projeto Político Pedagógico: atualizações necessárias quanto a concepção curricular**

O Projeto Político Pedagógico deve ser a referência condutora em todos os âmbitos educativos do espaço escolar. Com um processo de elaboração bem planejado, democrático e participativo, o mesmo representa um compromisso com a educação de qualidade, que perpassa pela união entre a escola e a comunidade com foco na aprendizagem dos educandos, definindo uma direção para o trabalho escolar, instituindo procedimentos e instrumentos de ação para que se atinja o resultado educacional esperado. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

Consideramos que o PPP se configura como ferramenta importante na gestão pedagógica da escola. E toda tomada de decisão no espaço escolar leva em consideração as

premissas fundantes desse documento. Por sua abrangência quanto as questões educacionais e implicações sociais e políticas, é necessário um trabalho muito organizado e consciente para a elaboração de tal proposta, com participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar, pois o primeiro fundamento para sua elaboração é a construção coletiva. (BRASIL, 2013, p. 177)<sup>23</sup>.

Segundo Carneiro (2015, p. 260, grifos nossos), o PPP deve ter as seguintes características:

Envolver gestores, professores, pais, alunos e funcionários em sua elaboração; **Conectar os contextos local, regional, nacional e global, dando ao aluno, uma compreensão holística da realidade; Definir o plano escolar e, a partir dele, situar sua proposta curricular, a formação continuada dos docentes, os recursos instrumentais da escola e a natureza da gestão administrativa;** Ensejar a participação de todos na execução; **Revisar, a cada ano, as linhas mestras das ações estratégicas, metas, níveis de progresso dos alunos e as próprias bases conceituais do projeto;** Ser instrumento da condição burocrática de administrador e reposicionando-o, a cada momento, na condição dinâmica de articulador das ações da escola; Produzir mecanismos continuados de acionamento da escola como centro difusor de valores e atitudes, revitalizando, assim, a sua função socializadora.

As características em destaque na citação acima, revelam elementos importantes para a construção da proposta pedagógica. No que tange a conexão entre os contextos local, regional e global, juntamente com a proposta curricular, é importante salientar que tais características possibilitam a abordagem da realidade histórica, social, econômica e política das escolas, bem como da inserção desses temas no currículo, dada a importância dos mesmo para a formação do educando. Em permanente construção, o PPP configura uma proposta de organização do trabalho educativo na escola, com perspectiva de atualização constante, “[...] compatível com as transformações de uma sociedade mais justa e mais democrática” (CARNEIRO, 2015, p. 260).

De acordo com a LDB (9394 /96) no seu Art. 12, inc. I, cabe aos estabelecimentos de ensino elaborar e executar a sua proposta pedagógica, o que confirma a autonomia das escolas na atualidade. No entanto, consideramos que o PPP não deve ser construído apenas para cumprir as determinações legais, ou ainda se encontrar distante do cotidiano escolar, e sim, ser o elo de ligação entre escola e a comunidade na construção coletiva do conhecimento e da

---

<sup>23</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012).

cidadania. “O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo” (FREITAS et al., 2004, p. 69).

Por essa razão, a análise dos PPPs das escolas onde a pesquisa foi realizada se constitui em estratégia importante na identificação (ou não) de elementos que compõe o corpo do documento e que venham a possibilitar o trabalho com a História Regional, especificamente com a História do Maranhão.

O primeiro passo dado nessa etapa da pesquisa, foi de ter acesso aos PPPs das escolas. Nas três escolas analisadas, o PPP estava presente e foi cedido ao pesquisador sem nenhum entrave. Seguindo a análise, observamos que na organização geral desses documentos, a estruturação básica de elaboração dos mesmos, possuem os seguintes itens em comum: identificação, normas, estrutura e histórico da escola; missão, visão e valores; objetivos; organização administrativa e pedagógica; planejamento e avaliação; concepção de mundo, sociedade, homem e de educação.

De um modo geral, as três propostas pedagógicas cumprem as demandas exigidas para um documento de tamanha responsabilidade. Conseguimos vislumbrar uma radiografia das referidas instituições de ensino, e entender o contexto social em que as mesmas se encontram inseridas, sua relação com o entorno, com a comunidade escolar.

Ao que interessa a pesquisa, duas (CEM Cidade Operária I e Liceu) das três escolas trazem na estruturação dos seus PPPs a concepção de currículo. Em ambas, existe o reconhecimento da interdisciplinaridade como de pressuposto para colaboração e diálogo entre as diversas áreas do conhecimento no campo disciplinar.

QUADRO 8 – Concepção de currículo nos PPPs do Liceu Maranhense, CEJOL e CEM. Cidade Operária I.

PPP	CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO
LICEU MARANHENSE	Interdisciplinar, norteado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Referencial Curricular do Ensino Médio da Secretaria do Estado da Educação do Maranhão de 2010.
CEJOL	Não apresenta.
CEM. CIDADE OPERÁRIA I	Interdisciplinar, respeitando a legislação vigente, ou seja, a base nacional comum e a parte diversificada.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos PPPs do Liceu Maranhense (2010), CEJOL (2010) e CEM. Cidade Operária I (2011).

Nas três propostas pedagógicas analisadas, não foram encontradas referências a temas que venham a suscitar o estudo da história regional e local no currículo. Apesar de o PPP do CEM Cidade Operária I reconhecer que atende a legislação vigente no que diz respeito à organização curricular (tendo uma base nacional comum e uma parte diversificada), não apresenta conteúdos ou temas que justifique tal afirmativa.

Da mesma forma, ocorre com o PPP do Liceu Maranhense. A concepção de currículo apresentada é, segundo seus elaboradores, norteadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Referencial Curricular do Ensino da Secretaria da Educação do Estado do Maranhão de 2010. No entanto, não se encontra no corpo do texto indícios dessa vinculação. Quanto ao PPP do CEJOL, por não apresentar concepção de currículo no corpo do documento, dispensa comentários adicionais.

Outro aspecto relevante diante da análise realizada sobre os PPPs das escolas em questão, diz respeito às atualizações das referidas propostas pedagógicas<sup>24</sup>. O projeto pedagógico do CEJOL e do Liceu Maranhense foram elaborados em 2010. O do CEM Cidade Operária I, em 2011. Até o ano de 2016 esses documentos não sofreram atualizações. E demandas para as mesmas não faltaram. Vale lembrar que surgiram nesse intervalo de tempo (de 2010 a 2016) duas reestruturações curriculares a nível de Estado que interferem diretamente no funcionamento das escolas da rede: uma em 2013 e a outra em 2015, já apontadas na seção anterior. Sendo assim:

As escolas, portanto, **precisam reconstruir suas Propostas Pedagógicas**, que incluem os planos de ensino e planos de atividades docentes, a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais, de forma que a identidade educacional da Rede seja possível sob o ponto de vista do **alinhamento curricular proposto**. (MARANHÃO, 2014, p. 11, grifo nosso).

A situação acima suscita um questionamento quanto ao diálogo entre o projeto pedagógico e as práticas curriculares nas escolas uma vez que, sem as atualizações necessárias, se torna inviável realizar um trabalho pedagógico integrado. Passa a existir um descompasso entre o projeto político-pedagógico e a matriz curricular. E na elaboração ou atualização do PPP, “O currículo deve ser considerado como parte indissociável [...], pois não é possível atingir

---

<sup>24</sup> As expressões proposta pedagógica, projeto pedagógico e projeto político-pedagógico (PPP) são equivalentes e usadas frequentemente pela literatura especializada (CARNEIRO, 2015).

um ensino de qualidade sem que haja a interrelação entre a gestão curricular e o Projeto Político Pedagógico, visto que esses elementos fundamentam e consolidam do fazer pedagógico” (DIAS, 2016, p. 11).

As mudanças no currículo da rede estadual de ensino exigem a reestruturação dos respectivos PPPs, para que os mesmos tenham maior coerência e integração, garantindo o alinhamento de propostas educacionais, até porque o PPP deve ter como referência a orientação curricular dos respectivos sistemas de ensino ao qual fazem parte. “Percebe-se que é fundamental que exista uma relação, um diálogo entre a gestão curricular e o PPP, de forma que esses dois elementos sejam vistos como indispensáveis para o sucesso da escola. (DIAS, 2016, p. 10).

Do contrário, a situação de desagregação entre os PPPs e o currículo compromete o fazer pedagógico e distancia as referidas escolas de um processo de atualização das suas propostas, interferindo na aplicabilidade de um currículo que venha favorecer o estudo da História Regional, e em especial, a História do Maranhão.

### **3.3 Os planos anuais de ensino e os registros nos diários de classe: a História do Maranhão foi esquecida?**

O ato de planejar (anualmente, por unidade ou aula) representa um momento de grande reflexão para a prática educativa quanto aos objetivos que se pretende alcançar nesse processo. Implica também em um ato de seleção (escolha dos conteúdos, procedimentos metodológicos, instrumentos avaliativos, referências, etc.) influenciado pelo conjunto de elementos que compõem o cotidiano escolar e incidem sobre a tomada de decisão dos professores que, inseridos nesse cotidiano rico e complexo que configura o fenômeno educativo, desenvolvem suas práticas, acumulando experiências, saberes e métodos próprios dessa relação com o meio.

Mas vinculados as instituições de ensino públicas estaduais, os professores precisam seguir as normas das mesmas no que compete ao ato de planejar pois, “[...] na rede estadual de ensino o planejamento docente é obrigatório e envolve o Plano Anual de Ensino e o Plano de Atividade Docente (plano de aula) na organização curricular da escola” (MARANHÃO, 2015, p. 90). Acreditamos que a condição de “obrigatoriedade” do ato de planejar não seja uma premissa determinante para que o planejamento seja coerente e atinja as suas demandas e objetivos de ensino e aprendizagem. Antes sim, o envolvimento do corpo

técnico e docente da escola na elaboração e definição dos objetivos e estratégias plausíveis para se alcançar resultados significativos de aprendizagem, de maneira dialogada, democrática e sem imposições.

Tendo o foco da pesquisa, nesse momento, sobre o Plano Anual de Ensino da Rede Estadual, afim de verificar se os professores do 3º Ano do turno matutino do Liceu Maranhense, CEJOL e CEM. Cidade Operária I contemplaram temas de estudos/conteúdos de História do Maranhão nos seus respectivos planos anuais para ano letivo de 2016, é interessante traçar a organização desse documento segundo as orientações normativas de 2015:

Os planos de ensino devem ser organizados por disciplina e ano escolar, devendo conter os elementos essenciais à organização operacional do processo de aprendizagem e de ensino em cada período do ano letivo: aprendizagens esperadas; conteúdos a serem trabalhados; metodologias de ensino; formas de avaliação e instrumentos. (MARANHÃO, 2015, p. 91).

É com base nessa estruturação apresentada no parágrafo acima, que os professores da rede devem organizar os seus planos anuais. A SEDUC inclusive disponibilizou esse modelo de plano anual nas orientações normativas de 2015 aos docentes para que os mesmos alinhassem os seus planejamentos para o ano letivo de 2016.

Como podemos observar, a sugestão de plano anual apresentada pelas orientações normativas de 2015, traz conteúdos para o ensino de História Geral e do Brasil, como também para História do Maranhão. Nesse aspecto, vislumbramos a influência do currículo de história quadripartite, eurocêntrico, cronológico e evolutivo na disposição dos conteúdos. A História do Brasil, e, por conseguinte a do Maranhão, continuam dependentes dos acontecimentos da Europa.

Nessa perspectiva, segundo Morais (2010), ensina-se aos alunos a “teoria da eterna dependência”, em que os fatores externos são mais importantes do que os internos, e que o Brasil é mero expectador da sua própria história, assim como o Maranhão. Tanto a História do Brasil como a História do Maranhão seriam nessa perspectiva resultados da História Geral, cabendo a essas histórias (do Brasil e do Maranhão) um papel secundário.

Estamos diante de uma “força da tradição escolar” quanto ao ensino de História, como sustenta Abud (2011), onde a possibilidade de inovação curricular vem sendo praticamente anulada pela dificuldade em se romper com a narrativa eurocêntrica e quadripartite da História, ainda muito influente na formação inicial dos professores, nos livros didáticos, e no discurso docente em sala de aula.

Confirmando a influência dessa narrativa, que vem “[...] formatando e engessando currículos e livros didáticos” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 18), observamos que a História do Maranhão só aparece nos conteúdos apresentados na sugestão de plano anual proposta pelo Estado do Maranhão pelas Orientações Normativas de 2015 a partir do século XVI, quando ocorre as Grandes Navegações Europeias, confirmando a ideia de vinculação aos acontecimentos históricos da Europa Ocidental como ponto de partida da História maranhense com o processo de colonização.

Mesmo com os problemas apontados quanto a tradição do currículo de História manifesta no modelo de plano anual e em seus respectivos conteúdos, não podemos deixar de reconhecer caráter favorável ao ensino de História do Maranhão. Só o fato de dispor os conteúdos relativos a História do Maranhão para apreciação dos professores de História da rede estadual no seu momento de planejamento, gera perspectivas de aplicação desses conteúdos em sala de aula. E exatamente nesse momento da pesquisa, ao analisarmos os planos e diários de classe dos professores que participaram do estudo, é que teremos uma ideia a respeito dessa conexão entre o que está descrito no plano anual e os registros no diário de classe, quanto aos conteúdos de ensino de História do Maranhão.

### 3.3.1 Comparando os planos anuais e os diários de classe

Na rede estadual de ensino do Estado do Maranhão, o diário físico, de papel, está praticamente abolido nas escolas da capital. Os professores realizam seus registros em diários *on line*, através do Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas – SIAEP, criado em 2004 implantado em 2008, atualmente atende 841 escolas do Estado. Essa ferramenta que possibilita a gestão acadêmica, administrativa e funcional das escolas da rede estadual de ensino (MARANHÃO, 2015), tem facilitado não só o registro de conteúdos e notas para os docentes, mas também o acesso a essas informações aos alunos, que podem acompanhar toda sua trajetória acadêmica usando apenas um celular.

No Liceu Maranhense, CEM. Cidade Operária I e CEJOL, a cobertura do SIAEP é total. Os professores que participaram da pesquisa registraram todos os conteúdos do ano letivo de 2016 na plataforma do sistema que funciona, como já dissemos, *on line*. Para ter acesso a esses registros, tivemos que recorrer aos computadores de dados das escolas, que só podem ser acessados pelo diretor, supervisor e pelo próprio professor. Com a documentação em mãos, o próximo passo da pesquisa foi a análise.

Ao realizarmos a leitura, análise e cruzamento dessas fontes (planos anuais e os registros diários), objetivamos identificar se os professores que participaram da pesquisa trabalharam no ano letivo de 2016 conteúdos relativos a História do Maranhão. Ao todo, foram cinco professores de História do 3º Ano do Ensino Médio envolvidos na pesquisa, sendo dois do Liceu, dois do CEJOL e um do CEM. Cidade Operária I. Os mesmos foram responsáveis pela produção dos registros do ano letivo de 2016 aqui analisados. E para resguardar a identidade dos professores, cada um deles será identificado por numeração específica, sendo Professor 1 e Professor 2, correspondentes aos docentes do Liceu; Professor 2 e Professor 3, correspondentes ao CEJOL; e Professor 5, correspondente ao CEM. Cidade Operária I.

Inicialmente, procuramos nos planos anuais de ensino dos professores conteúdos relativos a História do Maranhão. Após a verificação, observamos que nos planos anuais dos Professores 1 e 2, apenas dois conteúdos de História do Maranhão foram registrados. Os Professores 3 e 4, também registraram dois conteúdos de História do Maranhão. Já o Professor 5, não fez nenhum registro de conteúdo relativo a História do Maranhão. Vejamos o quadro abaixo.

QUADRO 9 – Número de conteúdos de História do Maranhão registrados nos planos anuais de ensino dos professores participantes

PROFESSORES	NÚMERO DE REGISTROS DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DO MARANHÃO NO PLANO ANUAL DE ENSINO
Professores 1 e 2	4
Professores 2 e 3	4
Professor 3	0

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos planos anuais de ensino dos professores participantes da pesquisa correspondentes ao ano letivo de 2016.

A predominância de conteúdos de História Geral e de História do Brasil fica evidente. Os conteúdos de História do Maranhão praticamente não se destacam entre os demais conteúdos levando-se em conta a questão quantitativa. A seleção de conteúdos realizada pelos professores expressa uma tendência tradicional quanto ao currículo de História, currículo esse que é exigido pelo ENEM e outros exames vestibulares.

A organização dos estudos históricos, no Ensino Médio, em sua grande maioria, se encontra em conformidade com os programas dos exames vestibulares (BITTENCOURT, 2009). E os livros didáticos utilizados pelos professores e alunos são elaborados para atender a essa demanda, o que reforça os conteúdos do modelo tradicional de currículo de História, retroalimentando permanências quanto a ensino dessa disciplina.

Ao que tudo indica, a influência dos vestibulares, e principalmente do ENEM, incide sobre a seleção dos conteúdos de História realizada pelos professores, o que coloca a História do Maranhão em segundo plano. Nos 3º Anos do Ensino Médio em cada uma das escolas onde ocorreu a pesquisa, a pressão pela aprovação dos alunos no ENEM é de fato muito forte. Simulados acontecem bimestralmente nas três escolas até o momento que antecede a realização do ENEM. Os professores trabalham em sala de aula questões que já caíram em exames anteriores. Sem deixar de lembrar também que, para as referidas escolas, ter o maior número de aprovados no ENEM, é sinônimo de eficiência e prestígio perante a comunidade escolar.

Sendo o ENEM um seletor nacional, exige o ensino de conteúdos globais para os que os alunos que participam desse exame tenham um bom resultado. Dessa forma, o ensino de história decai quanto as discussões sobre a cultura e história regional, à medida que o modelo do ENEM obedece a uma lógica homogeneizante (SILVA; ARAÚJO, 2015) e padronizadora.

Quanto à adequação ao modelo de plano anual sugerido pelo governo do Estado através das orientações normativas de 2015, somente os Professores 1 e 2 a seguiram. Os demais elaboram um roteiro de planejamento anual próprio, sem, contudo, deixar de contemplar os aspectos essenciais à elaboração dos mesmos.

Fazendo o cruzamento com os registros nos diários de classe, observamos uma falta de conexão entre o que foi descrito no plano anual com o que foi registrado nos diários. Com exceção apenas do Professor 5, que não citou nenhum conteúdo de História do Maranhão no plano anual, e manteve a coerência não registrando também nenhum conteúdo de História do Maranhão no diário de classe. Visualizando melhor a situação no quadro abaixo, temos o seguinte cenário:

QUADRO 10 – Comparativo entre o número total de registros de conteúdos de História do Maranhão nos planos anuais e nos diários de classe correspondentes ao ano letivo de 2016.

NÚMERO TOTAL DE REGISTROS DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DO MARANHÃO NO PLANO ANUAL DE ENSINO	NÚMERO TOTAL DE REGISTROS DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DO MARANHÃO NOS DIÁRIOS DE CLASSE
8	0

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos planos anuais de ensino e dos registros nos diários de classe dos professores participantes da pesquisa, correspondentes ao ano letivo de 2016.

Durante todo o ano letivo de 2016, os Professores 1, 2, 3, 4 e 5 não registraram em seus diários de classe nenhum conteúdo relativo a História do Maranhão. Tudo leva a crer, pela verificação dos registros dos professores, que o ensino desse conteúdo não tenha se concretizado.

No entanto, devemos considerar duas situações importantes. Se os professores não registram os conteúdos de História do Maranhão, isso não significa efetivamente que os mesmos não tenham trabalhado esse conteúdo. É possível que sim, que tenham desenvolvido conteúdos e abordagens sobre a História do Maranhão em sala e não os tenham registrado, só que tal experiência, infelizmente, talvez permaneça confinada ao segredo da sala de aula (GAUTHIER, 2006 apud CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012). Sendo assim, a validação dessa prática de ensino (a abordagem da História do Maranhão) estaria comprometida nesse momento.

A outra situação diz respeito ao julgamento que podemos fazer sobre o fato de os professores não registrarem os conteúdos de História do Maranhão em seus diários de classe. A priori, pode nos parecer algo extremamente negativo, do ponto de vista da valorização da História Regional, o fato de os professores não fazerem menção em seus registros diários aos conteúdos de História do Maranhão como indicativo da não concretização do ensino desses conteúdos. Caso os professores de fato, não tenham registrado e trabalhado os conteúdos referentes a História do Maranhão, os mesmos não incorreram em nenhum erro pedagógico no exercício das suas funções do ponto de vista das orientações normativas do Estado para o ano letivo de 2015, que estão em vigência até o momento.

Mesmo que a organização curricular proposta nesse documento seja apresentada como “[...] elemento balizador do currículo na rede” (MARANHÃO, 2015, p. 93), e que nela

os conteúdos de História do Maranhão estejam presentes a título de “sugestão”, o professor tem autonomia para “[...] analisar e construir seu próprio material e planejamento anual dentro da estrutura definida nas Diretrizes Curriculares” (MARANHÃO, 2015, p. 93). E no momento da estruturação do seu plano anual, ele (o professor) pode optar por inserir conteúdos de História do Maranhão, ou não, ou ainda trabalhar apenas os conteúdos de História Geral e do Brasil que, como vimos nos planos e registros diários analisados, aparecem com maior frequência.

É bem provável que para tentar corrigir esse aspecto da “sugestão” quanto aos conteúdos de História do Maranhão apresentados na programação curricular, o governo do Estado através das Orientações Pedagógicas para o ano letivo de 2017, no item “ Mudanças Curriculares para 2017”, estabeleça como observação geral que “Em todos os componentes curriculares, deve-se incluir o trabalho com história, geografia, cultura, e literatura da localidade (município, região, Estado), pois fazem parte do currículo, integrando à Base Comum Curricular” (MARANHÃO, 2017, p. 9). Tal proposição do governo do Estado, inicialmente, pode contribuir para valorização do saber científico produzido a nível regional nos diversos campos disciplinares. Levará um certo período de tempo para validarmos a eficácia de tal proposição.

Mas no momento, levando em conta o contexto de algumas escolas da rede pública do Estado, a realidade quanto a valorização da produção científica regional (maranhense) ainda pode ser considerada tímida. Na pesquisa inicial realizada pelo autor em junho de 2016, e já mencionada no capítulo 2 desse estudo, 42 profissionais da educação da rede pública do Estado que atuam no ensino médio e se dispuseram a participar respondendo questões sobre a presença da produção científica regional e local nas escolas onde trabalham. Do total de participantes, 38,1% afirmaram que não desenvolveram nenhuma atividade didático-pedagógicas tendo como base a produção científica de autores maranhenses. E 45,2% responderam que as vezes, realizaram atividades didático-pedagógicas com base na produção científica maranhense.

Quando questionados sobre livros didáticos utilizados nas escolas em que trabalham quanto a aproximação dos conteúdos à realidade maranhense, 52,4% responderam que os livros adotados não contemplam essa perspectiva; e 31% afirmaram que contemplam parcialmente.

A preocupação com a produção científica maranhense (e em especial a historiográfica) aqui externada tem um propósito, que é alertar “[...] para que o conhecimento produzido nas instituições de Ensino Superior chegue até os professores nas escolas, para que não seja um conhecimento estéril em poder de poucos ou restrito aos que o produzem” (COUTINHO; FOLMER; PUNTEL, 2014, p. 776). Na verdade, não é pela falta de

desenvolvimento científico regional que não conhecemos a nossa História. É o distanciamento entre a produção acadêmica e o espaço escolar que gera esse “vácuo” entre o conhecimento produzido e seus destinatários. E a divulgação, incentivo e valorização do conhecimento regional nos diversos campos disciplinares nas escolas, deve contribuir positivamente para o surgimento de uma nova mentalidade de reconhecimento das potencialidades históricas, científicas e culturais do nosso Estado.

É importante que a produção acadêmica regional no âmbito da História tenha um diálogo mais frequente com a comunidade escolar, planejando e desenvolvendo novas ideias que possam se constituir em elemento fundamental para a superação de práticas tradicionais na sala de aula (COUTINHO; FOLMER; PUNTEL, 2014, p. 776) quanto ao ensino de História do Maranhão.

### **3.4 O que dizem os professores de História a respeito do ensino de História do Maranhão?**

Nesse momento, iremos nos voltar para a análise dos relatos dos professores sujeitos da pesquisa. E na medida do possível, faremos o entrecruzamento entre o que foi dito pelos professores com a documentação (diretrizes e orientações curriculares, planos anuais de ensino e registros dos diários de classe) já analisada nas seções anteriores, para que haja uma interpretação qualificada.

O importante nessa etapa do estudo foi saber ouvir os professores (MEINERZ, 2001), não apenas por uma postura teórico-metodológica, mas também pelo compromisso ético, profissional e político que, na condição de professor da rede pública estadual em que se enquadra o pesquisador, não poderia deixar de existir diante de uma realidade que partilha com os sujeitos da pesquisa.

#### **3.4.1 Espaço de atuação e experiência dos professores de História**

Ao iniciarmos a entrevista, procuramos primeiramente conhecer quais são os espaços de atuação dos professores envolvidos na pesquisa. Dos entrevistados, apenas um professor trabalha ao mesmo tempo na escola pública estadual e na rede privada. Os demais trabalham exclusivamente na rede pública estadual.

Quanto a experiência, 3 dos entrevistados tem mais de 15 anos de exercício da atividade docente, e 2 tem entre 10 e 15 anos de sala de aula. São todos experientes quanto a

função que exercem, uns mais e outros menos, mais todos com experiência na rede pública de ensino.

É importante ressaltar que a experiência em sala de aula contribui consideravelmente para a construção dos saberes dos professores. Na perspectiva de Tardif (2002), esses saberes são construídos ao longo do (e no) processo histórico de formação profissional. O saber docente é plural, e envolve os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Dialogando com o interesse da pesquisa quanto ao tempo de atuação em sala de aula dos professores de história, destacamos a relevância do saber experiencial (TARDIF, 2002) que resulta do próprio exercício da atividade profissional dos professores, da qual fazem parte a vivência no ambiente escolar, a interação com seus pares e com seus alunos, definindo no cotidiano escolar a consolidação desse saber vital ao exercício da docência, pois

A experiência traz ao professor uma segurança no agir, pois todos os anos de trabalho efetivo em sala de aula têm mostrado a ele um caminho seguro a ser seguido, mas pode também apresentar uma cegueira no que diz respeito aos pontos falhos de sua prática. (TOZETTO, 2011, p. 19).

Sendo assim, os professores de história das escolas onde o estudo foi realizado encontram-se em um patamar experiencial positivo, se avaliarmos o tempo de sala de aula que os mesmos possuem, o que em tese, é indicativo de bons resultados na relação de ensino-aprendizagem da disciplina, uma vez que, toda a vivência e experiência que é resultado do trabalho dos mesmos nas escolas e em sala de aula devem formar habilidades profissionais que os ajudam a enfrentar e solucionar problemas durante as suas trajetórias no exercício da docência (TARDIF, 2002).

É certo também que nem sempre o tempo de exercício profissional pode ser parâmetro para se alcançar habilidades profissionais. Há casos em que o professor pode, no exercício da sua função, se utilizar de práticas consideradas anacrônicas ou tradicionais por vários anos seguidos. Mas ainda sim, é sempre bom reconhecer a experiência docente à medida que quanto mais se penetra no ambiente de sala de aula, mais se adquire habilidades para lidar com as diversas situações que são apresentadas ao professor no seu dia a dia de trabalho.

Observemos os gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Formação inicial

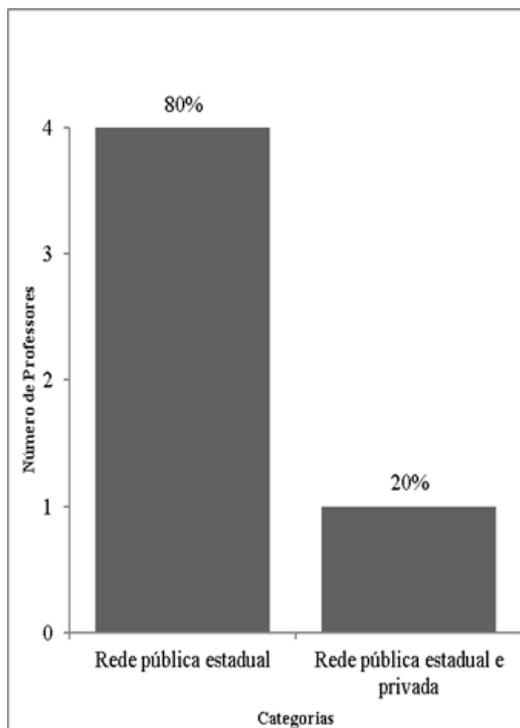
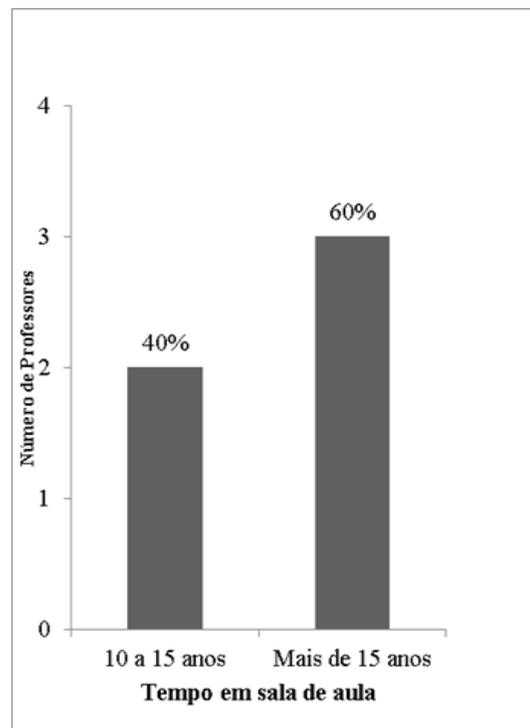


Gráfico 2 – Experiência docente



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas com os professores sujeitos da pesquisa.

### 3.4.2 Dificuldades na formação inicial relatadas pelos professores

Com base nas entrevistas, a formação inicial de todos os professores ocorreu em instituições públicas de nível superior, nos cursos de Licenciatura Plena em História. Quatro são formados pela Universidade Federal do Maranhão, e apenas um, formado pela Universidade Estadual do Maranhão.

Na perspectiva de Tardif (2002), os saberes provenientes da formação inicial também são importantes para a construção do saber docente. Devemos considerar a influência dessa formação inicial em Licenciatura em História seu desdobramento para o ensino da disciplina de História em sala de aula, assim como também para o ensino de História do Maranhão.

Com base no relato dos Professores 1, 3, 4 e 5, a dificuldade que tiveram durante a sua formação no curso de Licenciatura em História no tocante ao estudo da História do Maranhão não adquirindo conhecimentos suficientes para ensiná-la, o que se refletiu no exercício das suas atividades docentes, fazendo com que nos dias de hoje o ensino de História do Maranhão não seja uma prioridade em sala de aula.

Destacamos algumas falas dos professores a esse respeito:

Professor 1- Reconhece uma deficiência na grade curricular do curso de Licenciatura em História. Também relatou a falta de didática dos professores no período em que era acadêmica.

Professor 3 – Alega que durante a sua formação adquiriu apenas habilidade para ler textos de História do Maranhão e não para ensiná-la. Reconhece também déficit na sua formação quanto a História do Maranhão.

Professor 4 – Teve dificuldade em relação a História do Maranhão, que na época cursou uma disciplina de férias aligeirada, que não supriu as suas necessidades em relação a História do Maranhão.

Professor 5 – Aprendeu História do Maranhão fora da universidade para poder ministrar aulas em cursinhos da cidade. Buscou apostilas de História do Maranhão que existiam no período, e nelas encontrou as respostas para as suas necessidades

Os Professores 1, 3, 4 e 5 obtiveram a graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão. O único professor que não relatou dificuldades em relação a sua formação inicial quanto a História do Maranhão foi o Professor 2, que concluiu a sua graduação em História na Universidade Estadual do Maranhão. Mesmo assim, isso não o impediu, da mesma forma que os outros professores, de não registrar em seu diário de classe nenhuma aula sobre a História do Maranhão no ano letivo de 2016.

Gráfico 3 – Formação inicial

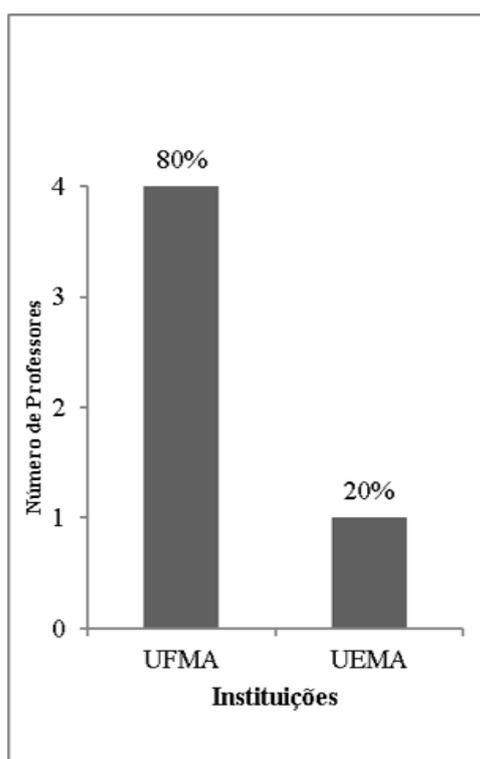
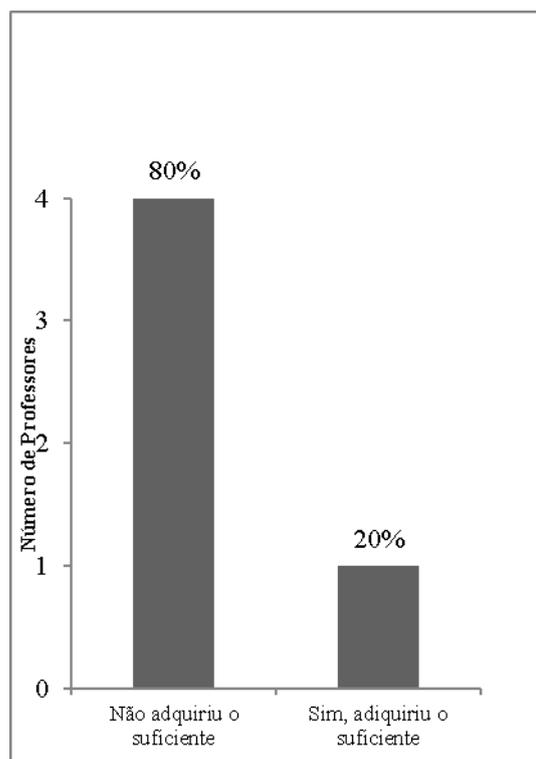


Gráfico 4 – Aquisição de conhecimentos sobre a História do Maranhão na formação inicial



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas com os professores sujeitos da pesquisa.

Nesse caso, ressaltamos que o registro no diário de classe é um indicativo da prática do professor em sala. Registramos o que abordamos e concretizamos em sala de aula. Se não há registros no diário dos professores de conteúdos de História do Maranhão, pressupomos inicialmente que o conteúdo não foi desenvolvido, ou se foi, não mereceu a devida importância considerando a própria ausência do registro no diário de classe. O registro que o professor faz da sua prática, permite ao mesmo identificar seu repertório de ações, conteúdos e atividades no cotidiano de sala de aula, avaliando o seu percurso e tomada de decisões importantes para o ensino e aprendizagem. (LAZZARI, 2013).

A atitude de não registrar os conteúdos em seus diários de classe não tem uma relação direta com a dificuldade que os professores alegaram ter a respeito da História do Maranhão durante a sua formação inicial. Até porque é possível, como disse o Professor 5, “buscar outras fontes fora da universidade” para aperfeiçoar o seu conhecimento sobre a História do Maranhão. No entanto, a atitude verificada pode ser entendida como um sintoma da dificuldade em se trabalhar com a História Regional em sala de aula, pois não se trata de uma tarefa fácil.

No cenário atual vivenciado pelos professores de história, há uma sobrecarga de trabalho (alguns trabalhando até três turnos) e condições adversas nas escolas públicas (falta de estrutura, violência, tráfico de drogas, indisciplina, entre outros). Quanto aos estudos historiográficos sobre o local e o regional, apesar de existirem, ainda não estão acessíveis aos professores. Mesmo diante desse quadro, os professores não podem desanimar (MARTINS, 2010).

Como sugere Martins (2010), se faz necessário aos professores de História nesse momento, a ampliação das leituras sobre a História Regional e Local, a visitação de museus e arquivos existentes, a busca pelas pesquisas nas universidades mais próximas, e adoção de uma postura de pesquisador. Dessa forma seria possível levar a História Regional e Local para as salas de aula, rompendo gradualmente com a tradição escolar/curricular e com os outros entraves já mencionados que dificultam o trabalho com a História do Maranhão nas escolas onde a pesquisa foi realizada.

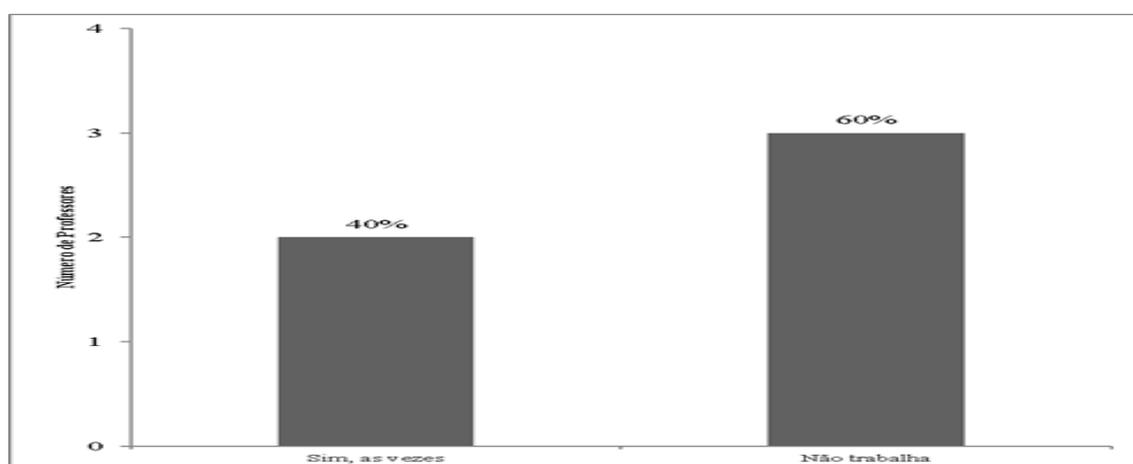
### 3.4.3 Com que frequência os professores trabalharam a História do Maranhão em sala de aula no ano letivo de 2016?

Apesar de não terem registrado nenhum conteúdo relativo a História do Maranhão em seus diários de classe no ano letivo de 2016, os Professores 2 e 4 afirmaram que esporadicamente, trabalharam com a História do Maranhão. Já os Professores 1, 3 e 5 foram categóricos ao afirmarem que não trabalharam em sala de aula a História do Maranhão, ainda assim, os Professores 1 e 3, registraram dois conteúdos de História do Maranhão em seus planos de ensino anuais.

Tal situação é complexa no sentido em que esse não alinhamento entre o registro e o relato nos faz questionar até que ponto a atuação desses profissionais alcança resultados positivos quanto ao ensino de História do Maranhão em suas salas de aula. Sabemos que os planos são flexíveis, e estão sujeitos a mudanças. Mas planejar, antes de tudo, significa estabelecer caminhos mais apropriados para a execução da prática educativa, justamente para evitar improvisações, que no caso da disciplina de História de um modo geral, pode prejudicar a formação do conhecimento histórico entre os alunos, causando um esvaziamento do conteúdo histórico, substituído por interpretações simplistas e descontextualizadas. (AZEVEDO, 2013).

Ao declararem que “as vezes” trabalham com os conteúdos de História do Maranhão, os Professores 2 e 4 expuseram esse contraste entre a prática pedagógica previamente organizada e planejada com antecedência, e aquela que acontece no momento em que o professor se encontra em sala de aula sem um objetivo previamente estabelecido para essa ocasião.

Gráfico 5 – Frequência quanto a abordagem da História do Maranhão em sala de aula no ano letivo de 2016



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas com os professores sujeitos da pesquisa.

A fala dos professores sobre a abordagem da História do Maranhão é reveladora dessa inconsistência quanto a prática pedagógica em sala de aula. Vejamos algumas dessas falas:

Professor 1 – Não trabalhou a História do Maranhão com seus alunos no ano letivo de 2016. Trabalhou em outra época. Mas agora não mais.

Professor 2 – Trabalhou esporadicamente, atendendo uma demanda dos alunos que iriam fazer o vestibular da UEMA. Os demais, que fizeram o ENEM, não eram obrigados a participarem das aulas de História do Maranhão. Alegou também que os alunos que fizeram o ENEM não têm interesse pelas de História do Maranhão.

Professor 3 – Deixou de trabalhar a História do Maranhão em função das pressões do ENEM. E que a História do Maranhão não faz parte do currículo do Ensino Médio.

Professor 4 – Alega que trabalhou por conta própria a História do Maranhão a título de curiosidade, pois a História do Maranhão não faz do currículo do Ensino Médio e do programa do ENEM.

Professor 5 – Afirmou que precisava dar conta do conteúdo para o ENEM, e por essa razão não trabalhou a História do Maranhão. E que também a História do Maranhão não faz parte do currículo.

Ficou evidente na fala dos professores a dificuldade em se trabalhar a História do Maranhão em função da pressão exercida pelo ENEM. Em seções anteriores falamos a respeito dessa pressão. E levando-se em conta o que observamos nas escolas onde a pesquisa foi realizada, há uma preocupação muito grande com esse exame, que vai desde a inscrição dos alunos para participarem do ENEM até a realização periódica de simulados para o 3º Ano com o objetivo de preparar os mesmos para o referido exame. Essa situação, revelou um processo contínuo e contraditório de legitimação da prática pedagógica em torno de uma isonomia curricular por influência do ENEM (SOUZA JÚNIOR; SANTIAGO; TAVARES, 2011, p. 195).

É um processo contínuo à medida que os professores de História sujeitos da pesquisa, durante todo o ano letivo de 2016 mantiveram a prática de não desenvolver oficialmente os conteúdos de História do Maranhão, e contraditório haja vista que, mesmo existindo a pressão do ENEM com seu programa a ser cumprido, temos as sugestões de conteúdos de História de Maranhão nas orientações normativas de 2015 e, considerando a legislação nacional vigente, LDB 9394/96, o currículo do Ensino Médio possui uma parte diversificada, “[...] que atenda às necessidades de uma escola que trabalha práticas pedagógicas e conhecimentos referidos a contextos específicos e a realidades culturais, econômicas, sociais e políticas demarcadas no tempo.” (CARNEIRO, 2015, p. 319).

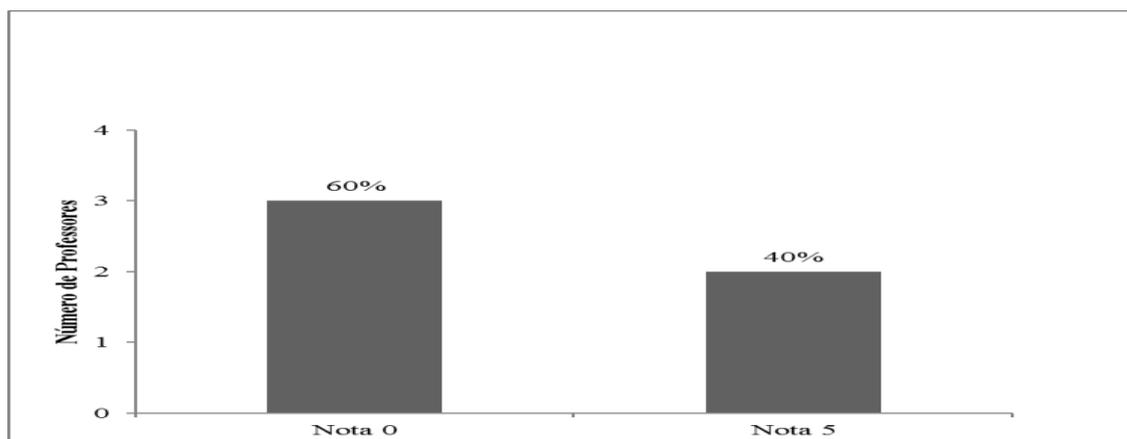
Outro elemento importante a ser destacado entre as falas dos professores diz respeito a afirmação de que “ a História do Maranhão” não faz mais parte do currículo. Dos cinco professores entrevistados, três apresentaram essa justificativa para a não abordagem efetiva da História do Maranhão. Sinalizamos nas seções anteriores que, tanto nas diretrizes curriculares de 2013 (com a contextualização de conteúdos para chegar até a História do Maranhão) e nas orientações normativas de 2015 (apresentando sugestões de conteúdos de História do Maranhão) o enfoque sobre a História Regional viabiliza os estudos e o trabalho em sala de aula com a História do Maranhão.

Respeitando a situação concreta dos professores, entendemos que nesse momento se faz necessário uma reflexão teórico-metodológica que perpassa pela concepção de História e de currículo adotada pelos mesmos, de maneira a contemplar a História Regional no cotidiano de sala de aula. O que não se pode fazer nesse momento, é esperar que as universidades ou pesquisadores consagrados realizem pesquisas e produzam materiais para atender as demandas dos professores quanto a História Regional (MARTINS, 2010) e, por conseguinte, a História do Maranhão.

3.4.4 Que nota os professores deram aos seus alunos aos conhecimentos sobre a História do Maranhão adquiridos no ano letivo de 2016?

No momento final da entrevista, perguntamos aos professores que nota os mesmos atribuiriam aos seus alunos aos conhecimentos que adquiriram sobre a História do Maranhão no ano letivo de 2016. Dos cinco entrevistados, 3 deram nota zero (0), e dois deram nota cinco (5). Os Professores 3, 4 e 5 atribuíram nota zero (0), já os Professores 1 e 2 atribuíram a nota cinco (5). Se extraíssemos uma média geral levando em conta as notas atribuídas pelos professores aos seus alunos, essa seria dois (2). Em uma escala de zero (0) a 10 (dez), uma média dois (2) é realmente muito baixa. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Nota atribuída ao conhecimento dos alunos em relação à História do Maranhão



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas com os professores sujeitos da pesquisa.

Atribuir notas aos alunos é prática comum no cotidiano do professor no exercício de suas funções fazendo “[...] simplesmente aquilo que sempre foi feito na escola, para o que além do mais, recebeu os fundamentos na graduação” (VASCONCELLOS, 2005, p. 33). No geral, há um entendimento de que as notas estão diretamente relacionadas ao processo avaliativo, e que também podem indicar o nível de qualidade do trabalho escolar tanto dos professores como dos alunos.

Quando os professores entrevistados atribuíram notas muito baixas aos conhecimentos dos seus alunos sobre a História do Maranhão, acabaram evidenciando um acúmulo de distorções quanto ao tratamento desse conteúdo, que vão desde as dificuldades em seguir o currículo da rede estadual até as pressões decorrentes do ENEM.

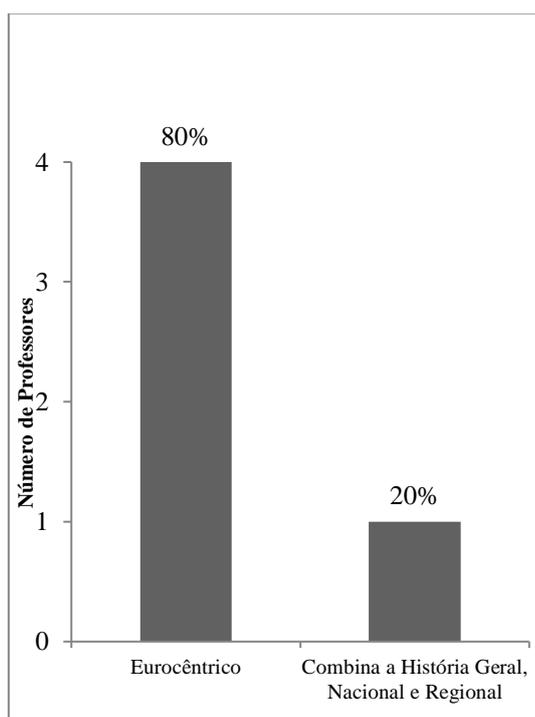
Mas essas notas baixas podem ser atribuídas somente aos alunos? Entendemos que não. Como dito no parágrafo acima, existem uma série de distorções que precisam ser discutidas para se entender o sentido dessa reflexão feita pelos professores ao reconhecerem que a o ensino e aprendizagem dos conteúdos de História do Maranhão não são satisfatórios. No entanto, não nos deixaremos levar pela abordagem condenatória do professor (sujeito da pesquisa e da ação pedagógica em sala de aula) uma vez que entendemos que o mesmo, assim como qualquer outro agente social, está perpassado por contradições. (VASCONCELLOS, 2005).

Sendo assim, a primeira distorção está relacionada a forma como o currículo regional é entendido (ou não) no ambiente escolar entre seus principais agentes da *práxis* pedagógica: os professores. Ao que tudo indica, o entendimento que a maioria dos professores deixaram transparecer em suas falas é o de que a “História do Maranhão não faz parte do currículo”, e por essa razão não há problemas quanto a ausência da sua abordagem em sala de

aula. O impacto desse entendimento é um dos responsáveis pela negação da História Regional, com a ausência de abordagens contextuais mais próximas aos alunos e também aos professores. (CAIMI, 2010)

Devemos considerar ainda, a tradição escolar/curricular que permeia o saber histórico escolar, incorporada à prática dos professores e em suas narrativas, seleções de conteúdos e escolha de matérias didáticos. Dos cinco professores entrevistados, 4 admitem que o currículo de História é eurocêntrico. E essa força da tradição escolar/curricular, já mencionada em seção anterior, que ainda privilegia a história periódica, quadripartite, evolutiva, linear e cronológica vem dificultando novas possibilidades de inovação no ensino de História (ABUD, 2011), especialmente quanto a introdução de conteúdos da História Regional e Local.

Gráfico 7 – O currículo de História na percepção dos professores



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas realizadas com os professores sujeitos da pesquisa.

O debate permanente e o posicionamento crítico a respeito da manutenção da tradição curricular/escolar existentes quanto aos saberes e práticas da história escolar se faz necessário, para que possamos repensar as práticas de ensino de História no sentido de reconhecer e respeitar a historicidade dos educandos através da revalorização da sua cultura e de seu ambiente (MARTINS, 2011) através do estudo da História do Maranhão.

Uma segunda distorção é quanto à influência do ENEM. De fato, a pressão pela participação e classificação nesse exame se tornou uma meta importante para as escolas, professores e alunos. Quanto maior a quantidade de alunos inscritos e aprovados no ENEM, maior também será o reconhecimento das escolas pela melhoria dos “índices educacionais” relacionados ao referido exame. As orientações normativas de 2015 confirmam a ênfase no ENEM enquanto indicador de qualidade:

O Exame Nacional do Ensino Médio não é uma avaliação de sistemas de ensino, mas **constitui um importante indicador de qualidade para escolas e estudantes**. O exame passou a ser mais valorizado recentemente quando passou a ser uma forma alternativa para ingresso de estudantes no ensino superior por meio do SISU - Sistema de Seleção Unificado. (MARANHÃO, 2015, p. 42, grifo nosso).

Com foco no ENEM, escolas, professores e alunos deixam em segundo plano os estudos de História do Maranhão uma vez que, sendo o ENEM um seletor nacional (SILVA; ARAÚJO, 2015), aborda em seu programa de estudo conteúdos globais, não relacionados com a História Regional e Local. Essa situação influi de maneira significativa para o tratamento dos conteúdos de História do Maranhão, que por conta dessa influência, estão quase sempre segundo plano na rotina diária de professores e alunos das escolas onde ocorreu a pesquisa.

Não por acaso, a avaliação que os professores fizeram a respeito do conhecimento dos seus alunos sobre a História do Maranhão tenha alcançado uma média geral insatisfatória. Levando-se em conta a série de dificuldades apresentadas, era de se esperar uma avaliação ruim a esse respeito. Nesse aspecto os professores entrevistados foram coerentes. Não poderiam esperar de seus alunos conhecimentos que não lhes foram ofertados.

De fato, como afirma Martins (2014), a História do Maranhão não faz mais parte do currículo da rede estadual como disciplina. Agora precisamos entender que essa situação não exclui a possibilidade de se trabalhar os conteúdos de História do Maranhão em sala de aula, até porque segundo as diretrizes curriculares nacionais e regionais não há impedimento legal ou teórico-pedagógico para o estudo de temas da História Regional e Local.

A tradição escolar/curricular e a permanência de um *código disciplinar*<sup>25</sup> para a História ensinada e a pressão exercida pelo ENEM, nesse momento, se sobrepõem ao que está

---

<sup>25</sup> De acordo com Raimundo Cuesta Fernández (1997 apud ABUD, 2011), o código disciplinar se entende como uma tradição social composta por ideias e princípios (científicos, pedagógicos, políticos etc.) sobre o valor da matéria de ensino e por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para fixar a imagem social da História como disciplina escolar. Fazendo uso desse conceito, a História como disciplina escolar permanece

disposto nas diretrizes curriculares nacionais e estaduais quanto ao estudo de temas da História Regional e Local quando analisamos os relatos dos professores e a conjuntura em que os mesmos exerceram o seu ofício no ano letivo de 2016.

---

rígida, obedecendo as regras da tradição curricular e escolar, com abordagens e narrativas também tradicionais que se configuram através da seleção de conteúdos realizada pelos professores no exercício de suas funções.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que a análise do currículo sob a perspectiva de constructo social e histórico, mediador das relações entre escola, conhecimento e sociedade (SILVA; GUIMARÃES, 2012) contribuiu consideravelmente para o entendimento da atual situação do ensino de História do Maranhão nos espaços escolares em que a pesquisa foi realizada. Fruto da intencionalidade, tensões e ambiguidades que norteiam o seu processo de construção, o currículo acaba por expressar os anseios de formação educacional da sociedade em que é estabelecido como elemento norteador das práticas educativas. Seus efeitos são sentidos na organização escolar e na sala de aula. Dessa forma, a inclusão, permanência ou silenciamento de determinada disciplina ou conteúdos no currículo escolar, expressa o interesse de certos grupos especializados na sua elaboração, e que nem sempre se encontram dispostos a contemplar a participação dos professores nesse processo.

Consideramos também a importância de se discutir a historicidade do ensino de História, entendendo que as diversas formulações e reformulações sofridas em cada período destacado na pesquisa pelo ensino de História foram frutos de intensas disputas políticas, educacionais e sociais. Essa trajetória nos permitiu reconhecer avanços e conquistas, bem como retrocessos e permanências, que fizeram (e fazem) parte das elaborações sobre o que é o ensino de história hoje.

Essa abordagem nos permitiu ainda reconhecer a trajetória da História do Maranhão enquanto saber disciplinarizado, sem a qual não seria possível compreender a atual situação do ensino de História do Maranhão nas escolas selecionadas para a pesquisa. Hoje, a história do Maranhão não é mais disciplina do currículo da rede estadual de ensino. E nas escolas onde a pesquisa foi realizada, o ensino de seus conteúdos é praticamente inócuo tendo em vista a relevância dada a História Regional e Local nas diretrizes curriculares nacionais e regionais.

Ao cruzarmos fontes documentais com os relatos dos professores sujeitos da pesquisa, observamos que diversos fatores contribuíram para o pouco interesse em relação ao ensino de História do Maranhão no ano letivo de 2016. É a partir da conjugação desses fatores que vislumbramos um cenário mais aproximado quanto problema essencial da pesquisa.

Destacamos a ausência de alinhamento entre as atuais diretrizes curriculares e as propostas pedagógicas das escolas onde ocorreu a pesquisa. Tal situação contribuiu para que as práticas de ensino de História Regional não encontrassem sustentação pedagógica, devido à falta de atualização dos PPPs quanto as novas diretrizes curriculares de 2013 e as orientações

normativas de 2015, que trouxeram em seu bojo possibilidades mais evidentes quanto ao ensino de História do Maranhão.

Salientamos também a influência do ENEM no processo de seleção dos conteúdos trabalhados pelos professores em sala de aula no ano letivo de 2016. O apelo pela melhoria nos índices e a aprovação nos vestibulares tendo como foco o referido exame, serve de estímulo para que a escola, professores e alunos deixem de lado os conteúdos de História do Maranhão, que somente são cobrados quando alguns alunos pretendem fazer o vestibular para UEMA. Nesse caso, ocorre um condicionamento do trabalho dos professores de História ao que é exigido pelo ENEM (conteúdos de caráter global), o que acaba comprometendo os estudos relativos a História Regional e Local.

Por fim, apontamos para a permanência de uma tradição escolar e curricular que influencia consideravelmente as práticas e as narrativas dos professores de história em sala de aula. Com base em seus relatos, observamos que a prevalência do currículo de história tradicional ainda é evidente, configurando uma prática de ensino em que dificilmente se permite outros recortes históricos (temporais e espaciais) para o ensino de História em sala de aula, o que dificulta o trabalho com os conteúdos da História do Maranhão.

É importante nesse momento, propor ações, medidas, debates e projetos que possam viabilizar os estudos de História do Maranhão no Ensino Médio. Os alunos da rede estadual não devem terminar o ensino médio sem um aprofundamento da sua historicidade, sem as suas referências de pertença e identidade que são constituídas na família, na comunidade, e especialmente na escola por meio da disciplina de História com recortes que favoreçam o local e o regional.

Vale insistir, como afirma Martins (2011), na valorização da História regional e Local uma vez que, esses dois recortes se “tornaram artigos de primeira necessidade” diante das pressões decorrentes da chamada “sociedade global” em que diversos grupos sociais experimentam uma “perda de direção”, de referências para se orientarem mundo em que vivem. E ao olharmos ao nosso redor, nós professores de história, encontraremos elementos de continuidade que nos apontem uma direção para valorizar legado do da história, da cultura e das tradições do povo maranhenses, para que nossos alunos também reconheçam a sua historicidade no cotidiano escolar e na vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.

ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História e ensino**, Londrina, v. 11, jul. 2005.

ACADEMIA MARANHENSE DE LETRAS. Disponível:  
<<http://www.academiamaranhense.org.br/?p=492>>. Acesso em: 26. jun. 2016.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO – APEM. **Relatório da Inspeção de Instrução Pública**, 1911.

AZEVEDO, Antônio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. **Planejamento docente na aula de História: princípios e procedimentos teórico-metodológicos**. 2013. Disponível em:  
<[http://www.valdeci.bio.br/pdf/n14\\_2013/azevedo\\_planejamento\\_docente\\_n14\\_jun13.pdf](http://www.valdeci.bio.br/pdf/n14_2013/azevedo_planejamento_docente_n14_jun13.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p.185-204.

BRASIL. MEC. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História**. Brasília, 2009. p. 327.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2008: História**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História**. Brasília, 2010. p.17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei Federal nº 9.394/96** de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>>. Acesso: 12 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais - História**. Brasília: MEC / SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais - História**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: MEC / SEF, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 12. maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. 562 p.

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011. Disponível: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/download/200/186>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história: metodologia de ensino da história**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **O ensino de história do Maranhão no 1º grau**. 1987. Disponível em: <[http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/pesquisa%201\(1\).pdf](http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/pesquisa%201(1).pdf)>. Acesso em: 24 set. 2014.

CAIMI, Flávia; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CAIMI, Flavia Eloisa. **Meu lugar na história: de onde vejo o mundo?** In: História: ensino fundamental. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CASTRO, Lúcia. **Que Ilha Bela! São Luís, o tempo reconstrói a tua história (1612 – 2012)**. São Luís: 360° Gráfica e Editora, 2013.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de et al. **A nova história**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CIAMPI, Helenice. Ensinar história no século XXI: dilemas curriculares. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH, 20., 2010. São Paulo. **Resumos...** Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=ensinar+hist%C3%B3ria+no+s%C3%A9culoXXI%3A+dilemas+curriculares>>. Acesso em: 28. nov. 2015.

COSTA, Odaléia Alves da. **A produção da disciplina escolar e os escritos em torno dela**: os estudos sociais do Maranhão. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008. Disponível em: <[www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged)> Acesso em: 12 ago. 2016.

COSTA, Rodrigo Biagini. **PCN de história na escola**: caminhos e descaminhos para a construção da cidadania. Marília, 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

COUTINHO, Renato Xavier; FOLMER, Vanderlei; PUNTEL, Robson Luiz. Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula. **Revista Ciência e Educação**. Bauru, v. 20, n. 3, p. 765-783, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3/1516-7313-ciedu-20-03-0765.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2007.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

DIAS, Cristiane Soares. **Projeto político pedagógico e gestão curricular**: um diálogo necessário para a mediação do fazer pedagógico. 2016. Disponível em: <

<http://webartigos.com/storage/app/uploads/public/588/508/305/588508305d711517414887.pdf>  
f> . Acesso: 02. Jan. 2017.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set. /dez. 2005.

FERREIRA, Domingos Sebastião Cantanhede. **O processo de ensino e aprendizagem no Brasil**: reflexões sobre o ensino de História no Maranhão. 2002. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães; OLIVEIRA, Zeli Alvim de. Avaliação, currículo e história no ensino médio: um campo de relações. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 21, p. 75-91, nov. 2006.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. **História e ensino de história**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.

FURTADO, Nielsen. Governadora recebe do MEC/PNUD relatório com diagnóstico da educação. **O Estado do Maranhão**. São Luís, 16 abr. 2011. Disponível: <<http://imirante.com/oestadoma/online/16042011/pdf/p02.pdf>>. Acesso: 9 dez. 2016.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). **Repensando o ensino de história**. 5. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004, p. 85 -100.

GOMES, Laurentino. **1889**: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil. São Paulo: Globo 2013.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O instituto Histórico

e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História Nacional. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, n.1, 1988, p. 5-27.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (Org.) **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010

LAZZARI, Heloisa Magri. Importância do registro feito pelo professor para repensar a prática. **Nova Escola**, 2013. Disponível: <<http://acervo.novaescola.org.br/creche-pre-escola/importancia-registro-refletir-pratica-palavra-especialista-educacao-infantil-758892.shtml?page=0>> Acesso em: 12. dez. 2016.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: \_\_\_\_\_. **História e memória**. 5. ed. Campinas - São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F de; TOSCHI. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Ironita A. P. O currículo de história. In: CAIMI, Flávia; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 113 – 116.

MARANHÃO. **Diretrizes curriculares**. 3. ed. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. SEDUC. São Luís, 2014.

MARANHÃO. **Orientações normativas para o funcionamento escolar**. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. SEDUC. São Luís, 2015.

MARTINS, Estevão Rezende de. **Historicidade e consciência histórica**. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

MARTINS, Dayse Marinho. **Currículo e Historicidade**: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902-2013). 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

MARTINS, Marcos Lobato. História regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 135 – 152.

MATOS, Júlia Silveira Matos. A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. **Historiae**, Rio Grande: Editora FURG, v. 3, n. 1, 2012.

MEINERZ, Carla Beatriz. **História viva**: a história que cada um constrói. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MELONIO, Danielton Campos. Educação, poder e currículo: uma análise da relação entre escola, currículo e dominação a partir de Michael Apple. **Revista Pesquisa em Foco**: educação e filosofia, v. 5, ano 5, n. 5, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.educacaoefilosofia.uema.br/imagens/8.5.pdf>>. Acesso em: 2. jan. 2017.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, ano 75, n. 3, p. 45 – 62, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407503>>. Acesso em: 12 maio 2016.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa**: orientações e normas para a elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. 5. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOTTA, Marly. “**São Paulo é a cabeça da nação**”: historiografia regional e História nacional no Brasil republicano. Presented at the 2013. Coimbra, 2013. Disponível em: <[https://digitalis.uc.pt/ptpt/livro/%E2%80%9Cs%C3%A3o\\_paulo\\_%C3%A9\\_cabe%C3%A7a\\_da\\_na%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D\\_historiografia\\_regional\\_e\\_hist%C3%B3ria\\_nacional\\_no\\_brasil](https://digitalis.uc.pt/ptpt/livro/%E2%80%9Cs%C3%A3o_paulo_%C3%A9_cabe%C3%A7a_da_na%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D_historiografia_regional_e_hist%C3%B3ria_nacional_no_brasil)>. Acesso: 2 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. A Educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris. (Org.) **História geral da civilização brasileira – volume 2**: sociedade e instituições (1889-1930). 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NAGLE, J. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. (dir.). **História geral da**

**civilização brasileira: o Brasil republicano – sociedade e instituições (1889-1930)**. Tomo III. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977. v.2, p.259-291.

NASCIMENTO, Diego da Luz. **Identidade e ensino de história**: um estudo de livros didáticos. 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308573383\\_ARQUIVO\\_DiegoAnpuhRevisado\[1\].pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308573383_ARQUIVO_DiegoAnpuhRevisado[1].pdf)>. Acesso: Acesso em: 12 jun. 2016.

OLIVEIRA, Josenilda Sales de; SILVA, Valéria Patrícia Araújo. **Currículo tradicional e ensino de História**: emancipar x docilizar. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA9\\_ID11304\\_17082016145821.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA9_ID11304_17082016145821.pdf)>. Acesso: 11 nov. 2016.

PAIM, Elison Antônio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no Ensino Médio: experiências e desafios. **Revista História & Ensino**. Londrina, v.13, p.107-116, set. 2007. Disponível em: <[www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/11647/1033](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/11647/1033)>. Acesso: 15 jul. 2016.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2013.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2010.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 17 – 36.

PINTO, Monike Gabrielle de Moura. PACHECO, Roberto de Aguiar. O ENEM como referência para o ensino de história. **Cadernos da pedagogia**, v. 8, ano 8, n. 15, p. 76-85, jul./dez. 2014.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

PRADO, Daniel Porciuncula; MACEDO, Sabrina Meirelles. Reflexões acerca do ensino de História: a história local e a consciência histórica. **Revista latino-americana de história**, v. 2, n. 6, ago. 2013. Edição especial.

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS - PPGHEN – UEMA. 2013. Apresentação. Disponível em: < <http://www.ppghen.uema.br>>. Acesso em: 13. jun. 2016.

RAJOBAC, Raimundo; ROMANI, Simone. Jean-Lrançois Lyotard e a condição Pós-Moderna: perspectivas para os fundamentos da educação. **Signos**, ano 32, n. 1, p. 9-17, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/184-741-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **As origens do ensino de História no Brasil colonial**: apresentação do epítome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta António Maria Bonucci. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/u5hx7iec.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/u5hx7iec.pdf)>. Acesso: 20 abr. 2016.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **História Viva – teoria da história III**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. da UNB, 2010.

SANTOS, Romênia Mitoura dos. **O ensino de história do Maranhão no 1º Ciclo (3ª e 4ª séries)**. 1999. Monografia (Graduação em História) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005 297. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SCHUELER; Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na Primeira República**: memória, história e perspectivas de pesquisa. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>> Acesso em: 29 mar. 2015.

SILVA, Diana Rocha da. **A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão (1903-1920)**. São Luís: Editora UEMA, 2015.

SILVA, Edimar Gonçalves da; ARAUJO, Patrícia Cristina de Aragão. **Ensino de História Local e Regional: o descompasso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil**. Disponível em:

<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO\\_EV043\\_MD1\\_SA6\\_ID1179\\_27072015031107.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA6_ID1179_27072015031107.pdf)>. Acesso: Acesso em: 15 ago. 2016.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimaraes. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos. **OPIS**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304, jan. / jun. 2017.  
SOUZA JÚNIOR, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOZETTO, Susana Soares. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Rev. teoria e prática da educação**, v. 14, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2011. Disponível: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14696/9638>> Acesso: 12 jan. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Edital nº 99/2016 - PAES - Reitoria/UEMA, 2016a. Disponível em: <<http://www.paes.uema.br/wp-content/uploads/2016/07/edital.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Estatística de candidatos/vaga por curso e campus: 01-São Luís – PAES – 2016b. Disponível em: <<http://www.uema.br/wp-content/uploads/2015/11/EstatisticacandidatosvagaPaes2016.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação: currículo e saberes escolares**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA ESTRUTURADA  
COM OS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA**

**FORMULÁRIO DE PESQUISA – UEMA PPGHEN**

1) VOCÊ É PROFESSOR DE HISTÓRIA ATUANTE NA:

- A) REDE PÚBLICA
- B) REDE PÚBLICA E PRIVADA

2) VOCÊ SE FORMOU EM HISTÓRIA PELA:

- A) UFMA
- B) UEMA
- C) OUTROS

3) SEU TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA COMO PROFESSOR DE HISTÓRIA É DE:

- A) 1 a 5
- b) 5 a 10
- c) 10 a 15
- d) Mais de 15

4) NO EXERCÍCIO DE SUA ATIVIDADE DOCENTE, VOCÊ TRABALHA COM A HISTÓRIA DO MARANHÃO?

- A) Sim, frequentemente.
- B) Sim, as vezes.
- C) Não trabalho com a História do Maranhão.

5) CASO TENHA RESPONDIDO "NÃO" NA PERGUNTA ANTERIOR, QUE SITUAÇÃO MAIS DIFICULTA O SEU TRABALHO COM A HISTÓRIA DO MARANHÃO?

- A) Pouco conhecimento sobre a História do Maranhão.
- B) Falta de material didático que contemple a História do Maranhão.
- C) Currículo de História que não enfatiza a História Regional e Local.

6) DURANTE A SUA FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA VOCÊ ADQUIRIU BAGAGEM (CONTEÚDO, CONHECIMENTO) SUFICIENTE PARA ENSINAR A HISTÓRIA DO MARANHÃO AOS SEUS ALUNOS?

- A) Sim, o suficiente para ensinar História do Maranhão.
- B) Não adquiri o suficiente para ensinar História do Maranhão.

7) CASO VOCÊ TENHA RESPONDIDO QUE "NÃO ADQUIRIU O SUFICIENTE", QUE RAZÕES VOCÊ DESTACARIA COMO CAUSADORAS DESSE DÉFICIT NA SUA FORMAÇÃO ENQUANTO DOCENTE?

---

---

---

8) DURANTE A SUA FORMAÇÃO, A HISTORIOGRAFIA MARANHENSES FOI OBJETO DE ESTUDO, DEBATE E ANÁLISES?

A) Sim, frequentemente.

B) Sim, mas com pouca frequência.

C) Não, travei mais discussões com a historiografia europeia e brasileira.

9) NA SUA OPINIÃO, O CURRÍCULO DE HISTÓRIA AINDA É (OU):

A) Eurocêntrico.

B) Nacionalista.

C) Regionalista.

D) Combina de maneira equilibrada as três dimensões acima citadas.

10) VOCÊ CONSIDERA INDISPENSÁVEL PARA SEU ALUNO O ESTUDO DA HISTÓRIA DO MARANHÃO?

A) Sim, é indispensável.

B) Nem tanto.

C) Não é indispensável.

11) QUE NOTA VOCÊ ATRIBUIRIA AO CONHECIMENTO DOS SEUS ALUNOS SOBRE A HISTÓRIA DO MARANHÃO?

R: \_\_\_\_\_

Ass: \_\_\_\_\_

PROFESSOR DE HISTÓRIA

**APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE PESQUISA GOOGLE UTILIZADO PARA COLETAR INFORMAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO**

**FORMULÁRIO DE PESQUISA**

**Como profissional da educação, seu campo de atuação é na área de (das):**

Linguagens

A Matemática

B Ciências da Natureza

C Ciências Humanas

D Coordenação Pedagógica

E Direção

**No cotidiano escolar, você costuma desenvolver atividades didático-pedagógicas tendo como base a produção científica de autores maranhenses?**

A Sim.

B Não.

C As vezes.

D Não tenho conhecimento sobre a produção científica maranhense.

**Na escola em que trabalha, você já participou ou presenciou alguma atividade ou projeto pedagógico interdisciplinar em que os conhecimentos sobre a História do Maranhão foram enfatizados?**

A Sim.

B Não.

C Apenas uma vez.

D Mais de uma vez.

E Não lembro.

**No seu campo de atuação, você reconhece a importância da produção acadêmica maranhense? \***

**Sim.**

A Não.

B Em algumas ocasiões.

C Não tenho acesso a produção acadêmica maranhense.

**Os livros didáticos utilizados por você na escola em que trabalha trazem conteúdos sobre a realidade maranhense?**

A Sim, com muitos conteúdos que tratam da realidade maranhense.

B Sim, com poucos conteúdos.

C Não. O livro adotado não traz conteúdos relativos a realidade maranhense.

D Não trabalho com livro didático na escola, e sim com apostilas e textos.

**Na sua formação escolar, você estudou com o livro "Terra das Palmeiras"? \***

**Sim.**

A Não.

B Não estudei, mas ouvi falar.

C Livro "Terra das Palmeiras".

**Você obteve conhecimento sobre a realidade histórica, social e geográfica do Maranhão estudando com o "Terra das Palmeiras"?**

**Sim.**

A Não muito.

B Não.

C Não estudei com esse livro, mas ouvi falar do mesmo.

**Hoje em dia, os seus alunos aprendem na escola conteúdos que tratam da realidade maranhense (seja na história, geografia, artes, línguas, literatura, matemática, e nas demais disciplinas)?**

A Sim.

B Bem pouco.

C Não.

**Na sua opinião, é importante para o seu aluno ter conhecimento da sua própria realidade, para depois então avançar no conhecimento sobre outras realidades diferentes?**

A Sim, é muito importante pois ao se conhecer primeiro, teria consciência de sua posição no mundo.

B Não. Ele deve partir da realidade externa, para depois conhecer a realidade em que vive.

É importante que ele conheça e conecte as duas realidades: a externa e a que ele vive.