



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL

GEORGIANE CHAVES REIS

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: abordagens e metodologias

São Luís
2024

Uema



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

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

GEORGIANE CHAVES REIS

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
abordagens e metodologias**

São Luís – MA

2024

GEORGIANE CHAVES REIS

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
abordagens e metodologias**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de mestra no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História - Mestrado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Helidacy Maria Muniz Corrêa

Linha de Pesquisa: Linguagens e Construção do Conhecimento Histórico.

São Luís - MA

2024

Reis, Georgiane Chaves.

O ensino de História nos anos finais do ensino fundamental: abordagens e metodologias / Georgiane Chaves Reis. – São Luís, 2024.

109 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Helidacy Maria Muniz Corrêa.

1. Ensino de História. 2. Ensino Fundamental Anos Finais. 3. Orientações metodológicas. 4. Arari, Maranhão. I.Título.

CDU 93/94:37.048.3(812.1)

Elaborada por Rosiene Santos - CRB 13/837

GEORGIANE CHAVES REIS

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: abordagens e metodologias

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de mestra no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História - Mestrado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Helidacy Maria Muniz Corrêa

Aprovada em: 15/ 07/ 2024

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 HELIDACY MARIA MUNIZ CORREA
Data: 19/08/2024 16:28:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente
 ANA LUCIA CUNHA DUARTE
Data: 19/08/2024 18:21:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte – Membro Externo
(PPGE/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 ELOY BARBOSA DE ABREU
Data: 19/08/2024 17:12:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eloy Barbosa de Abreu - Membro Interno
(PPGHIST/UEMA)

Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro (Suplente)
(PPGHIST/UEMA)

Dedico esta dissertação à minha mãe, Maria, à minha prima, Maria Goretti Brito dos Reis Cardoso (*in memoriam*) e à minha madrinha, Almerinda Brito dos Reis (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A trajetória do Mestrado foi árdua, mas de suma importância no meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Um período marcado por muitas lutas, choros, medos, sorrisos, porém muito aprendizado. Um sonho realizado, uma vitória alcançada, e muitos contribuíram direto e indiretamente para a realização deste sonho, meus sinceros agradecimentos a todos.

Primeiramente, agradeço à minha mãe, Maria do Desterro Chaves, por quem tenho maior amor, pela sua dedicação e seus ensinamentos, pela compreensão nas muitas vezes que eu não estava dedicada totalmente a ela, por causa dos estudos.

Ao meu irmão Jorge Luís Chaves Reis, pelo incentivo nesta caminhada.

À minha orientadora Helidacy Maria Muniz Corrêa, por quem tenho muita admiração e carinho. Sempre dedicada, compreensiva e paciente. Agradeço pelas orientações, indicações de leitura e parceria na construção deste trabalho.

Aos professores do PPGHIST, em especial a professora Raissa Gabrielle Vieira Cirino, pelos conhecimentos durante o processo de construção do conhecimento acadêmico no mestrado.

Aos professores, Ana Lúcia Cunha Duarte e Eloy Barbosa de Abreu, pelas suas considerações durante o processo de qualificação, os quais ajudaram para a escrita da dissertação.

Aos meus queridos colegas de sala de aula, Bianca Zaene Rodrigues Mota e Gerhard Berg Araújo Oliveira, pelos momentos de aventura e em especial a Raimunda de Jesus Matos Silva, “uma amiga que o mestrado me apresentou”, foi com este termo que ela expressou nossa amizade. Sempre companheira e disposta a ajudar nos momentos difíceis da minha caminhada durante o mestrado.

Aos professores de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Arari-MA, que contribuíram com minha pesquisa. A minha gratidão à Ana Glória Campelo Prazeres, Arlexon Rodrigues, Eline dos Santos Corrêa Reis, Keidi Pinheiro Pottker, Maria das Dores Costa Ericeira, Maria das Dores Martins Dutra, Maria de Nazaré Fernandes Prazeres, Maria Antonia Costa Maeira, Maria Darticlea Oliveira Sarmiento, Nilma Dulce Ericeira, Renilde de Jesus Vale Souza, Terezinha Maria Bogéa Gusmão e Vanusa Xavier Ribeiro.

À formadora de História, a professora mestra Terezinha Maria Bogéa Gusmão, amiga/irmã que foi a minha maior incentivadora para cursar o Mestrado, pela sua dedicação e incentivo para com os professores de História e pelos seus ensinamentos de suma importância.

Ao secretário de educação do município de Arari, Marcelo Sousa Santana, sempre gentil e disposto a contribuir com minha pesquisa, ao professor José Augusto Rodrigues Silva, à coordenadora do Ensino Fundamental Anos Finais, Raimunda do Bom Parto Martins e a supervisora Maria Antonia Cantanhêde Fernandes, que sempre estavam dispostos a contribuir.

À minha grande amiga, a professora mestra Raimunda de Jesus Matos Silva, pelo carinho e disponibilidade em corrigir o texto de minha dissertação.

Por todo esse percurso, por todos aqueles que contribuíram ao final desse processo, pela minha vitória alcançada, meu eterno agradecimento a DEUS.

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Arari, Maranhão, no período de 2018-2023. O objetivo geral da pesquisa é construir com os professores do ensino de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental, orientações metodológicas de algumas vivências em sala de aula, acrescidas de reflexões e propostas para compartilhar os assuntos trabalhados, criando, assim, possibilidades de aulas interativas e significantes para os alunos. Este objetivo foi criado a partir do seguinte problema de investigação vivenciado na realidade escolar: como estimular os alunos a analisar os fatos históricos de maneira crítica, tornando-o/a capaz de iniciar o seu processo de compreensão, criticidade e mudança da realidade social em que vive? Como percurso metodológico, esta pesquisa é de abordagem qualitativa na qual utilizamos algumas técnicas tais como: entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários semiabertos, possibilitando aos participantes da pesquisa expressarem suas percepções sobre o ensino. Para tanto, foram identificadas e mapeadas experiências vivenciadas pelos professores da rede municipal de Arari, criadas a partir das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e trabalhadas em sala de aula, pelos(as) professores(as). Com base nessas experiências foi elaborado um Produto Educacional intitulado: *Orientações Metodológicas para Professores de História do Ensino Fundamental Anos Finais*, com a pretensão de sistematizar e ampliar as práticas docentes e difundi-las na rede municipal de modo a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino Fundamental Anos Finais. Orientações Metodológicas. Arari, Maranhão.

ABSTRACT

This research deals with the Teaching of History in the Final Years of Elementary School in the municipality of Arari, Maranhão, in the period 2018-2023. The general objective of the research is to build, with teachers teaching History in the Final Years of Elementary School, methodological guidelines for some experiences in the classroom, plus reflections and proposals to share the topics covered, thus creating possibilities for interactive classes and significant for students. This objective was created based on the following research problem experienced in school reality: how to encourage students to analyze historical facts in a critical way, making them capable of starting their process of understanding, criticality and changing social reality in who lives? As a methodological approach, this research has a qualitative approach in which we use some techniques such as: semi-structured interviews and application of semi-open questionnaires, enabling research participants to express their perceptions about teaching. To this end, experiences lived by teachers from the municipal network of Arari were identified and mapped, created from the continuing training offered by the Municipal Department of Education (SEMED), and worked on in the classroom by the teachers. Based on these experiences, an Educational Product was created entitled: Methodological Guidelines for Elementary School History Teachers Final Years, with the aim of systematizing and expanding teaching practices and disseminating them throughout the municipal network in order to contribute to improving the quality of teaching. teaching and learning in the classroom.

Keywords: Teaching History. Elementary School Final Years. Methodological Guidelines. Arari, Maranhão.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ADC | Associação da Doutrina Cristã |
| AHU | Arquivo Histórico Ultramariano |
| ALAC | Academia Arariense de Letras, Artes e Ciências |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DDHC | Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão |
| DCTMA | Documento Curricular do Território Maranhense |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| GEDUCA | Gestão Educacional Avançado |
| HQs | Histórias em Quadrinhos |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PE | Produto Educacional |
| PTT | Produto Técnico Tecnológico |
| PPP | Projetos Políticos Pedagógicos |

PAR Plano de Ação Articulada

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGHIST Programa de Pós-Graduação em História

SEMED Secretaria Municipal de Educação

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEAMA Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão

SIMPROESEMA Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Maranhão

TICs Tecnologias de Informação e Comunicação

UEMA Universidade Estadual do Maranhão

UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte

VAA Valor Aluno Ano

VAAT Valor Aluno Ano Total

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1. Vista aérea do município de Arari – MA..... | 19 |
| Gráfico 1. Evolução do IDEB de Arari, Anos Iniciais do Ensino Fundamental..... | 26 |
| Gráfico 2. Evolução do IDEB de Arari, Anos Finais do Ensino Fundamental..... | 27 |
| Figura 2. Foto dos professores de História em Formação Continuada no ano de 2018..... | 41 |
| Figura 3. Foto dos professores de História em Formação Continuada no ano de 2018..... | 42 |
| Figura 4. Foto dos professores de História em Formação Continuada no ano de 2022..... | 42 |
| Figura 5. Foto dos professores de História em Formação Continuada no ano de 2022..... | 42 |
| Figura 6. Imagem da capa e contracapa do Produto Educacional..... | 86 |
| Figura 7. Imagem da primeira Experiência/Atividade..... | 87 |
| Figura 8. Imagem da galeria de fotos da primeira Experiência/Atividade..... | 87 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 A EDUCAÇÃO EM ARARI: as bases educacionais e os espaços escolares | 19 |
| 1.1 O Município no quadro das políticas educacionais do Maranhão | 19 |
| 1.2 As políticas educacionais e os espaços escolares | 29 |
| 1.3 O(a) professor(a) e ensino de História | 35 |
| 2 ENSINO DE HISTÓRIA: permanências e transformações | 45 |
| 2.1 Permanências e transformações no cotidiano escolar | 45 |
| 2.2 Experiências docentes em diferentes linguagens no ensino de História | 55 |
| 2.3 O que se ensina, como se ensina e como se aprende na educação arariense | 66 |
| 3 PRODUTO EDUCACIONAL - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL | 82 |
| 3.1 Metodologia de desenvolvimento do Produto Educacional | 82 |
| 3.1.1 Descrição das etapas e delimitação do problema | 83 |
| 3.1.2 Definição das etapas, idealização e elaboração do Produto Educacional..... | 84 |
| 3.2 O Produto | 86 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 89 |
| REFERÊNCIAS..... | 92 |
| APÊNDICE..... | 98 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata das experiências de professores(as) da rede municipal de Arari, Maranhão, em sala de aula, com a finalidade de ampliar a diversificação das aulas na disciplina de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental. No contexto da realidade vivenciada no ensino de História de Arari, identificamos uma escassez de abordagens metodológicas diversificadas na maioria das salas de aula, o que pode ser um dos elementos geradores da falta de interesse dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos dessa disciplina. Uma dura realidade que acaba desmotivando os próprios professores(as) que, com todas as dificuldades tentam fazer o melhor que podem ao buscarem na formação continuada melhorias na forma de ensinar.

O recorte temporal da pesquisa entre 2018 a 2023 contextualiza os reais impactos na prática dos docentes de Arari proporcionados pela formação oferecida aos professores(as) da rede municipal. No ano de 2018, a SEMED iniciou as formações, em seguida (2019) houve uma parada sob a alegação de falta de formador; depois foram dois anos parados devido a Pandemia do COVID-19 (2020-2021), e um retorno que não se tem certeza da continuidade (2023).

O problema em torno da pesquisa envolve um questionamento central: Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de História no município de Arari, Maranhão? A avaliação dessa problemática diz respeito sobre a prática do(a) professor(a), mas sobretudo, queremos refletir e enfatizar os resultados que podem gerar uma política programática voltada para a qualificação docente, a partir da oferta regular da formação continuada. Ou seja, o que pretendemos com nosso Produto Educacional (PE) ou Produto Técnico Tecnológico (PTT) é demonstrar os impactos e a necessidade de se manter uma política constante de qualificação docente e o quanto essa medida é responsável pela aproximação ou afastamento dos alunos em sala de aula. Tratar da formação docente é, pois, abordar as problemáticas em torno das estruturas educacionais.

O Conselho Nacional de Educação (CNE)¹, no CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA, no Art. 13, ressalta que, a Formação Continuada oferece aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas. Tal normativa atende ao disposto do parágrafo único do artigo 61 da LDB, e o resultado que se

¹ Resolução CNE/CP 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

observa é uma transformação na sala de aula depois que os professores começaram a trabalhar com outras práticas metodológicas que tiveram acesso a partir das formações continuadas.

São diversas experiências produzidas durante as formações, executadas de maneira exitosas e acolhidas pelos alunos em sala de aula com resultados significativos no ensino de História. Essas experiências exploram diferentes linguagens para complementar o estudo dos conteúdos e contribuem para ressignificar as aulas de História que têm como principal pressuposto formar cidadãos que possam ser críticos diante da realidade na qual está inserido. Durante as experiências ocorrem apropriação, construção e formação de conhecimentos teóricos e práticos, de maneira ativa e reflexiva, sendo uma metodologia de trabalhos que prevê a formação coletiva, tornando-se um espaço gerador de aprendizados por meio da reflexão. As experiências são os trabalhos criados e organizados durante a formação que os docentes recebem.

Em função dessas reflexões, pretendemos alcançar o objetivo geral desta pesquisa, contribuindo no âmbito das metodologias, para o ensino de História da rede municipal de Arari, Maranhão, com a sistematização e reflexão de experiências exitosas de professores(as) da rede municipal com a elaboração de um material com as experiências realizadas por professores(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Arari. Com esse material espera-se criar possibilidades de aulas interativas e significantes para os alunos, além de estimular novas experiências docentes em sala de aula e despertar nos discentes interesses em analisar os fatos históricos de maneira crítica, tornando-os(as) capazes de iniciar o seu processo de compreensão, criticidade e mudança da realidade social em que vive.

Para alcançar tal objetivo, no âmbito específico da investigação propusemos: 1) conhecer as principais dificuldades enfrentadas pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no ensino de História do município de Arari; 2) identificar como o(a) professor(a) promove o processo de ensino e aprendizagem de assuntos de História; 3) coletar experiências metodológicas exitosas dos professores de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental e propor caminhos para uma metodologia contextualizada, reflexiva, consciente e crítica que possibilite a ressignificação do ensino de História na rede escolar municipal.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é do tipo qualitativa de caráter Histórico-Estrutural-Dialético, com “abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2003, p. 22). Os dados foram coletados por meio de entrevistas e questionários semiabertos realizados com os colaboradores da pesquisa para compreendermos

o nível de realidade do ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e explorar as abordagens metodológicas dos(as) professores(as) em sala de aula.

As entrevistas foram aplicadas: com a Formadora de História² sobre como se dá o processo da formação continuada, com o Secretário de Educação³, para tratar do desempenho dos alunos dos Anos Finais no IDEB, um questionário aplicado com 22 professores⁴ de História, que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo 15 concursados e 7 contratados para sabermos sobre suas abordagens metodológicas em sala de aula. Tais professores(as) participaram da formação continuada e coleta de dados. Além desses procedimentos, levantamos referências apropriadas para nortear os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa em si, e realizamos observações de aulas de três professoras na sede no 6º, 7º e 9º ano.

Quanto à estrutura do texto, na primeira seção, elaboramos uma breve apresentação do município. As discussões se concentram na análise das políticas educacionais do Estado para os municípios, situando Arari no amplo quadro das políticas educacionais, ou seja, do IDEB, as diretrizes que regem a educação do município, a partir do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) e os espaços escolares, fazendo avaliações/analogias entre melhorias e estagnações nos espaços estruturais das escolas. Encerrando a seção, tratamos das dimensões formativas dos professores e a cultura escolar do município, ressaltando a realidade dos desvios de funções. Ao final desta seção esperamos ter compreendido como tem sido delineada a Educação arariense no período de 2018 a 2023 e se houve mudanças na educação e nos espaços escolares.

Na segunda seção, iniciamos com uma reflexão sobre o que se entende por permanências e transformações no ensino de História, analisando sobre o que deve e/ou pode permanecer e se há necessidade de transformar a prática docente em sala de aula. Discutimos sobre o sentido das práticas metodológicas nas aulas, identificando alguns objetivos e sinalizamos algumas possibilidades de o(a) professor(a) trabalhar com diferentes linguagens no ensino de História. Avaliamos as possibilidades de o docente trabalhar o ensino de História mesmo diante de incongruências, permanências e transformações em sala de aula. Nesse sentido, exploramos as

² Terezinha Maria Bogéa Gusmão. Mestra e graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Maranhão – FACAM. É docente e professora formadora dos professores de História da SEMED – Arari – MA. Membro fundador do Instituto Histórico e Geográfico de Arari – HIGA e da Academia Arariense de Letras, Artes e Ciências (ALAC).

³ Marcelo Sousa Santana. Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e especialista em Atendimento à Educação Especial pelo Centro de Ensino Superior Santa Fé (CESSF). Professor da rede pública estadual e municipal. Secretário de Educação desde 2017.

⁴ Dados emitidos por Raimunda do Bom Parto Martins. Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade de Teologia Hokemãh (FATEH). Professora da rede pública municipal e coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental desde 2019.

duas realidades do ensino arariense – de permanências e transformações nas práticas docentes - a partir dos dados coletados nas entrevistas com a formadora, o secretário de educação e o questionário com os(as) professores(as) para analisarmos as metodologias de ensino empregadas, sem pretensões de juízo de valor mas, tentando compreender em que consistem tais práticas no ensino de Arari.

A última seção desta dissertação trata da construção do PE ou PTT intitulado *Orientações Metodológicas para Professores de História do Ensino Fundamental Anos Finais*. Abordamos os aspectos teórico-metodológicos que envolvem o PE com a seguinte estrutura: Metodologia de desenvolvimento do Produto Educacional; Descrição das etapas e delimitação do problema; Definição das etapas, idealização do Produto Educacional; O Produto.

SEÇÃO I - A EDUCAÇÃO EM ARARI, MARANHÃO: as bases educacionais e os espaços escolares

Nesta seção refletiremos sobre a incorporação do município de Arari às políticas públicas educacionais. Pontuaremos alguns aspectos importantes tais como: as diretrizes que regem a educação no município, os espaços escolares, as dimensões formativas dos professores e a cultura escolar.

1.1 O município no quadro das políticas educacionais do Maranhão

Figura 1 - Vista aérea do município de Arari, Maranhão.



Fonte: https://www.instagram.com/marinhdrones/?utm_medium=copy_link

O município de Arari, localizado na microrregião Baixada Maranhense, possui uma área de 1.100,275 km², uma população estimada em 30.014 habitantes (IBGE, 2021) e uma densidade geográfica de 25,89 hab./km² (IBGE, 2010). Situa-se a 167,7 Km da capital São Luís e é atravessado pela BR 222.

Estudiosos da história local têm se esforçado para compreender a etimologia do nome do município e, dentre as hipóteses levantadas citamos a do padre Clodomir Brandt e Silva (1995, p. 06) para quem a origem do nome “ARARY” provêm de um igarapé existente na cidade onde existia um tipo de “árvore denominada de araribá”. Essas árvores, segundo o padre, espalhavam-se pelas margens do rio Mearim e pelo igarapé adentro e serviam de ponto de

referência para os barqueiros que navegavam o rio Mearim. A redução na palavra, de araribá para Arari, não foi difícil.

Mas, o padre levanta uma segunda possibilidade, a de que o nome “ARARY” pode ter sido transplantado do Pará para o Mearim, pois no Pará também há um lugar com a mesma denominação. “Tenho basicamente desconfiança que isso possa ter acontecido. Assim como os portugueses que vieram morar aqui trouxeram, de Belém para cá a devoção à Nossa Senhora da Graça, o mesmo pode ter acontecido com o nome” (Silva, 1995, p. 06). Outros autores mais recentes, como João Batalha (2014, p. 57) e Terezinha Gusmão (2010, p. 10), coligiram antigas hipóteses aventadas sobre a nomenclatura “Arari” relacionadas à dimensão linguística, aos indígenas e aos portugueses. Mas o que fica evidente é a incerteza sobre a origem do nome Arari.

Quanto a ocupação portuguesa de Arari, esta, se estabelece a partir de 1723, com o padre José da Cunha d’Eça chegando à Ribeira do Mearim⁵, que de acordo com Cezar Marques,

O município de Arari em “1803 contava com três casas, e em 1820 vinte e duas habitações”, sendo que em 1806 o cidadão português Lourenço da Cruz Bogéa requereu ao bispo D. Luiz de Britto Homem licença para construir um templo em Arari, a licença foi concedida e a igreja só ficou pronta em 1808, Lourenço da Cruz Bogéa organiza uma procissão para buscar a imagem de Nossa Senhora da Graça, a qual pertencia ao hospício de Butipema da Ordem da Mercês e estava guardada na vila da Victória, hoje, município de Vitória do Mearim (Marques, 1870, p. 23).

Porém, com base em pesquisas ao Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), a professora e pesquisadora Helidacy Corrêa demonstra que o território sempre foi objeto de desejo dos invasores desde quando foi deflagrado o processo de ocupação da região, antes da chegada de José da Cunha d’Eça:

Com abundância de água, a existência de um clima ameno, e a relativa proximidade com a capital, as terras férteis de Arari desde cedo se tornaram objeto de desejo a muitos conquistadores interessados em estabelecer negócios na região. Um exemplo é o conquistador Francisco Vieira que, em 1720, fez um requerimento ao rei D. João V para pedir confirmação de carta de data de sesmaria de uma légua “na parte designada de Arari, para fazer lavoura e apascentar os seus gados”. Os primeiros conquistadores foram atraídos para o lugar, principalmente, pela possibilidade de estabelecerem fazendas para a criação de gado vacum e cavalar. Movido por esse mesmo interesse, o capitão-mor da capitania do Maranhão, José da Cunha d’Eça, abandonou o estado civil para assumir a vida eclesiástica e solicitar uma igreja às margens do rio Mearim. Como vigário do Mearim, em 1740, Cunha d’Eça solicitou cabeças de gado do curral da Igreja (Corrêa, 2019, p. 71).

⁵ Como era chamado o povoado que deu origem ao nome de Arari.

Assim como Corrêa, João Francisco Batalha, visitara o arquivo onde teve acesso aos mesmos documentos, os quais, evidencia quem foi o primeiro colonizador arariense. Os documentos apontam para Francisco Vieira como o primeiro colonizador de Arari. Partindo do pressuposto de que ele foi o primeiro homem a requerer de forma oficial, terras a serem cultivadas nesta gleba, após o seu requerimento ser deferido pelo rei D. João V, em maio de 1720, oficializando a concessão de sesmarias ao requerente (Batalha, 2014, p. 77).

Movido pelo interesse de também cultivar a terra na região Arari, o então capitão-mor José da Cunha d'Eça, adquiriu também terras. Ao deixar a vida militar, tornou-se padre, e anos depois (1740) solicitou um curral para a igreja (ainda é costume a doação de gado para a igreja católica por seus fiéis). A necessidade de um local para colocar os animais -, às margens do Mearim, deu origem ao atual povoado Curral da Igreja.

Para além disso, na primeira metade do século XVIII, com o cultivo da terra, e posteriormente o aparecimento de casas de fazenda para criação de gado possibilitaram a origem e o desenvolvimento inicial do município. De maneira ocasional, sem a preocupação de núcleo político administrativo organizado, como ocorreu na formação de boa parte dos municípios do país. Posteriormente, em 27 de junho de 1864, Arari alcança categoria emancipatória, “pela lei provincial nº 690, sancionada pelo desembargador Miguel Joaquim Aires do Nascimento, vice-presidente da Província e no momento se encontrava como presidente interino” (Batalha, 2014, p 44).

A Freguesia passou a ser distrito administrativo e a ter Câmara e o direito de escolher os eleitores que deveriam votar na eleição para deputado. Pois, nesse período (Império Brasileiro), o voto era censitário e as eleições aconteciam em duas etapas: na primeira, os votantes⁶ escolhiam os eleitores; na segunda, aqueles que foram escolhidos como eleitores elegiam os candidatos a deputados e senadores.

Do ponto de vista econômico, o município de Arari atualmente é conhecido pela produção do arroz e da melancia – produção esta que se iniciou de forma significativa a partir da década de 1970, e em 1978 deu início ao Festival da Melancia, possibilitando-lhe o título de Terra da Melancia. Arari guarda um histórico como um município produtor de alguns gêneros agrícolas e de extrativismo, como observado a seguir:

Em 1938, o município desfrutava de uma razoável economia, com produção de arroz, mandioca, milho, feijão, gergelim, alguma plantação de cana de açúcar, um pequeno extrativismo em torno da coleta do coco babaçu e da cera de carnaúba, uma rica

⁶ Termo que designava cidadãos que votavam nas eleições de primeiro grau.

piscicultura, além da criação de gado vacum sua principal atividade econômica (Corrêa, 2019, p. 64).

Atualmente, o município tem projeção nacional e internacional devido ao *surf* na pororoca, um fenômeno gerado pelo encontro das águas do rio com o mar que acontece no povoado Curral da Igreja, onde as ondas são maiores e excelentes para os surfistas, mas infelizmente não há um desenvolvimento adequado para a prática do esporte, tanto por parte dos organizadores como pelo governo. É o único município do Maranhão em que acontece o fenômeno da pororoca.

O município também possui alguns dos Patrimônios Histórico Material, como: Ruínas do Engenho Babilônia, no povoado Flexeiras; Igreja Matriz Nossa Senhora da Graça, no centro da cidade; Capela de Santana, no Perimirim; Ruínas da Capela de Nossa Senhora do Carmo, no povoado Carmo; Memorial Padre Brandt, no centro da cidade e algumas residências com seus modelos arquitetônicos preservados. Infelizmente Arari não dispõe de uma política de preservação arquitetônica.

Além do esporte, o Município também é conhecido pelas festas religiosas da igreja católica realizadas todos os anos, a de Nossa Senhora da Graça, Padroeira da cidade, que tem início em 06 de agosto e encerra 15 de agosto com o encontro de vários fiéis em procissão e a celebração da missa campal. Com as mesmas características também acontece o festejo de Bom Jesus dos Aflitos, iniciando 05 de setembro e finalizando 14 de setembro.

Tratando-se, especificamente, do setor educacional, somente no início da década de 1930, o Brasil começou a implementar mudanças significativas no sistema educacional. Uma das mais importantes foi a criação do:

Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930 (...) Sua ação se fez sentir logo, através dos atos de seu primeiro-ministro da Educação Sr. Francisco Campos. A chamada Reforma Francisco Campos efetivou-se através de uma série de decretos (Romanelli, 2010, p. 132).

O Ministério de Educação e Saúde Pública objetivava orientar e coordenar as reformas educacionais que seriam incluídas na Constituição de 1934. A pressão exercida pelo *movimento renovador*⁷ foi importantíssima para implementar o conjunto de leis educacionais da Reforma

⁷ Grupo de educadores brasileiros imbuídos de ideias renovadoras sobre o ensino, para criar a Associação Brasileira de Educação (...) *os membros integrantes*, se propôs, com a criação dessa Associação, centrar num órgão, que não era um órgão de classe, mas, antes, uma organização que encarnava um movimento, as reivindicações desse movimento, reivindicações que pretendiam sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas mais cruciantes da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas (Romanelli, 2010, p. 130-131).

Francisco Campos, que articulou a integração da Educação Básica⁸ e Superior, assim como uma legislação para a universidade brasileira. Também foi criado o Ensino Primário gratuito e obrigatório.

Nesse contexto de significativas mudanças, Arari continuava a passos lentos, principalmente no que se refere a esse setor. Nas primeiras décadas do século XX, ainda não havia prédio escolar próprio para atender a população. As escolas ainda funcionavam nas casas dos professores. Existia somente o Ensino Primário (Fundamental Anos Iniciais) e os professores eram leigos. Os filhos das famílias mais abastadas, ao terminarem esse nível de ensino, eram mandados para estudarem na capital, São Luís.

Em 27 de março de 1909 a Lei estadual nº 508, assinada pelo coronel Mariano Martins Lisboa, *criou* duas escolas em Arari uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino. Nesse mesmo ano, existia uma escola mista em Curral da Igreja (Batalha, 2014, p. 110). Provavelmente essas escolas funcionavam na casa de algum morador ou professor dessas localidades, já que na memória do povo não há lembranças de escolas construídas nesse período e nem ruínas que comprovem as suas existências.

Alguns anos depois (1918), Arari foi contemplado com mais duas escolas⁹. No entanto, também não há comprovação que essas escolas tenham sido construídas e, provavelmente, as aulas continuavam a serem ministradas em algum domicílio dos moradores da cidade.

A educação arariense começou a mudar de forma significativa após a chegada do padre Clodomir Brandt e Silva, em janeiro de 1944; no mês seguinte, o religioso criou o Instituto Nossa Senhora da Graça destinado a educação exclusivamente de meninos e começou com somente dois alunos. Em 15 de março de 1947, o padre inaugurou o Instituto Bom Jesus dos Aflitos para atender o alunado feminino, uma vez que a igreja não permitia um colégio misto. Posteriormente, a fusão desses dois Institutos deu origem à criação do Colégio Arariense - por exigência da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1972, mas somente em 1984, através da Resolução 380/381, a exigência foi atendida. (Bezerra, 2011, p. 57). Em março de 1954, à luz de *Petromax*, a Associação da Doutrina Cristã (ADC)¹⁰ iniciou um curso correspondente ao ginásio com o Pe. Clodomir Brandt e Silva e Benedito Gonçalves de Moraes como professores

⁸ Na época, chamada de primária, ginasial e secundária.

⁹ Sendo enquadrado na 2ª Circunscrição escolar (...) e no quadro do professorado primário do Estado (Batalha, 2014, p. 116).

¹⁰ Em 10 de junho de 1945 foi fundado a Associação da Doutrina Cristã, entidade que além de sua função jurídica, representava a Igreja em nossa terra, enquanto a Paróquia de Arari, estava sob a direção do Padre Clodomir Brandt e Silva. Criada com quatro secretariados: Catequese e Evangelização, Assistência e Promoção Humana, Educação e Cultura, com o objetivo de promover o homem em todas as suas manifestações de vida.

(Batalha, 2014, p. 116). A autora Bezerra (2011, p. 56), acrescenta ainda que o ginásio iniciou com cinquenta alunos, sendo o primeiro a funcionar em Arari, denominado Ginásio Arariense e, em 1968, a instituição beneficente instituiu a Escola Normal de Arari (Magistério), um dos sonhos do padre, com a pretensão de preparar profissionais qualificados. E no ano seguinte (1969), funda o Jardim da Infância Menino Jesus (pré-escolar) com prédio próprio. Sendo que neste mesmo ano (1969) as instituições consolidadas pela ADC funcionavam com 643 alunos.

O Colégio Comercial de Arari também foi uma instituição que exerceu relevante trabalho educacional em Arari. Foi fundado em 11 de agosto de 1967, porém, autorizado a funcionar somente no ano seguinte, pela portaria da Inspeção de Ensino Comercial do Maranhão e Piauí. Foi o segundo colégio a possibilitar o Ensino Médio em Arari (na época chamado de Segundo Grau). Em 18 de agosto de 1976 foi reconhecido, pelo Conselho Estadual de Educação, o Curso Técnico de Contabilidade, do Colégio Comercial de Arari, estabelecido na gestão de João Francisco Batalha (Batalha, 2014, p. 189).

Com as políticas públicas e as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990, em vários países e no Brasil, as avaliações externas ganharam forças e passaram a servir de métricas para a qualidade educacional brasileira, tendo como consequência direta o estabelecimento de *rankings* com os melhores e piores resultados, tanto de sistemas de ensino como de escolas públicas e particulares.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹¹ divulgou os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com pontuação por escolas, redes de ensino, municípios, estados e o índice nacional, referentes à avaliação externa no ano de 2021. Considerando todas as redes de ensino (municipais, estaduais e federais, públicas e privadas do país), na escala de 0 a 10 utilizada pelo índice de desempenho, os resultados apontam o Brasil com um IDEB de 5.8, para os anos iniciais do ensino fundamental; com pontuação de 5.1, para os anos finais desse nível de ensino.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB (Brasil 2011, p. 2) “representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade de educação: fluxo escolar e médias de

¹¹ Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentaram os resultados do Sistema de Avaliação Da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>.

desempenho nas avaliações.” Além disso, “ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala, a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.”

Para que toda a comunidade possa acompanhar a evolução do trabalho feito pelas escolas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibiliza um sistema *online* de consultas. Indicando qual é o estado, o município e o nome da escola, é possível saber as notas obtidas pela unidade desde a criação do índice até o dado mais recente. Mais do que apenas ver a média, há outros dados interessantes, como a adequação da formação do corpo docente, um índice de complexidade da gestão escolar, a infraestrutura disponível no local, ainda é possível fazer comparação entre unidades (Chirinéa e Brandão, 2015, p. 463).

Contudo, percebe-se que pouco esses dados são refletidos de forma científica e ou até mesmo pelo município, pela escola em geral, pelo professor. Com isso, entende-se que ao se analisar tais dados, condiciona-se um alargamento da perspectiva de se melhorar o processo ensino e da aprendizagem. Conhecer o IDEB das instituições públicas é mais que direito, é um dever não só de quem está trabalhando na escola e ou na secretaria de educação, mas de toda a sociedade.

O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação escolar pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias e utiliza uma metodologia própria e específica para calcular e compreender o desempenho das escolas, o que Fernandes (2007, p.13) resume: “multiplica-se a taxa média de aprovação de uma etapa escolar específica, pela nota padronizada nos testes de Matemática e Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ou Prova Brasil. A simples multiplicação dos dois termos dá o valor do IDEB.” Para Chirinéa e Brandão (2015, 463):

[...] Qualidade de ensino passou a ser significativamente pautada pelas notas e pelos resultados obtidos por meio das avaliações externas, como, por exemplos, o SAEB e a Prova Brasil. Estas avaliações têm, por um lado, o objetivo de mensurar habilidades cognitivas dos estudantes em conteúdos pertinentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e, por outro lado, o objetivo de oferecer um indicativo sobre a possível qualidade de ensino que é ministrado nas escolas, subsidiando, desta forma, a tomada de decisões da gestão escolar.

Para Araújo e Luzio (2005, p.19) é importante lembrar que por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) “foi possível identificar que a educação nacional, no ensino fundamental e médio, não tem cumprido suas funções principais: ensinar de forma eficiente e promover a equidade[...].”

Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do SAEB, para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

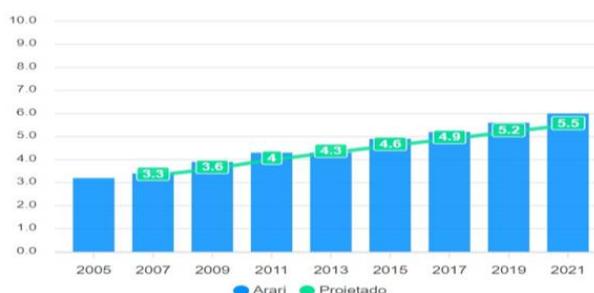
No Maranhão, considerando todas as redes de ensino presentes no território estadual, o IDEB para os anos iniciais é de 5.0 e para os anos finais, de 4.3. Esse índice põe o Estado maranhense abaixo da média nacional do IDEB nas duas etapas do Ensino Fundamental.

Considerando as redes de ensino (municipais, estaduais e federais, públicas e privadas do país), na escala de 0 a 10 utilizada pelo índice de desempenho, os resultados apontam o Brasil com um IDEB de 5.8, para os anos iniciais do Ensino Fundamental; com pontuação de 5.1, para os anos finais desse nível de ensino. Já no Maranhão, considerando todas as redes de ensino presentes no território estadual, o IDEB para os anos iniciais é de 5.0 e para os anos finais, de 4.3. Esse índice põe o Estado maranhense abaixo da média nacional do IDEB nas duas etapas do Ensino Fundamental.

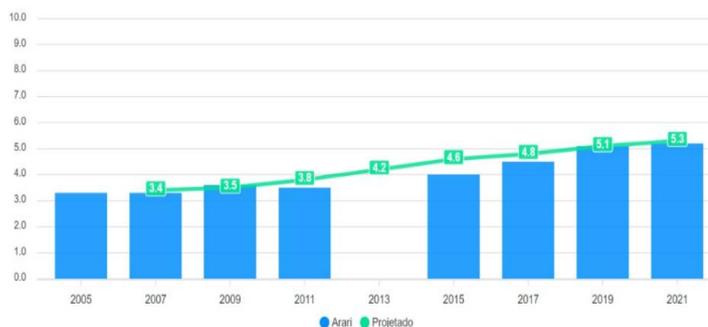
O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como objetivo avaliar os índices de desenvolvimento da educação básica através dos alunos que cursam os 5º e 9º anos, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2017 e 2019 a avaliação levou Arari a ficar entre os primeiros lugares no *ranking* maranhense no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os indicadores apresentados no IDEB foram 5,6 no Ensino Fundamental Anos Iniciais e de 4,3 nos Anos Finais na rede pública em 2017. Em 2019, na rede pública 5,7 nos Anos Iniciais, 4,5 nos Anos Finais. Em 2021 com o mesmo sistema de avaliação a rede pública apresenta seus indicadores de 6,0 nos Anos Iniciais e 5,2 nos Anos Finais, como mostram os gráficos a seguir:

Gráfico 1 - Evolução do IDEB de Arari, Anos Iniciais.



Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/2101004-arari/ideb>

Gráfico 2 - Evolução do IDEB de Arari, Anos Finais.

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/2101004-arari/ideb>

Diante desses resultados que elevam Arari em nível nacional e estadual um questionamento é inevitável: como em 2021 a educação básica da rede municipal atingiu um índice elevado se devido a pandemia do COVID-19, as aulas foram suspensas em 16 de março de 2020 e só retornaram em agosto de 2021 de forma remota? Os alunos ficaram mais de um ano sem aulas presenciais e o retorno com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) deixou muito a desejar. Alguns professores não tinham afinidades, nem formação para lidar com tal inovação, e durante esse período a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ofereceu uma breve e insuficiente “formação” de 4h ministrada pelo responsável do Sistema de Gestão Educacional Avançado (GEDUCA)¹². Além do mais, muitos alunos também se encontravam na mesma situação, na sede e principalmente os da zona rural, isto é, muitos não tinham aparelhos celulares smartphones tampouco rede de internet.

Sobre a posição do município de Arari no IDEB de 2021, como apresentado no gráfico acima, questionamos o secretário de educação do município se esse resultado obtido reflete a realidade escolar da rede municipal referente aos anos finais do Ensino Fundamental. Ele, então, respondeu:

Não considero. A equipe pedagógica bem como a qualidade do professor que Arari tem, é uma construção que fizemos desde 2013. A partir de 2017 já conseguimos trabalhar pontualmente para adquirir a nota, esse é um ponto. Em 2013, quando fizemos o nosso planejamento, a primeira etapa foi criar ambiente digno de aprendizagem, (sede e zona rural). Conseguimos, em parceria com o governo federal, 23 escolas, todas foram feitas e funcionando. E o segundo [aspecto]: eu já estava como secretário de educação em 2017, foi investimento maciço: teve o workshop em

¹² É uma plataforma pertencente à gestão municipal de educação; tem como objetivo registrar a presença dos alunos, lançar conteúdos e notas, dentre outros itens. Todas as informações geradas no painel são referentes aos alunos e podem ser acompanhadas pelos pais através do GMOBILE, um aplicativo que funciona em Android, IOS e Windows phone.

Matemática, formação de Língua Portuguesa, cantinhos de leitura, teste de influência leitora, todo esse trabalho foi feito a partir de 2017. Não sei se estaríamos em primeiro lugar vamos dizer assim, mas estaríamos num patamar, o IDEB na verdade é só uma nota e a nota tem que vir naturalmente e a nossa ideia é criar uma rotina educacional do município, que seja algo natural - consequência da qualidade do trabalho dos professores -, logicamente pedagógico, docente e o aluno. Para instituímos aqui em Arari, tivemos como referência, Sobral (CE), Teresina (PI) eles têm uma rotina pedagógica, rotina educacional bem definida e que inicia da educação infantil e vai até os anos finais. Quando iniciamos em 2013, se compararmos 2013 e 2023, Arari deu um salto, se olharmos nos gráficos dos indicadores educacionais de Arari, não foi um salto à toa, subiu e desceu? Não. Realmente está sendo degrau por degrau, crescente, porque o planejamento que fizemos foi exatamente para desenvolver a identidade educacional, uma rotina de educação, trabalho do docente, trabalho pedagógico, trabalho administrativo, é subsidiado logicamente pelo eixo financeiro e a nota do IDEB seja uma consequência natural. Em 2021 não vou negar, tivemos que fazer esse trabalho pontual para o IDEB, mas não é a construção correta de 2021, a construção correta é a que estava vindo, 2017, 2019 e seria a sequência 2021, como estamos fazendo agora, que já fizemos a avaliação no início do ano, já organizamos os grupos de apoio que já estão funcionando, salas de contra turno, as palestras motivacionais, tanto para os pais e alunos do 5º e 9º ano, os cadernos pedagógicos, cadernos de férias, incentivo à leitura, enfim, é o que voltamos a fazer naturalmente. Por isso não refletiu a nota com a realidade daquele momento, pode ter refletido com a realidade de um trabalho que já vem sendo feito de lá para cá (Santana, 2023).

É importante destacar que Silva e Almeida (2017, p. 107) explicam que a nota do IDEB varia de 0 a 10 pontos; afirmam que tal nota representa o índice de qualidade para a escola e a rede/sistema de ensino. Seu cálculo é feito com base em uma fórmula que considera dois componentes. Um deles revela o nível de conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos aferidos (Língua Portuguesa, com ênfase em leitura e Matemática) pela Prova Brasil, para as escolas municipais, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para as escolas estaduais e da federação. “Para cada ano analisado é definida uma nota de parâmetro que aumenta ao longo dos anos e permite comparar, por exemplo, as escolas de uma mesma rede - desde que essas tenham realidades semelhantes” (Silva; Almeida, 2017, p.107).

A respeito do IDEB, Bonamino e Sousa (2012, p. 14) afirmam que na avaliação padronizada, como é o caso do procedimento em que se faz a construção/definição da nota do IDEB, há riscos inerentes a esse tipo de avaliação. Dentre os riscos, aponta a responsabilização dos educadores, fato que reforça “[...] a preocupação dos diretores e professores com a preparação dos alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar, restringindo-o aos conteúdos que são cobrados nos testes.”

Corroborando com as afirmações das autoras acima citadas, Alavarse (2015, p. 5) elenca que um aspecto negativo relativo à Prova Brasil e ao IDEB consiste em ser:

[...] possível considerar a hipótese de que em algumas escolas tenda-se a ensinar, concentradamente, o que constitui os objetos de avaliação – leitura e resolução de

problema – e no formato da prova – com itens de múltipla escolha – o que seria configurar um reducionismo curricular e didático.

Ainda se referindo aos riscos, Alavarse (2015, p. 5-6) cita o fato de que “há o registro de atividades escolares de organização de ‘simulados’ de aplicação de provas padronizadas, algo que deveria ser evitado, inclusive porque não produz o aumento de proficiência esperado.” Posto que essa prática acaba empobrecendo as possibilidades de levar o aluno a desenvolver outras habilidades interpretativa e principalmente as relacionadas à capacidade de produção.

Ademais, apesar de Arari se destacar no panorama educacional estadual e se encontrar entre as dez melhores Educação Básica ofertada pelos municípios maranhenses, comprovado através da avaliação externa do SAEB, cujo produto é um IDEB razoável, em relação ao âmbito estadual, percebe-se, no cotidiano escolar, muitas dificuldades enfrentadas pelos alunos do Ensino Fundamental. Problemáticas que perpassam por dificuldades de interpretação textual, dificuldades com as quatro operações - que os impossibilitam a resolução de cálculos com um certo grau de complexidade -, apesar do investimento contínuo que o município tem feito nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Contudo, as políticas educacionais que estão sendo desenvolvidas na rede municipal, ainda não foram capazes de promover uma educação de qualidade, nem a construção de escolas, com espaços físicos que possam promover as condições necessária para uma boa aprendizagem. Acredita-se que o processo de ensino aprendizagem é conduzido de forma pedagógica, conteudista e física. Sobre este último, no que tange ao espaço de vivência e atuação de professores e alunos, trataremos a seguir.

1.2 As políticas educacionais e os espaços escolares

Em um país com dimensões continentais e um alto índice das desigualdades sociais como é o Brasil, as políticas públicas educacionais são imprescindíveis para corrigir distorções sociais e garantir que mais pessoas tenham acesso à educação. No artigo 205 da Constituição Federal (1988, p. 173) consta que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O direcionamento para prioridade de ensino com vista à formação de um currículo escolar, com conhecimentos, habilidades e atitudes a serem ministrados aos alunos deve ser

prioridade para responder às demandas sociais e culturais. Para tal, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de Educação Básica, que apresenta as competências para nortear os objetivos de ensino e aprendizagem. Diz Neira (2018, p. 1 *apud* Duarte; Silva; Moura 2020, p. 24):

[...] a pluralidade de ideias pedagógicas garantida pela LDB e a teorização curricular hoje disponível a BNCC apresenta dez competências gerais, 29 competências específicas por área, 55 competências por componente e 1.303 habilidades para serem desenvolvidas durante o ensino fundamental.

A definição de competência na BNCC (2017, p. 8) estabelece “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do modo do trabalho.” Nesse sentido, as competências ajudarão os alunos a se tornarem cidadãos aptos a seguir nos estudos e atuarem no mercado de trabalho. Dessa forma, Gusmão (2023, p.32) afirma que a BNCC:

Dá direcionamento para que o professor aprenda como lidar com o material didático e recursos tecnológicos, garantindo um processo de formação permanente que o possibilite promover melhorias no processo de ensino aprendizagem, levando em consideração a formação integral do aluno.

As políticas educacionais têm por intuito encontrar soluções para os grandes desafios sociais, condicionando possibilidades para que toda a população, principalmente os grupos menos abastados tenham acesso aos diferentes níveis de escolaridade. Além de promover ações que combatam as diferenças sociais dentro da sala de aula, as políticas educacionais não só devem garantir o acesso no sentido de ter escolas, salas de aula, estruturas suficientes e adequadas à quantidade de alunos em cada região do país, como também é dever do Estado garantir a educação de qualidade à crianças e jovens que não podem se locomover até a escola, portanto, uma política precisa ser planejada para romper barreiras como essas entre tantas outras que fazem parte da realidade brasileira (Bonamino e Sousa, 2012, p. 378).

É conveniente apontar para uma efetivação da autonomia educacional no município e para a importância do instrumento que a possibilita, o Plano Municipal de Educação (PME), pois este, permite que as políticas educacionais sejam conduzidas com retidão e sucesso. Apesar desse documento na prática não ser implantado na íntegra, ele se constitui em um instrumento

considerado de grande importância para a implementação e gestão dos sistemas municipais de educação.

O Plano Municipal de Educação (PME) ajuda a organizar o projeto da escola, o projeto da educação, que vai guiar, que vai conduzir o sistema educacional do município. Em Arari, o PME foi criado na gestão do ex-prefeito Djalma de Mello Machado¹³, aprovado e sancionado pela Câmara Municipal. Na Lei nº 014/2015 sob o Art. 1º “Fica aprovado o Plano Municipal de Educação do município de Arari – PME, para o período de Junho de 2015 a Junho de 2024, constante no anexo dessa Lei” (Arari, 2015, s/p).

O ex-prefeito Djalma de Mello, apresentou o PME (2015, p. 8-9) como um:

Marco e delimitação a ser seguido por mim e pelos futuros gestores. Dessa maneira é que o Plano Municipal de Educação deverá ser assumido como um plano da política de educação municipal, um plano institucionalizado e não apenas como um plano de uma gestão. [...] é uma responsabilidade nacional, todos somos convocados a tecer o mapa de nosso município e especialmente da educação, levando em conta que o mesmo não depende apenas da vontade do gestor, mas sim, reflete-se no desejo de toda a sociedade arariense.

Para a participação das discussões, elaboração e texto final do PME foram constituídas comissões e representantes da sociedade arariense, como: sindicatos, igrejas de variadas denominações, associações, conselhos, Ministério Público e entidades da sociedade civil organizada.

O PME visa atender as necessidades em todas as etapas de Ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Modalidade de Ensino da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação no Campo, Educação Especial); Educação Superior; Financiamento e Gestão dos Recursos; Outros Recursos vinculados ao financiamento da Educação; Metas e Estratégias. O objetivo do PME (2015, p. 73) é:

Assegurar o desenvolvimento das atividades e cumprimento das metas e estratégias propostas votadas pela sociedade arariense para os próximos dez anos. A avaliação periódica ocorre a cada dois anos, de modo a considerar a realidade da educação municipal, bem como as necessidades da época, adotando possíveis medidas corretivas ou adaptações das propostas já especificadas.

Enfim, a responsabilidade de avaliar e acompanhar a execução das metas e estratégias elencadas no Plano Municipal de Educação é de competência dos integrantes que formaram o Fórum Municipal de Educação.

¹³ Eleito pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), com início do mandato em 1º de janeiro de 2013 e fim do mandato em 31 de dezembro de 2016 e reeleito pelo mesmo partido, com início do mandato em 1º de janeiro de 2017 e fim do mandato em 31 de dezembro de 2020.

Outra importante diretriz da política educacional é o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) que:

[...] servirá de base para que as escolas das redes públicas privadas (re) elaborem seus Projetos Político Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes. É preciso, pois, que todos assumam o compromisso com a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que o currículo deve ser conhecido, discutido e incorporado pelos profissionais de educação, que se constituem como sujeitos da ação educativa, inclusive os que pensam as políticas públicas educacionais (Maranhão, 2019, p. 5-6).

Este documento dá importância às características regionais e locais do estabelecimento escolar e também propõe reflexões aos professores sobre alguns questionamentos como por exemplo: “como ensinar conteúdos ‘essenciais’, ‘básicos’, em todas as escolas do país e, ao mesmo tempo, respeitar as diferenças? Considerando a diversidade de culturas, como construir um currículo que atenda a essas diferenças culturais?” (Maranhão, 2019, p. 9).

Entretanto, é fundamental que o professor, juntamente com os demais profissionais da educação, através da formação tenha conhecimento e compreensão no Documento Curricular do Território Maranhense, para que tenha segurança em realizar mudanças curriculares para que possam auxiliar os alunos nas demandas escolares. Segundo Maranhão (2019, p. 9-10) o:

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

Em relação aos espaços escolares primeiramente é importante que seja um ambiente acolhedor, organizado, limpo e agradável para os profissionais do local, estudantes e para quem visita. O espaço escolar é um lugar privilegiado, principalmente a sala de aula pois é nela que acontecerá de forma positiva o ensino e aprendizagem. Para que isso aconteça, além da preparação do professor, a escola precisa oferecer um espaço adequado. Segundo Brasil (2006, p.10 *apud* SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE, 2016, p. 19) “Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interação e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional” (2006, p. 10).

Em termos gerais, seria conveniente que a estrutura física de uma escola fosse composta por: diretoria, sala de aula, sala dos professores, sala de informática, banheiros, refeitório, pátio, biblioteca, cozinhas, almoxarifado, além dos aspectos técnicos, tecnológicos e equipamentos.

Sales e Passos (2008, p. 302) apontam que os prédios escolares são importantes para se atingir a qualidade da educação, porém esses prédios precisam apresentar condições básicas para o desenvolvimento do ensino aprendido com conforto e segurança, atendendo as demandas próprias do contexto atual. Nessa perspectiva, deve-se compreender que construir escolas com espaços suficientes nem sempre foi uma prioridade das políticas públicas. Muitas vezes não levam em conta condições como relevo e características climáticas, não obstante as políticas públicas devem ser elaboradas com a perspicácia de construir escolas com estruturas que não apresente desconfortos.

A SEMED na zona urbana de Arari oferta escolas, que em sua maioria apresentam uma estrutura física que não possibilita espaços confortáveis e suficientes para as reais demandas dos alunos. A necessidade de pátios maiores e arejados, salas de vídeos ou um auditório, dentre outros é muito grande. A alegação dos gestores que governaram Arari nas duas últimas décadas para esse quadro é a “falta de espaço” para ampliá-las. Porém, no primeiro governo de Djalma Melo (2013-2016) foram “conveniadas ao governo federal 4 escolas (Zuleide Bogéa, Raimunda Marques e Antônio Garcia) submetidas a uma pequena ampliação, e as demais foram reformadas com recurso próprio” (Santana, 2023), mas continuaram com as restrições espaciais acima citadas.

Sobre as escolas da zona rural que se encontravam em péssimas condições estruturais até 2014, o atual secretário de educação, Marcelo Santana (2023), relatou que:

O Plano de Ação Articulada (PAR), que possibilita estratégias de assistência técnica e financeira, iniciada pelo plano de metas de 2007, em nível nacional, para subsidiar a educação como um todo, esse dispositivo além de solicitar obras, carteiras, ar condicionados, ônibus escolares, computadores, dentre outros, chegou aqui em Arari, em 2010. Nesse mesmo ano, a secretária de educação era Aurinete Freitas, no governo de Leão Santos Neto. A assessora da Conago que dava suporte para o município de Arari iniciou o processo. Nessa época só foi solicitada a Creche Tia Conci. Em 2013, no governo de Djalma, Arari tinha uma realidade muito triste. Constatado com um levantamento fotográfico feito por Júnior Carueira. O então secretário de educação, Nilson Ericeira, catalogou todas as informações fotográficas e as levou para o Prefeito. Nesse mesmo ano, o presidente da Câmara Municipal, Evandro Piancó, trouxe ao município uma comissão que habilitou alguns servidores¹⁴ para lidar com funcionalidade do PAR, pois, em Arari, este ainda não havia sido implantado. Portanto sob a orientação dessa comissão (composta por pessoas de Brasília e São Luís) foram solicitadas escolas com 6 e 8 salas, que foram reformadas na zona urbana. Posteriormente a um estudo de demandas do censo escolar, de terreno, coordenadas geográficas de algumas comunidades da zona rural, no começo de 2014, as obras começaram a ser autorizadas pelo governo federal. Conseguimos ao todo 26 obras (1 Creche Monsenhor Brandt, 3 ginásios e 22 escolas – com 1, 2, 4, 6 salas); com isso foi possível diminuir as salas multisseriadas na zona rural. O ponto positivo do

¹⁴ Essa comissão foi composta pelos seguintes funcionários da SEMED: Marcelo Sousa Santana, Joelma Braga, Fabrício Sousa Santana, Janaína Maria Santos Sousa Oliveira, Flávia Maria da Graça Silva e Silvylyne Pereira Silva.

governo Djalma Melo foi ter concluído todas essas obras, com exceção do ginásio de Moitas. Pois, hoje, no Maranhão, referente ao financiamento destinados a esse tipo de construção, se tem mais de 400 obras não concluídas.

Complementando a realidade estrutural das escolas ararienses na zona rural, ainda podemos citar a escola do povoado de Passa Bem, que teve sua precariedade difundida em nível nacional, através dos noticiários da Rede Globo, Jornal Hoje e, posteriormente, no Fantástico, após a denúncia do professor José Augusto Rodrigues Silva, em 2013. Essa escola também serviu de capa do Jornal do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Maranhão (SIMPROESEMA) nesse período, para denunciar a precariedade das escolas no interior maranhense. O professor José Augusto, em entrevista via whatsapp, ao ser perguntado por que ele denunciou a escola, respondeu que:

A denúncia foi realizada através da oportunidade que surgiu naquele momento; através de uma série de reportagem que estava ocorrendo no Jornal Hoje, sobre as condições das escolas pelo Brasil. Como eu trabalhava em uma escola que parecia mais como uma estrebria para diversos bichos, totalmente aberta, com fezes de animais para todos os lados, os cartazes que auxiliavam nas minhas aulas serviam de cortinado, todo dia eu tinha que recolhê-los e as vezes quando esquecia, no outro dia estava tudo comido pelos animais e a sala estava toda defecada e com odor de urina. Eram condições sub-humanas, tínhamos que tirar “leite de pedra” para os alunos terem alguma aprendizagem e, graças a Deus, a gente conseguia porque trabalhávamos com bastante afinho e amor, mediante a tanta miséria da comunidade. A gente fazia a diferença na comunidade nesse período. A merenda era feita em um fogareiro de barro, em panelas em péssimas condições, era um ambiente totalmente insalubre. Portanto, me inscrevi nessa série de reportagens, tirei fotos, fiz vídeo e mandei, mas antes disso também denunciei nas redes sociais, falei com o prefeito Djalma Melo, fiz abaixo-assinado, denunciei em discurso em praça pública em momento de reivindicações do sindicato - na época da gestão de Leão Santos Neto, em que estavam ocorrendo atraso de salários, e em São Luís em uma parada que o sindicato participou. Devido a isso, ainda recebi indiretas por reivindicar melhorias para o ambiente escolar do Passa Bem e, conseqüentemente, para toda essa comunidade abaixo da linha de pobreza. Sabemos que quando a gente trabalha e de alguma forma vai contra esse sistema podre que nós temos, somos taxados como a maçã podre, ovelha negra e tal. Graças a Deus depois dessa denúncia o município foi contemplado com muitas escolas, apesar de serem mal feitas, a maioria delas não tem uma estrutura legal, não foram feitas de forma responsável, mas minimizou muito o problema da Escola de Passa Bem, a qual, foi uma das últimas a ser construída (Silva, 2023).

Observa-se que existe uma contradição entre o atual secretário de educação Marcelo Santana e o professor José Augusto Silva quanto a estrutura das escolas. Enquanto o primeiro intenciona que as escolas têm estruturas adequadas, após as reformas feitas com verbas federais, o segundo se opõe ao colocar que os prédios foram mal feitos e inadequados, pois foram feitos de maneira irresponsáveis e não atende todas as demandas escolares, como anteriormente citadas.

Ademais, as escolas no Brasil, via de regra, carecem ser equipadas com recursos técnicos e humanos que não correspondam meramente a aspectos quantitativos, mas

principalmente qualitativos para o fomento da boa aprendizagem de quem ensina, de quem aprende e de todos que atuam nesses espaços para a educação acontecer.

Entendemos que é essencial as escolas ser construídas, mas também é importante que tenham profissionais com a formação atualizada constantemente, e que sejam equipadas com recursos que oportunizem dimensões diversificadas para o ensino e aprendizagem. Nesse caso, as tecnologias são recursos necessários nas escolas, visto que se trata de ferramentas presentes nos mais variados espaços da sociedade atual, e a escola com a incumbência de formar o aluno de maneira integral, não pode se eximir em usar esses dispositivos nesse processo.

No município de Arari os equipamentos disponíveis na maioria das escolas são: internet, data show, notebook ou computador, impressora, caixa amplificadora, além dos livros paradidáticos ou didáticos. Há vinte e duas (22) escolas, todas possuem impressora, caixa amplificadora e microfone. Dessas vinte e duas (22) escolas, duas (2) localizadas na zona rural não tem acesso à internet, três (3) localizadas na zona rural que não possuem data show, dez (10) possuem computador e notebook (escolas da sede e zona rural), e doze (12) não possuem esses instrumentos.

1.3 O(a) professor(a) e o ensino de História

A renovação do ensino de História tem como marco, o final dos anos 1990, principalmente, com os avanços nas pesquisas voltadas para a área da Educação Básica. Esse cenário, favorecido pelas políticas, possibilitou uma importante mediação com a escola. Em relação à pesquisa histórica pode-se dizer que ocorre em um lugar de produção socioeconômico, político e cultural, fazendo com que os estudos de História sejam definidos e delineados a partir de determinadas fontes, questões e métodos escolhidos pelo pesquisador. Porém, a intervenção nos espaços escolares tornou-se mais efetivas com algumas políticas propiciadas no início do século XXI, mais especificamente com as Diretrizes Curriculares e a formação de professores.

Na área de História como campo de pesquisa e intervenção, é necessário ter clareza das diferentes compreensões de estudiosos do campo da educação e do ensino da História: vislumbrando o espaço da sala de aula de História como um local, seria compreender que neste espaço é possível que outros sujeitos possam desenvolver práticas de intervenção no sentido de contribuir com metodologias favorecedoras, e aprendizagens significativas para os estudantes (Alfaia, 2021).

É importante ressaltar que o(a) professor(a) regente do ensino da História no espaço da sala de aula tenha uma formação possibilitadora destas condições, estabelecendo diálogos com

estas possibilidades que hoje são exigidas para o contexto da sala de aula. Segundo Zarth (2004, p. 6), “ensinar História não é uma tarefa fácil, sobretudo se o professor pretende formar alunos capazes de raciocinar historicamente, criticamente e com sensibilidade sobre a vida social, material e cultural das sociedades.” E também é importante o(a) professor(a), saber que “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 sentirá qualificado e inclinado a exercer” (Karnal, 2008, p. 28).

Além do ensino, a mediação com as pesquisas que hoje é uma exigência para o contexto da sala de aula. Preparar professores, ou seja, qualificá-los na formação inicial para a experiência de sala de aula e estabelecer um diálogo com os estudantes e possibilitar um ensino com outras possibilidades, com pesquisa, diferentes documentos para fazer a mediação na sala de aula com instrumentos diferentes que não sejam somente o livro didático ou a aula expositiva. De acordo com Sandra dos Santos¹⁵ (2022):

Quando tratamos do exercício da docência em sala de aula no ensino da educação básica, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio, são muitos os estudos que apontam para nós a exigência do domínio de teorias e metodologias, ou seja, isso implica a necessidade de leituras e aplicabilidades diferentes procedimentos pedagógicos, entre outros aspectos enquanto elementos que são constituintes dessa ação do ensinar dos professores nesse contexto da sala de aula. Esses aspectos contribuem para a transformação dos educadores em verdadeiros artistas do ensinar, ou seja, como se fosse uma espécie de uma arte visando otimizar o espaço da sala de aula num processo do ensino e na aprendizagem dos estudantes.

O ensino e o estudo da História como disciplina escolar foi fortemente influenciado pelo contexto histórico. Até a metade do século passado, as aulas de História eram baseadas na memorização e repetição oral de textos escritos. Quase não existiam materiais didáticos, e a transmissão dos conteúdos ficavam unicamente sob a responsabilidade do(a) professor(a). Existem variados estudos relativos ao ensino de História, desde aqueles que apresentam a constituição da História como disciplina e/ou buscam trazer à tona as mais sensíveis críticas e reflexões em torno do ensino de História e como este foi se remodelando e se estruturando ao longo do tempo. Pensar a constituição da disciplina História se faz necessário, traz repercussões nos dias de hoje no espaço da sala de aula e no fazer docente (Barros, 2013, p. 6).

Ensinar História passa a fornecer condições para que o aluno possa participar do processo de fazer história, principalmente pela valorização da diversidade dos pontos de vista.

¹⁵ Fala da Profa. Dra. Sandra dos Santos na aula intitulada “Ensino de História: campo de pesquisa e intervenção”, ministrada na disciplina Teorias e Metodologias da História, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Maranhão, 04 de julho de 2022.

É fundamental a percepção, tanto dos(as) professores(as) como dos alunos da importância do conhecimento da própria formação histórica e política, em que normalmente permanecem vários aspectos de grande resistência às mudanças, desvalorização da memória, manutenção de preconceitos raciais, entre outros Barros (2013, p. 6) completa ainda:

Ensinar História requer do professor a habilidade de buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra. E isso significa superar a mera transmissão de informações, já que essa não tem por finalidade o desenvolvimento intelectual, mas, ao contrário, deforma a capacidade de pensamento histórico do aluno e a possibilidade de consolidar habilidade da própria realidade social.

Compreendemos a importância que o ensino de História desempenha no setor educacional e as suas implicações na sociedade. Quando este é bem ministrado em sala de aula, proporciona motivação, reflexão, criticidade, os quais são elementos capazes de transformar a realidade vigente. O(A) professor(a) tem que estar apto para conduzir o aluno a reflexão através de pontuais contextualizações para poder fazer a ponte entre uma realidade distante ou mais aproximada da sua realidade.

O ensino de História não é uma mera transposição de conteúdo, é um exercício intelectual focado na absorção e análise de conteúdo, objetivando prováveis mudanças sociais. Cabe ao(a) professor(a) refletir sobre o momento vivido e unir a teoria à prática, para buscar melhorias no ensino de História em sala de aula. Portanto, o(a) professor(a) é o principal responsável pela criação das situações de troca, de estímulos na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração em outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso aos alunos a novas informações, de confronto de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformações de suas concepções históricas.

A partir dos conhecimentos construídos, o(a) professor(a) pode optar ou identificar quais metodologias que são mais cabíveis para o sucesso da aprendizagem na sua sala de aula, para isso cabe:

[...] ao professor de história, cuja tarefa é despertar o interesse dos estudantes e persuadi-los da importância da história, mostrar-lhes que a inteligibilidade do tempo presente requer o conhecimento das experiências daqueles que nos precederam, assim como o reconhecimento do passado comum (Caimi, 2014. p. 169).

Outro ponto discutido pelos especialistas se dá em torno das práticas tradicionais de ensino, apesar de tais questões pouco serem discutidas dentro do espaço escolar. Vemos professores criticando o ensino tradicional, sem ao menos entendê-lo e ainda assim exercitando tais práticas em suas aulas. Critica-se sem a realização de uma autoanálise das próprias práticas

docentes. Ou então, se reconhece a necessidade de mudanças e avanços, mas que não saem do campo das vontades (Caimi, 2014).

Analisando a realidade da sala de aula e a atuação dos(as) professores(as) de História de Arari, às vezes os próprios pares os culpabilizam por alguns fracassos que não é só de suas responsabilidades. Dentre eles está o desinteresse do aluno pela disciplina, os recursos e metodologias a serem trabalhadas. Às vezes, esses alunos vêm de um histórico escolar que não levam o ensino de História a sério como deveria, e os conteúdos que em sua maioria já se encontram tão distante da sua realidade, não conseguem chegar até a compreensão do aluno através da contextualização, estes não passando de meras leituras descontextualizadas.

Para Bittencourt (2011), no que se refere à disciplina História escolar, qualidade de educação tende a estar associada à necessidade de um ensino mais inovador, mais contextualizado, devendo as disciplinas escolares deixar de ser lecionadas de forma “tradicional” e se voltarem mais aos interesses dos alunos. Quando a autora fala sobre a necessidade de inovar e contextualizar, compreende-se que a aplicação de metodologias diversificadas ao ensino pode trazer um melhor resultado. Há muito se deixou de lecionar História de forma a memorizar datas e nomes, a disciplina passou a oferecer ao aluno a possibilidade de reflexão e criticidade possibilitando a construção de conhecimento a partir de suas próprias experiências e bagagem cultural.

O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade. A autora Circe Bittencourt, relata que:

As mudanças de métodos precisam ser entendidas à luz da concepção de “trabalho escolar”, sendo necessário perceber, por intermédio desse conceito, dois aspectos fundamentais. O primeiro opõe-se à ideia de que, em educação, seja preciso sempre “inventar a roda”, bastando verificar que muito do que se pensa ser novo já foi experimentado muitas vezes. Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo” (2009, p. 229).

Por mais que haja a necessidade de uma metodologia “inovadora”, nem sempre será possível a sua aplicabilidade, pois aquilo que relativamente se pensa ser novo na educação, anteriormente alguém já experimentou, fez referência ou uso. Bittencourt deixa subtendido que temos que encontrar um ponto de equilíbrio entre o novo e o tradicional. Uma educação de qualidade não ocorre com o uso exclusivo de uma metodologia inovadora, mesmo porque o

inovador na educação é relativo como colocado pela autora. No entanto, para se obter um desenvolvimento educacional significativo, é necessário um conjunto de elementos que perpassa a estrutura física, metodológica, pedagógica, como já em diálogo com autores trabalhados.

Em se tratando especificamente do ensino da História, ele pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes da importância de sua participação social, preocupados em resgatar e respeitar o patrimônio social, o patrimônio histórico, bem como a consciência sobre a realidade em que vive para o reconhecimento de sua herança cultural e coletiva.

O(A) professor(a) de História é um auxiliador no processo de aprendizagem do aluno, transmitindo conhecimentos de maneira adequada, considerando a idade, capacidade e limitações dos alunos, não foca apenas nos fatos históricos, mas estabelece relações entre eles, discutindo sob uma perspectiva própria do aluno.

Uma das maiores dificuldades que os(as) professores(as) de História enfrentam, é estimular o interesse do aluno por conteúdos que não parecem ter utilidade imediata na vida do aluno. O aluno estuda por estudar, para ser aprovado no fim do ano letivo, fica desestimulado, sem criatividade. O(A) professor(a) diante desse quadro é constantemente desafiado a mudar a sua prática pedagógica, o que geralmente não é fácil, principalmente por este, sempre tem uma jornada dupla ou até tripla. Inovar, mudar, transformar é um processo doloroso e tem deixado muitos docentes a margem desse processo.

Seria ideal que o(a) professor(a) usasse o seu conhecimento e aplicasse os conteúdos de forma simples na sala de aula, porém como já colocado são necessários vários elementos constitutivos de uma aprendizagem qualitativa. A exemplo, a utilização de materiais e métodos que despertem o interesse dos alunos em aprender.

Para além disso, o(a) professor(a) necessita de conhecimento teórico/científico proporcionado por formação inicial e/ou continuada, para que possa contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem que o prepare para estimular os alunos, para promover um ensino qualitativo aplicado através de uma ação mediadora e envolvente. Em se tratando de formação inicial, Moita relata que:

A formação inicial tem um papel mobilizador e problematizador, onde acontece a transmissão de saberes e a constituição de posturas teóricas. É espaço de construção de identidade docente. Portanto, compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio [...] ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história (Moita, 1995, p. 114).

A formação inicial é o meio de promoção de identidade do docente. Como é a propulsora da identidade do(a) professor(a), não só constrói conhecimentos, mas sim o modo de agir do(a) professor(a) tanto pedagogicamente quanto em relação a sua própria formação, ou seja, ela é problematizadora ao ponto de inquietar o(a) professor(a) a buscar a formação continuada. Pois, a formação inicial é decisiva para o processo formativo contínuo docente bem como as habilidades construídas. Do contrário, será uma caminhada deficitária na própria formação do(a) professor(a) e conseqüentemente na sua atuação pedagógica.

A formação de professores de História para a Educação Básica, tem sido objeto de estudo ao longo das últimas décadas no Brasil. As pesquisas nesse sentido têm participado, ativamente, da reflexão em torno da História ensinada, posto sua relação necessária com as questões de ensino. Não há como pensar a formação sem ter a prática em perspectiva, e, da mesma forma, as análises acerca da prática docente e, sobretudo, em relação aos diversos aspectos que permeiam as questões do ensino (a História do Ensino de História; o livro didático, sua produção e usos, entre outras tantas temáticas) informam as pesquisas sobre a formação do professor (Guimarães, 2012, p. 110).

Pensar, então, a formação do(a) professor(a) é ter a prática pedagógica em perspectiva, porém pensar a prática docente e os seus objetos implica, essencialmente, uma reflexão sobre a necessidade de uma formação docente qualificada e comprometida, que possibilite desenvolver habilidades críticas e criativas, que lhe favoreça uma reflexão sobre a relação entre teoria e prática. A experimentação de novas técnicas pedagógicas para promover a transformação necessária no cotidiano escolar a partir das reais necessidades de aprendizagem dos discentes, pode despertar o gosto e o interesse dos alunos pelo aprendizado de História, assim como, aguçar a sua curiosidade, e a formação continuada é o ambiente onde existem trocas de saberes e, principalmente, de experiências. Como relata Nóvoa (2019, p. 10), “[...] ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão.”

Em Arari, é necessário que o(a) professor(a) passe por um processo de formação continuada, que o ajude a compreender o significado do que se faz, além de promover a aquisição de novos saberes em sala de aula, para proporcionar certa consistência de conhecimentos, gerando novos pensamentos, ações, motivações, criações, novas linguagens, novas abordagens para melhorar o desenvolvimento do ensino de História. Assim, Barroso classifica a formação continuada como:

Conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercícios com o objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal, como ao profissional na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem (2010, p. 81).

De acordo com o autor, a formação continuada é um conjunto de atividades que podem ser desenvolvidas na prática, no fazer cotidiano das ações pedagógicas do(a) professor(a) em exercício. Essas atividades podem ser entendidas como um processo formativo, ou seja, o fazer pedagógico tem caráter formativo. A formação continuada não precisa ser separada da prática do docente, no “chão da escola”, na sala de aula o docente já estar em processo formativo em continuidade e pode ser realizada individualmente ou em grupo.

Em 2018, a SEMED ofertou uma formação continuada para o(a) professor(a) de História, o que contribuiu para que pudessem otimizar os conteúdos e de certo modo diversificar a prática pedagógica, oportunizando alguns direcionamentos metodológicos, que nem sempre era possível devido a realidade, limitações, diversidades e adversidades enfrentadas por eles nas diferentes salas de aulas do município. Mas, onde foi possível a aplicabilidade das atividades desenvolvidas nas formações pudemos observar o aumento de interesse do aluno.

Além do mais, os(as) professores(as) perceberam que necessitávamos de momentos de reflexão sobre novos conhecimentos acadêmicos, de trocas de experiências, de colaboração dos pares para melhorarem a prática docente viabilizada por uma formação continuada. Mas em 2019, não tivemos formação por “falta de formador”. Em 2020 e 2021 ficaram suspensas por conta da pandemia do COVID-19, porém, retornou em 2022. Em março de 2023 iniciou-se a formação e terminou em abril, sob a alegação de falta de recurso, assunto que pretendemos desenvolver após esta etapa da pesquisa. As imagens seguintes são recortes das experiências de algumas formações oferecidas no município.

Figura 2 - Professores de História em Formação Continuada no ano de 2018



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Ma. Terezinha M. B. Gusmão, 2018

Figura 3 - Professores de História em Formação Continuada no ano de 2018



Fonte: Acervo pessoal, 2018

Figura 4 - Professores de História em Formação Continuada no ano de 2022



Fonte: Acervo pessoal, 2022

Figura 5 - Professores de História em Formação Continuada no ano de 2022



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Ana Glória Campelo, 2022

As fotografias mostram a importância da formação continuada na vida profissional do docente, que vai além de uma sala de aula. Na figura 2, encontro da formação na Escola Municipal Monsenhor Clodomir Brandt e Silva, localizada na sede. A SEMED ofereceu a formação continuada de História em 2018, tendo como formadora a professora mestra Terezinha Gusmão, a qual desempenha seu papel com excelência; a formação continuada é um processo contínuo de aprendizagem do professor. Ela acontece uma vez por mês com duração de oito horas distribuídas em dois momentos. No primeiro dia, pela manhã, são trabalhados textos acadêmicos em forma de debates, e no segundo, pela tarde, são trabalhadas as atividades a serem praticadas em sala de aula. Em seguida é realizado o alinhamento dos conteúdos do livro didático, para saber se todos os professores estão conseguindo ou não cumprir com o cronograma do planejamento; àqueles que não conseguirem, é analisada qual metodologia a ser utilizada para que o(a) professor(a) possa prosseguir, sem que os alunos tenham perdas em seus estudos. Posteriormente pretendemos aprofundar a nossa reflexão sobre a formação, quanto ao programa, carga horária, metodologias, dentre outros elementos. A figura 3, encontro da formação com aula de campo, na Comunidade Nossa Senhora do Carmo¹⁶, as aulas de campo, quando necessárias, são organizadas na formação com a formadora e os professores, e levada a proposta para a SEMED aprovar e custear com alguns gastos financeiros como, o transporte para o determinado local escolhido.

Após três anos sem formação, os professores voltaram à ativa como mostra a figura 4, na Escola Militar 2 de Junho Unidade X Escola Municipal Padre Brandt e na figura 5, em aula de campo na Praia Grande, em São Luís, MA.

Segundo questionário aplicado com os(as) professores(as) de História da rede municipal de Arari, Maranhão, veem a formação continuada como um excelente mecanismo, essencial e necessário, de grande importância para a prática docente e o educando, para garantir mais qualidade no ensino e melhores condições de trabalho para as atividades profissionais. Como vivemos em uma época de profundas transformações, onde os avanços ou as transformações tecnológicas têm marcado profundamente o mundo, há essa necessidade de buscarmos o aprimoramento para trabalhar ou aplicar novas práticas pedagógicas com os nossos alunos. Isto faz com que nossas expectativas sejam sempre de buscarmos novos horizontes, estratégias, aprimoramentos, conhecimentos e experiências enriquecedoras para facilitar o aprendizado do aluno no processo ensino e aprendizagem.

¹⁶ Povoado Carmo, tem como símbolo cultural um ferro misterioso de 1m50cm.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Arari conta com quinze (15) professores concursados em História, sete (7) contratados com formação em História, totalizando vinte e dois (22) professores. Também há professores formados e contratados em outras áreas que trabalham com o componente História, sendo três (3) concursados e doze (12) contratados, existindo ainda desvios de função. Totalizando trinta e sete (37) professores, mas apenas cinquenta e nove por cento (59%), ou seja, vinte e dois (22) professores frequentam a formação continuada, de 22 escolas que tem o Ensino Fundamental Anos Finais.

A História como disciplina, tem papel de ensinar a ler o mundo, ajudando o(a) professor(a) a direcionar os alunos a entenderem noções de tempo, contextos, permanências e mudanças e, a partir desses aspectos, serem capazes de selecionar e criticar as informações do seu dia a dia. A forma de ensinar e de aprender pode acontecer de maneiras distintas a partir de perspectivas diferentes sobre o papel de educadores e educandos no processo de construção de conhecimento. A metodologia de ensino significa o modo pelo qual se dá o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, com a formação continuada, os professores de História exploram os contextos escolares, evitam fragmentações no conhecimento histórico, possibilitando assim uma reflexão sobre a realidade política, social, econômica, religiosa e cultural do alunado (Bittencourt, 2009, p. 169).

SEÇÃO II - ENSINO DE HISTÓRIA: permanências e transformações

Ao longo desta seção refletimos sobre uma situação-problema constantemente verificada na realidade escolar: como trabalhar o Ensino de História em torno das incongruências, permanências e transformações em sala de aula? Para avaliar a questão, começamos com as categorias permanências e transformações para analisar o sentido do termo e o que identificar o que permanece e se há necessidade de transformar a prática docente em sala de aula. Também é feita uma reflexão sobre a importância de diferentes linguagens na prática pedagógica, identificando o objetivo e como o(a) professor(a) pode trabalhar com tais metodologias no ensino de História. Finalizando a seção, exploramos as duas realidades do ensino arariense a partir das entrevistas e questionários realizados com os(as) professores(as) que trabalham de maneira “tradicional” ou transformada, refletindo sobre suas técnicas de ensino, sem condená-los ou julgá-los, mas explicando em que consistem tais procedimentos para o ensino de História no município de Arari.

2.1 Permanências e transformações no cotidiano escolar

As nossas vidas são sucessões de fatos ao longo do tempo, muitas coisas mudam, outras permanecem, isso faz parte da nossa história, tanto individual quanto coletiva, já tivemos muitas mudanças ao longo do tempo em vários aspectos: nos âmbitos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacional, mas tem procedimentos que permanecem até atualmente em nossas vidas, uma delas são as permanências e as transformações no campo educacional, especificamente no cotidiano escolar.

Nesse tópico pontuamos ideias importantes sobre permanências e transformações concernentes às práticas metodológicas de ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Destacamos que para Brodbeck (2012, p. 151), a compreensão sobre permanências e transformações no cotidiano escolar precisa ser construída a partir de reflexões sobre esses fenômenos com a análise do processo histórico do desenvolvimento de concepções teóricas e práticas sobre o que é ensinar História.

A percepção das mudanças e permanências para Brodbeck (2012, p. 151), “[...]é um dos aspectos mais objetivos na compreensão do processo e do tempo histórico”. A autora esclarece que é necessário compreendê-las no processo do tempo histórico. Para tanto, é preciso conhecer o processo histórico não só de forma descritiva, mas de forma reflexiva entendendo o porquê de cada mudança e permaneça. Deste modo, o aprofundamento do reconhecimento daquilo que

muda e daquilo que permanece possibilita a introdução de algumas noções de representação espacial e organizacional das vivências e relações no modo de vida dos grupos humanos.

Segundo Reis (2016, p. 81), a permanência carrega consigo uma herança filosófica que está intimamente ligada ao significado da essência do ser. Contudo, o senso comum sustenta que a permanência é meramente um conceito de preservação, ou seja, de continuação de igualdade conservação do estado de ser das coisas e das pessoas. Todavia, em Lewis e Kant (1986) tem-se o conceito de permanência como base teórica, refletindo fundamentos dos conceitos de tempo (duração) e mudança.

Em geral, podemos dizer que permanência é persistência e mudança. É um ato que continua no decorrer do tempo, mas sob condições diferentes, de outras formas de existir. A permanência, portanto, nos leva à ideia de que: há o tempo que é cronológico (horas, dias, semestres, anos) e o tempo que representa espaços simbólicos que permitem o diálogo, a troca de experiências e a transformação de cada indivíduo e ou situação (Reis 2016, p. 82).

Podemos dizer que, a permanência, não necessariamente significa atraso. Faz-se indispensável entender que filosoficamente, a permanência também pode representar mudanças/transformações, uma vez, que as vivências são ressignificadas, o que não corresponde a uma ruptura total do que já se tinha até então, como prática de interações. Logo, é possível afirmar que a permanência se interliga com as transformações, pois, visto que, são comumente parceiras de uma mesma situação, dado que a transformação assim como a permanência se faz em um processo pertinente ao tempo, um percurso comum de duração/vida da permanência e da transformação.

Transformações são mudanças ocorridas constantemente nos mais diversos setores da sociedade, Sousa (2014, p. 89) frisa que as consumadas a partir da década de 1990, têm implicado nas relações internacionais, posto que acompanham a globalização que evolui de maneira muito rápida, nesse sentido, as mudanças são pertinentes ao mercado de trabalho, ao contexto familiar, ao lazer, à economia, é claro e a educação, entre outros. Querendo ou não, o mundo precisa acompanhar o que é “globalizado” como necessário em mudar para que se alcance melhorias quantitativas e qualitativas, de maneira local, regional, estadual, nacional e internacional. Desse modo, as transformações correspondem a rupturas ou remodelagens de comportamentos, do pensar e agir do ser humano, tocante sua forma de interagir com e no mundo de maneira geral ou em um dado aspecto em específico, como por exemplo, no trabalho. É importante destacarmos que, nem sempre a necessidade de mudar parte do próprio, mas da conjuntura em que estar inserido.

No que se refere ao ensino e a aprendizagem, podemos dizer que as transformações na educação podem ser consideradas mudanças que afetam os fundamentos dos métodos pedagógicos considerados tradicionais. Isso significa que tais mudanças ocorrem não no sentido de meramente se assumir técnicas que teoricamente são inovadoras, é necessário acompanhar a evolução tecnológica e as propostas sinalizadas pelas pesquisas educacionais, propondo novas abordagens com posicionamentos de um professor pautado em princípios sociais, profissionais e humanos (Rocha 2015, p. 16).

Quando se fala em ensino de História, observamos que este vem acontecendo desvinculado das transformações próprias da vida do aluno. Em outras palavras, na grande maioria o trabalho do(a) professor(a) é desenvolvido pautado unicamente ao livro didático ou aulas expositivas, o que propicia o aluno alheio do que é abordado em aula. O ensino de História foca unicamente o passado, sem problematização com o presente, principalmente ao que tange a realidade do aluno. Com isso, salientamos que o método tradicional é algo que estar fortemente presente no contexto escolar, não sendo uma especificidade apenas do ensino de História.

Ao referir-se ao “método tradicional”, professores e alunos geralmente o associam ao uso de determinado material pedagógico ou a aulas expositivas. Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito [...] (Bittencourt, 2011, p. 227).

Por muito tempo, o ensino de História foi entendido à capacidade do(a) professor(a) de transmitir o maior número possível de datas e fatos e melhorar a capacidade dos alunos de “conhecer e lembrar” cada informação. Dada esta realidade, historicamente tem havido um equívoco generalizado de que “memorizar” algumas datas e nomes é suficiente no ensinar e aprender História. Essa situação demarcou um dos maiores entraves ao processo de ensino e aprendizagem de História até os dias atuais. Só em 1980, essa questão foi colocada pela primeira vez por professores e investigadores como sendo uma reflexão necessária para a compreensão sobre o que é ensinar e aprender História, conseqüente melhor a relação entre conteúdo e método (Bittencourt 2011, p. 18).

A partir do século XIX quando a História se constituiu como disciplina passando a ser considerada como ciência moderna sendo investigada e ensinada de diversas maneiras. Na abordagem tradicional sobre o ensino de História, Ribeiro, Pátavo e Mezzomo, citam que:

O ensino de história segue um viés nacionalista, primando pela preservação de heróis, exercendo influências na formação de conceitos pela preservação de heróis, exercendo influências na formação de conceitos como cidadania e nação. O ensino de história nessa perspectiva tem como objetivo a construção de uma identidade nacional, apresentando aos alunos um passado da nação de conquistas, protagonizadas por heróis brancos e seus grandes feitos. [...] Esse modelo de ensino segue uma concepção que compreende o tempo como linear, contínuo e progressivo, sendo conhecida como uma história de eventos, onde os fatos são apresentados e descritos em sequência cronológica, sem espaço para interpretações. (2014, p. 46)

Os referidos autores mencionam que no ensino de História, na perspectiva nacionalista, a ênfase num amor ilusório pelo país, deixa à margem as abordagens sobre o sofrimento, as opressões passadas pelos excluídos e marginalizados, como os pobres, indígenas, camponeses, simulando uma história linda perfeita, linear aonde aparece apenas os sujeitos brancos, homens e abastados que aparecem como “heróis, salvadores” da pátria. É um ensino que de fato não contextualiza as relações sociais do processo histórico de construção do país, omite tensões nas relações sociais, as mazelas dessas relações sociais, enfim, um ensino que fortalece e beneficia a todo custo as camadas que estão no poder e aliena os que estão à margem.

A partir do século XX, a abordagem do ensino tradicional que era um padrão estabelecido passa a ser questionada, surgindo novas práticas de reflexão e que aos poucos vai integrar no cotidiano próximo à realidade do aluno. E em pleno século XXI:

à História enquanto disciplina, ou campo do conhecimento, não deixa de ser importante e influente nos demais contextos sociais, nas relações entre as pessoas, no respeito aos diferentes modos de vida, grupos e comunidades, assim como, na investigação dos fatos da sociedade (passado x presente) (Oliveira, 2017, p. 3).

A autora ainda faz referência sobre estudar o passado dizendo que não é aceitar tudo que os livros didáticos nos apresentam sobre o ensino de História, mas sim, é sabermos diferenciar e repensar em relação aos fatos ocorridos, como por exemplo “Ser crítico, saber se posicionar contra ou a favor daquele modo de vida, ou daquela sociedade, daquela época” (Oliveira, 2017, p. 6).

Hoje ainda encontramos traços tradicionais nas salas de aula como por exemplo, cadeiras enfileiradas e o(a) professor(a) expondo sua aula como se fosse um mero detentor do conhecimento por consequência os alunos não atuam ativamente na construção do conhecimento. Por outro lado, fazemos bons usos de diferentes linguagens de acordo com sua realidade, como por exemplo, a aula de campo – esta que é muito atrativa aos alunos -, jogos, vídeos, documentários, entre outras, sendo que esses meios favorecem o entendimento do aluno durante a aula de História, mas segundo Guimarães (2012, p. 103) “[...] linguagens em sala de aula são opções que não descartam ou consideram o livro como mero “bode expiatório”,

culpado por todos os males do ensino”. Seguindo esta linha, o ensino de História passa a ser transformado, gradativa, viabiliza os alunos aprender de forma fácil, aprendendo a defender suas próprias ideias, questionarem o(a) professor(a), sendo que os alunos “[...] necessitam de uma aprendizagem benéfica e significativa [...] onde deve haver um entrosamento, um diálogo e uma interação qualitativa no ensino de história” (Oliveira, 2017, p. 8).

Para entendermos um pouco mais sobre o contexto do ensino de História em Arari, aplicamos um questionário com 22 (vinte e dois) professores de História (efetivos e contratados) dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Arari, tendo a devolutiva de 13 (treze) professores. O questionário foi enviado pelo aplicativo WhatsApp devido a disponibilidade de cada um. As perguntas feitas, iniciando com o seguinte questionamento: Quando você traz a memória as aulas de História, em sua formação escolar, em que você mais pensa (professores, atividades, passeios, matérias, conteúdos, etc.)? Dos 13 (treze) professores que responderam todos foram unânimes em dizer que foram os “conteúdos do livro didático” e a “decoreba”, sendo que P6¹⁷ acrescentou: “Na época o ensino de História era tradicionalista, o educador é considerado o único detentor do conhecimento. Nesse modelo, o estudante é reduzido a espectador em sala de aula. E cabia apenas memorizar e reproduzir saberes”. P4 completou afirmando: “Somos estimulados o tempo todo a trabalhar todos os conteúdos do livro didático, somos conteudista”. Na citação de P4, entendemos que mesmo havendo diversas maneiras de diversificar as aulas com metodologias diferentes estamos sempre seguindo a risca os conteúdos do livro didático, até mesmo porque seguimos um cronograma para a finalização de cada período. Para finalizar a questão P7 relata: “as aulas de História eram somente com o livro e copiadas, ditadas pelo professor”. Infelizmente naquela época os(as) professores(as) tinham apenas o curso do magistério, a rede pública não oferecia formações para os(as) professores(as) se aperfeiçoarem para melhoria de suas aulas; seu único recurso era o livro didático.

Continuando com o questionamento, fizemos a seguinte pergunta: Liste algumas das características do ensino de História que você vivenciou como estudante (ao menos duas de que não gostou). Os 13(treze) professores pontuaram que eram aulas lidas pelo(a) professor(a), muitas das vezes copiadas no caderno, e que eram obrigados a decorar conteúdos para responder provas escritas, sem nenhum tipo de entusiasmo. P4 coloca que, o que “[...] marcou

¹⁷ A letra P será utilizada para designar os professores de História da rede municipal de Arari - MA, que participaram da pesquisa.

negativamente a disciplina de História, foi o fato de que ela era praticamente lida, não havia uma explicação razoável do conteúdo e nem muito menos contextualização”. E P6 relatou:

O que vivenciei e não gostei é que somente o professor possuía conhecimento para ensinar, o papel do aluno era de receber o que foi transmitido. A obrigatoriedade de o aluno ter uma capacidade decorativa era imensa. O discente não tinha total liberdade para expressar suas opiniões e conhecimentos sobre tal assunto.

As colocações de P4 e P6, mostram o quanto a sua base escolar de História deixaram marcas de como não foi fácil estudar a disciplina, pois os ensinamentos eram repassados da maneira como os(as) professores(as) da época sabiam fazer, como diz P2, “[...] professores que liam sem um conhecimento mais apurado do tema”, e P11 complementa, “[...] o ensino na época em que estudei não formava cidadãos críticos, se baseava apenas em decorar datas, heróis e eventos importantes da história”. Nesse sentido nos lembra Paulo Miceli (2009, p. 22):

Houve um tempo em que História era doutrinação e se destinava, antes de tudo, a formar, reforçar e manter os valores da nacionalidade, e a disciplina acabava se transformando no espaço cultural mais adequado à reprodução desses sentimentos. Na escola, a pátria era grande, a raça era forte, os governantes – menos alguns tiranos – amavam o povo e eram amados por ele, não havia sangue, nem lutas, nem desavenças... Todos, afinal, se entendiam na doce harmonia de um magnífico paraíso tropical, desenhado graças à ação dos excepcionais heróis imortalizados no panteão da pátria. Mas como o estudante também vivia fora da escola, cabia a ele enxergar para além dos rosários que era obrigado a repetir, para tapear seus mestres na hora da avaliação.

O autor deixa claro que houve uma época em que o ensino de História era uma doutrina voltada para o nacionalismo, todos eram preparados para desenvolver amor alienado pela pátria, de tal forma que os algozes do sofrimento social eram vistos como “heróis”, criando uma falsa ideia, formando grandes exércitos de adoradores de pessoas que de fato, contribuíram para prejudicar o país. Mas chegou o momento em que, por meio das formações continuadas, o ensino de História começou a sofrer mudanças e a sociedade passou a ver criticamente os acontecimentos históricos.

Até aqui percebemos o quão é importante a formação continuada de professores, nela são oferecidas novas linguagens para o desenvolvimento do ensino de História, para que não corramos o risco de deixar em nossos alunos cicatrizes indesejáveis como foi deixado nesses professores nos anos de 1990. É importante ressaltar que o(a) professor(a) de História no espaço da sala de aula tenha uma formação que lhe possibilite estabelecer diálogos com as possibilidades que hoje são exigidas no cotidiano escolar.

Segundo Lima (2019, p. 7), a escola da atualidade demanda um ensino de História que considere esta instituição, como um espaço de se produzir novos conhecimentos, articulando-os aos saberes prévios do alunado. Assim, o(a) professor(a) precisa atuar com o entendimento que a escola é um lugar propício para as vivências de teoria e prática, do respeito e a valorização da diversidade, para tanto, o(a) professor(a) deve organizar atividades que tenham essa perspectiva de formação humana.

Exemplificando esse entendimento na prática do ensino de História, Lima (2019) relata duas experiências exitosas, desenvolvidas por meio dos trabalhos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola localizada no município de Macaíba, no Estado do Rio Grande do Norte. Várias oficinas foram realizadas na semana que definiram como, semana da cidadania, as duas oficinas expostas por Lima, (trabalhadas em três da semana) tiveram os seguintes “[...] temas: Inclusão, Gênero e Consciência Negra; temas escolhidos, portanto a partir da realidade vivenciada na escola, e relevantes em sociedade” (p. 9).

O primeiro dia, com tema Inclusão, contou com atividades relacionadas à participação democrática dos alunos, trabalho apresentado pelo 8º ano. O tema foi pensado devido a problemas enfrentados pela escola ao longo dos anos, como a falta de estrutura adequada. Em 2017, ocorreram problemas relacionados à falta de cadeiras e de estrutura no prédio, situações que ganharam repercussão nas redes sociais e na mídia, causando discussões sobre como o caso foi tratado pela gestão, principalmente. Partindo disto e utilizando o conteúdo programado para a turma, Revolução Francesa, discutimos os conceitos que fundamentam a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC), tais como igualdade, direito, governo representativo, etc., e a participação dos cidadãos no processo democrático, inclusive dentro da escola. Após discussões sobre os problemas da instituição, e de ter assistido vídeos que demonstravam os problemas e as dificuldades enfrentadas pela escola, foi levado para a turma o Regimento da E.E.Z.M. A partir disto, a classe ficou responsável por elaborar os “Direitos dos Alunos e das Alunas da Zila Mamede”. (Lima, 2019, p. 9).

Além disso, os alunos foram divididos em grupos, foram conferidas funções específicas cada grupo, no sentido de cada um dos grupos se responsabilizar em estabelecer uma conversa direcionada à uma turma do turno matutino, com o objetivo de identificar as reivindicações e percepções da turma tocante ao que os alunos consideram ser importante enquanto seus direitos. Nas aulas posteriores, os grupos analisaram o que coletaram junto à cada turma do matutino, em seguida disto, elaboraram artigos referentes aos direitos. Por fim, realizou-se uma espécie de assembleia dentro da sala de História, na ocasião cada grupo apresentou sua proposta de artigo, e todos votaram abertamente, a favor ou contra à tal proposição, não só votaram, também tiveram a oportunidade de indicar modificações para melhorar o artigo (Lima 2019, p. 10).

Ao fim desse primeiro dia, houve uma mesa redonda com Artur Silva, aluno da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que tem baixa visão, e Renata Nogueira, surda, professora de Libras da UFRN. A mesa redonda foi composta para que os alunos pudessem ouvir de pessoas externas à escola como elas enfrentam as dificuldades no seu cotidiano, além de servir para que alguns preconceitos e estereótipos pudessem ser quebrados a partir da fala dos convidados. Ao final das falas os alunos puderam fazer questionamentos (Lima, 2019, p. 10).

Para finalizar o dia letivo, conforme (Lima 2019, p. 10) todos os trabalhos foram lidos por um aluno pré-selecionado pela turma. Podemos notar que essas atividades foram de grande relevância para a formação cidadã do aluno, na medida em que além das formas de participação dos alunos, desenvolve o pensamento comunitário no ambiente escolar, ampliando o poder de exercício dos direitos do outro, ou seja, treina a tomada de decisões e a participação na resolução dos problemas presentes nas relações sociais.

Lima (2019) elucida que o último dia que foi trabalhado o tema Consciência Negra, foi um dia com mais apresentações e várias atividades. Teve uma exposição relacionada à visita ao local Capoeiras, território quilombola localizado em Macaíba (RN). Um grupo de 21 alunos, do 9º ano ao 3º ano do Ensino Médio, visitaram aquela comunidade com o propósito primordial de levantar questões relacionadas as culturas do grupo local, comumente quando se discute identidade do referido estado, estes são acionados,

[...] permitindo aos alunos e alunas conhecerem outras narrativas possíveis sobre a experiência histórica potiguar, e assim perceber que existem discursos sobre a História e cultura do Rio Grande do Norte que silenciam a contribuição de diferentes grupos para a formação do estado (Lima, 2019, p. 10).

Nesta visita, os alunos conseguiram realizar entrevistas com lideranças, realizaram registros escritos, por meio de fotos e vídeos, materiais que foram organizados e apresentados de forma expositiva e dinâmica na escola. Tal exposição foi um viés seguido pelos alunos para acessarem narrativas do processo histórico do Rio Grande do Norte, que vem sendo explorada de maneira muito tímida (Lima 2019, p. 10).

Analisando estas experiências de oficinas no ensino de História, acreditamos que tais tipologias de atividades compreendem a práticas metodológicas que não se limitam ao livro didático, nem tampouco ao espaço físico da sala de aula. São práticas que favorecem o aluno perceber o outro, entendendo a importância do respeito às diferenças. De todo modo, sabemos que esta perspectiva de ensino, vem se constituindo aos poucos, ainda há muito para se aprender sobre, e assim ampliar as possibilidades de se ensinar e aprender História. Portanto, enfatizamos que esta é também uma realidade do contexto de Arari, as transformações são embrionárias, mas essenciais, é possível constatar isto, quando fazemos uma análise do ensino de História no

decorrer dos tempos da educação arariense, a exemplo disso, na época do Antigo Ginásio que é denominado de Ensino Fundamental a maneira de ensinar e aprender não nos dava condições e nem espaço de reflexão. Segundo as autoras Farias, Sales, Braga e França era:

Aprende-se ouvindo e prova-se que aprendeu por meio da devolução das informações que foram depositadas, pelo professor, na cabeça vazia dos alunos, por isso a expressão “educação bancária”, cunhada por Paulo Freire (1983). Associa-se a aprendizagem à capacidade de reter, guardar, memorizar, armazenar de forma mecânica, passiva e receptiva um considerável acervo cultural. [...] A relação professor-aluno é vertical e autoritária, pois se acredita que o medo, a distância, a ordem rígida e preestabelecida, o ambiente austero e o silêncio são condições para que a aprendizagem ocorra (2008, p. 42).

Podemos observar que se permanece firme a obrigatoriedade de concluirmos os conteúdos do livro didático, seguindo à risca em vez de transformá-lo em instrumento facilitador de novos caminhos, de novas experiências. Essas mudanças começam na formação continuada de professores pois, “um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre seus alunos” (Karnal, 2008, p. 22).

Ainda nessa perspectiva, Silva e Fonseca complementam:

Não se trata de culpabilizar o professor e o livro didático pelas escolhas e eventuais problemas do ensino de História. O livro didático é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de *toda a História*. [...] Em sala de aula, eles precisam ser ampliados, complementados, criticados, revistos. O professor deve ter uma relação crítica, nunca de submissão ao livro de História, que, como todo texto, toda fonte, merece ser questionado, problematizado e amplamente explorado com os alunos (2010, p. 29).

Os autores evidenciam a importância do livro didático, como um recurso útil, considerável, necessário e indispensável na cultura escolar, mas precisam ser reorganizados, trazendo abordagens atualizadas, diferentes perspectivas da História no sentido de abranger novas vertentes explicativas. Também é importante que os(as) professores(as) percebam que há outras possibilidades de fontes de pesquisas para o ensino de História e não trabalhar somente com o livro didático.

A disciplina de História precisa ser trabalhada de forma contextualizada, levando o aluno a compreender de maneira reflexiva e crítica, que a história é um processo contínuo, que perpassa por variadas metodologias de ensino e inúmeros objetos de aprendizagem. Em relação aos conteúdos e ao ensino de História, Guimarães reforça que:

Essa perspectiva de ensinar História não é mais a mesma, [...]. Os objetivos, as finalidades educativas, os currículos prescritos, os livros e materiais didáticos e a formação do professor se modificaram. Estamos vivenciando, desde as últimas décadas do século XX, um movimento de repensar a História, as metodologias e as práticas de ensino (2012, p. 236).

A perspectiva, de modo geral, sobre o ensino de História atual, não é mais sobre se o livro traz a verdade da história, mas apontar para os diferentes olhares, narrativas dos fenômenos históricos, das relações sociais, sendo esses aspectos importantes nas práticas do ensino em sala de aula. Mesmo trabalhando com o livro didático, é interessante despertar os alunos para as diversas interpretações do fato histórico aos alunos para que estes não vejam o livro como única fonte; que não o percebam como portador de toda verdade pronta e acabada.

Seguindo o raciocínio da autora, Karnal (2008, p.9) contribui afirmando que uma prática de ensino de História, que se pautar nas transformações da atualidade, oportuniza discussões em que a História seja percebida e analisada, por meio de estudos que elenque o cenário do passado e sua relação com a conjuntura do momento. Cabe uma analogia dos fatos, ocorrências históricas em diferentes tempo e espaços.

A função do saber histórico na vida dos sujeitos têm reconfigurado à didática da História na contemporaneidade, colocando novas demandas para a prática docente no contexto escolar e, conseqüentemente, para a formação de professores dessa disciplina, tornando-se instrumento, pelo qual, poderá conhecer uma pluralidade de realidades, além de adquirir uma visão crítica da sociedade contemporânea “resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado” (Pinsky, 2012, p. 65).

Diante desse cenário de novas demandas no ensino de História reconhecesse que o(a) professor(a) não é detentor do conhecimento, mas, é quem está ali, na sala de aula incumbido de mediar a aprendizagem, visto que Freire (1987, p.68) reforça que, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, ou seja, nós nos formamos e aprendemos uns com os outros o tempo todo, através dessa interação e reconstrução com o mundo e que “ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar” (Silva; Fonseca, 2010, p. 14). Nesse sentido, Richard Fonseca corrobora afirmando que:

O olhar direcionado para o cotidiano corresponde ao olhar direcionado para os significados das práticas que desenvolvemos no dia a dia, em um contexto atravessado por conhecimentos e valores plurais, por uso, manejo, técnicas, táticas, apropriações e modos pelos quais os praticantes fazem uso das produções sociais – conhecimentos, regras, tecnologias, mídia, etc. – em suas ações com relação aos outros e a si mesmos (s/d, p. 4).

Nessa perspectiva, quando olhamos para o cotidiano escolar estamos olhando para nossa prática relacionada a um amplo contexto, cujas técnicas, teorias, conhecimentos científicos, conhecimentos da prática estão interligados e intrínsecos, e que em conjunto impactam no resultado do que o(a) professor(a) faz. Ao analisar esse conjunto é possível perceber outras possibilidades de atuação no que diz respeito aos avanços tecnológicos, perceber essas necessidades, justamente porque a prática do(a) professor(a) não é isolada. Está implicada, relacionada ao contexto às condições de trabalho, ao contexto social do aluno, à formação do professor.

Portanto, o ensino de História tem como principal pressuposto formar cidadãos que possam ser críticos com a realidade na qual estão inseridos, deve ser baseado na liberdade de expressão, no ensino e aprendizagem, democrático, coletivo entre alunos e professores.

2.2 Experiências docentes em diferentes linguagens no ensino de História.

Para os(as) professores(as) de História, exercer sua função, muitas das vezes com dificuldades e com o desejo de propor um ensino que venha não apenas em contribuir para um fechamento com bons resultados no final do ano letivo, mas para transformações na vida de seus alunos e, conseqüentemente, na vida do professor, é necessária disposição para o aprendizado constante de maneira reflexiva. A esse respeito Zavala (2015 *apud* Alfaia 2021, p. 9) diz que, “[...] o professor de História é um aprendiz de sua própria prática, na medida em que verifica que precisa desempenhar sua capacidade de reflexão dentro da realidade experimentada por ele”. Diante disso, Souza afirma que:

Vivemos à procura de caminhos que possam ser mais prazerosos, nem sempre menos árduos, mas que possam trazer o discente para dentro do seu próprio processo de formação, compreendendo a importância deste para sua vida, e isso não é diferente quando falamos da disciplina de História. (2021, p. 93).

Neste ponto de vista, o(a) professor(a) sente o desejo de proporcionar aos seus alunos meios capazes de envolvê-los nas discussões acerca das diferentes temáticas propostas em sala de aula, um ensino que seja, efetivamente, uma potência de transformação em suas vidas. Na disciplina de História, o docente pode ser auxiliado e utilizar diversas ferramentas que o ajudem a tornar as aulas mais problematizadoras e interessantes para os alunos, mas é necessário segundo Karnal, “[...] que os professores dessa disciplina conscientizem de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e – esperamos – a melhorar o mundo em que vivem” (2008 p. 22). E para Pinsky e Pinsky (2013,

p. 19 *apud* Costa e Pereira, 2021, p. 1) “a História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada”. Assim sendo, Guimarães vem afirmando que o professor:

Não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decoram” o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva (2012, p. 259).

Nessa direção, podemos inferir que, o(a) professor(a) ao mediar a construção do conhecimento em sala de aula, está trabalhando com saberes que se constituíram nos mais diversos contextos das relações humanas, logo, compreendemos que quando o(a) professor(a) atuar com a mediação do conhecimento fazendo de variadas formas de linguagens, oportuniza o aluno condições flexivas e abrangentes em torno dos saberes abordados, visto que, essas variações da linguagem são próprias da evolução do conhecimento do homem em sua relação com o mundo de modo geral.

Por se tratar especificamente sobre novas abordagens, outras linguagens, nessa perspectiva, Katia Abud complementa afirmando que:

As novas abordagens, os novos objetos, outras fontes, outras linguagens foram se incorporando ao ensino de História. As novas tendências e as correntes historiográficas que entendem a História como construção, aliadas a concepções que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, provocaram transformações bastante profundas na construção da História como conhecimento escolar. Tais transformações produziram modificações na Didática da História e provocaram uma reformulação na prática pedagógica. É necessário que se destaque a introdução e a permanência, nos documentos curriculares, de orientações sobre o uso das novas linguagens, a despeito da inércia da organização escolar no sentido de consolidá-las como práticas cotidianas. (2003, p. 184).

Podemos dizer que as correntes pedagógicas e o currículo de modo geral, foram transformados a partir da introdução de novas perspectivas de ensino e que essas inovações pedagógicas, acompanham as necessidades da sociedade, ou seja, as concepções do modo de ensinar História também acompanham as transformações sociais.

É preciso repensar em novas linguagens, novas abordagens, novos métodos, novas formas de avaliação, porque assim como as correntes pedagógicas sofrem transformações, são constantemente repensadas, reavaliadas, reestruturadas, o conhecimento histórico também segue essa perspectiva. Da mesma forma, a cultura escolar sobre o que ensinar, como analisar, o que aprender, e o que de fato é História também deve se transformar.

O uso de diferentes linguagens tem sido cada vez mais incorporado nas aulas de História. Acreditamos que as linguagens também podem ser utilizadas para facilitar o ensino e aprendizagem, sendo fator importante no desenvolvimento e na produção do conhecimento e auxiliando na formação de sua consciência crítica, tornando o aluno capaz de atuar de modo transformador na realidade na qual se insere.

Para Linhares, Rodrigues e Sousa, a inserção de novas linguagens tornou-se:

Necessário a constante reflexão e atualização, por parte dos professores sobre a utilização em sala de aula. [...]. A inserção das diferentes linguagens em sala de aula permite ainda a aproximação do estudante com o conteúdo, como por exemplo, as músicas, as imagens, os objetos pessoais, cartas dentre outros que permitem que o estudante se perceba também como sujeito da História (2016, p. 48).

A introdução dessas novas linguagens tornou necessário que os professores reflitam e se atualizem incessantemente sobre seu uso em sala de aula. Principalmente considerando que o documento não é uma fonte neutra, ele deve ser contextualizado para ser compreendido (Linhares, Rodrigues e Sousa, 2016).

Diante disso, é coerente fazermos a seguinte indagação: o que são então essas novas linguagens? As novas linguagens vão além da forma como o professor ensina em sala de aula, são possibilidades de o(a) professor(a) se desprender do método tradicional de ensino, referem-se ao uso de diversas fontes como: música, teatro, fotos, literatura, filmes e muito mais (Linhares, Rodrigues e Sousa, 2016).

As novas linguagens enquanto metodologias do ensino de História, são práticas pedagógica em que o aluno experiencia conhecer os saberes históricos das relações humanas, a partir da interação com outras fontes de conhecimento, que não seja exclusivamente o livro didático. Dessa forma, pode ampliar sua percepção dos fatos históricos e sobre como esses influenciaram e influenciam no cenário da atualidade, político, econômico, social, entre outros, pois pode contrapor vertentes que dispõem a história por diferentes óticas, como por exemplo, o livro didático e um filme, um documentário e uma música, etc.

Essas metodologias em que o aluno interage com fontes históricas que tratam dos dados abordados na aula de História com diferentes análises, é uma perspectiva dinâmica que pode contribuir para a construção do conhecimento histórico, uma vez que “[...] saber história é diferente de pensar historicamente correto” (Schmidt e Cainelli, 2009, p. 70). Portanto, é conveniente enfatizarmos que as diferentes linguagens como metodologia do ensino de História, transcende ao mero contato com a história, inquieta reflexões, questionamentos e inquietações de buscar mais detalhes ou outras vertentes sobre o que se tem estudado em sala

de aula. É um procedimento metodológico que, favorece discussões preponderantes para se pensar com coerência sobre a história, posto que a disciplina de História não é uma ciência que se ocupa com passado de forma isolado, seu objeto de estudo é a história em curso, pois a História é a ciência do tempo.

Nessa direção, reconhecemos a necessidade de novas linguagens, novas abordagens metodológicas no ensino de História. A exemplo, temos a Escola dos Annales, na França, na década de 1930, que a partir de então começaram a se difundir seus ensinamentos e métodos, chegando à Educação Básica com a utilização de pinturas, fotografias, filmes, músicas, cartas, diários íntimos, jornais, receitas culinárias, entre outros, como prováveis recursos aplicados a métodos para o ensino de História na sala de aula. Rocha, afirma que:

Nas primeiras décadas do século XX vemos que já existia no Brasil um movimento de utilização do rádio, de filmes, de pinturas e esculturas nas aulas de História, mas ainda não eram tratadas como novas linguagens e sim como recursos didáticos, o que vai perdurar até os anos 1970 (2015, p. 98).

Ademais, no que se refere a linguagens, Nascimento e Baumgarten (2020) afirmam que trabalhar com novas linguagens no ensino de História, significa um condicionamento para viabilizar a efetivação de diversas possibilidades de o aluno construir conhecimentos, ao passo que favorece a contextualização do passado, problematizando o presente contribuindo significativamente para a formação da consciência histórica crítica:

Trabalhar com novas linguagens no ensino de história possibilita a ampliação de novas perspectivas de aprendizado, propiciando a formação de uma consciência histórica crítica e que corrobora com a compreensão de um passado contextualizado e de um presente problematizado, conforme, Barca (2018). Podemos aproximar o conceito de consciência histórica com o que Thompson (1987, p. 277) chama de “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência”. Ou seja, é necessário trabalhar com o conhecimento histórico que se relacione com a realidade dos estudantes e com aquilo que eles gostam e se identificam (2020, p. 4).

A construção do conhecimento histórico é uma necessidade, uma emergência na contemporaneidade, é preciso que se resgate dados historiográficos que ficam esquecidos, que não chegam ao chão da escola e que muitas vezes faz parte do dia a dia do aluno. No fragmento, Thompson corrobora com a ideia de que se faz indispensável que o conhecimento esteja presente na sala de aula, e não só o conhecimento do aluno, mas aquilo que ele gosta, sendo uma forma do(a) professor(a) conquistar a atenção, o empenho, o envolvimento do aluno. Quando falamos da realidade discente, torna-se um ensino contextualizado e é bem mais

possível fazer com que o aluno tenha uma atenção para o assunto, pois faz parte daquela construção do próprio aluno enquanto ser histórico.

Sabemos que muitas são as formas de se trabalhar os conteúdos escolares pelos professores, porém, mesmo com tantas tecnologias disponíveis, observa-se que a ministração dos conteúdos ainda é predominantemente perpassada através de aulas expositivas, o que nem sempre consegue atender as expectativas dos alunos, mas, “levá-los a exaustão”.

Obviamente, o uso de materiais concretos e distintos no ambiente educacional, favorece o entendimento dos alunos sobre o ensino de História, onde o docente pode fazer uso de documentos¹⁸, iconografia, de sonoros, imagens, além de trabalhar em grupos com os estudantes num espaço não formal, promovendo debate e reflexão em torno das atividades de História. Existem também outras abordagens adequadas à prática do ensino de História em sala de aula, como algumas formas interativa e interessantes de ministrá-los que possam despertar o interesse dos alunos, pois é possível utilizar várias metodologias e recursos ao se trabalhar com o conteúdo histórico. No entanto, a deficiência de leitura tanto de textos narrativos quanto de imagens por parte dos estudantes é, sem dúvida, um problema em nossas escolas.

Uma linguagem capaz de articular leitura textual e visual, passível de uso em sala de aula é, certamente, as histórias em quadrinhos (HQs). São linguagens que aproximam os alunos do mundo imaginário, e ao mesmo tempo relacionam aspectos da fixação com contextos reais. Para Nascimento e Baumgarten (2020, p. 5) “as histórias em quadrinhos são novas linguagens que buscam dialogar com o ensino de História e as novas práticas metodológicas, contribuindo para o processo crítico, social e econômico na educação”.

Antes de seu uso, no entanto, o professor precisa refletir teórica-metodologicamente acerca dos principais recursos constituintes da linguagem quadrinhística. O trabalho com imagens e sua demonstração como fonte histórica são importantes atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. É imprescindível fazer com que os alunos percebam a importância de refletir sobre o que veem e a partir disso, interpretar, compreender e reinterpretar os conteúdos (Nascimento e Baumgarten, 2020, p. 5).

Já a leitura histórica de documentos é necessária como estratégia motivadora; no caso do ensino de História desenvolvido no Ensino Fundamental, os alunos teriam contato com experiências problematizadoras e com o uso de documentos históricos. Na busca por tal iniciação, a utilização desses documentos em sala de aula objetiva a construção de conceitos, o confronto de informações e as possibilidades de uma leitura de mundo.

¹⁸ Jornais, cartas, atas, etc.

No caso das imagens em movimentos em sala de aula representados nos curtas metragens, nos filmes e documentários, produzidos pela TV e cinema, é uma metodologia interessante para se trabalhar os conteúdos de História. Em termos de análise didática, de modo geral, com base em estudos na área, segundo Bittencourt (2008, p. 108), podemos considerar três aspectos fundamentais para a análise de filmes: os elementos que compõem o conteúdo; o contexto social e político de produção da obra e a recepção do filme pelo público. Todavia, para que as intervenções sejam precisas o(a) professor(a) deve estar apto para fazer essas considerações, ou seja, ser conhecedor do objeto de estudo da História que é o próprio homem no tempo. Nessa perspectiva, Guimarães frisa:

Defendo a incorporação de filmes, [...] – de maneira planejada, articulada ao processo de ensino e aprendizagem em História, não como mera ilustração ou, ainda, como meio de ocupar o tempo dos alunos -, pode contribuir de forma significativa para a educação histórica, ética e estética dos indivíduos (2012, p. 268-269).

Porém, a simples incorporação dessas diferentes e novas linguagens não representam inovação nas práticas pedagógicas. Seu uso deve estar associado a uma metodologia de ensino que tome por base a problematização do conhecimento (Linhares, Rodrigues e Sousa, 2016).

Conforme Linhares, Rodrigues e Sousa (2016, p.48) materiais didáticos que podem favorecer o trabalho do professor com o ensino de História em sala de aula podem ser listados: livros e manuais, folhetos e vídeos, bem como ferramentas pedagógicas caracterizadas por outras linguagens que são usadas para criar situações de aprendizagem como: textos de jornal, fotos, música, etc.

Dessa forma, pensamos tais metodologias e recursos como um caminho para a aprendizagem do conhecimento histórico apoiado no exercício da observação, leitura, interpretação, comparação, escrita e mesmo na expressão criativa dos alunos, tudo isso bem orientado pelo(a) professor(a) que deve estar devidamente preparado para a execução dessa práxis.

Apesar da interação das linguagens, metodologias e recursos que podem auxiliar o ensino de História, o uso do livro didático ainda, segundo Ribeiro (2013, p. 4) “[...] é um elemento da aula que deve contribuir para o processo ensino aprendizagem [...]”, também é o principal instrumento utilizado em sala de aula juntamente com a aula expositiva que nem sempre é dialogada, pois os livros didáticos são:

Muitos criticados, muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do ensino de história, os livros didáticos são invariavelmente um tema polêmico, diversas pesquisas

tem revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um ensino tradicional (Bittencourt, 2008, p.300).

Porém, ainda existem muitos professores que não conseguem e/ou não usam outros recursos para diversificar a metodologia de ensino, lembrando que também há os professores que já estão cansados, praticamente no final da carreira docente. E para alguns professores essa práxis ainda é nova, nos fazendo compreender que aquilo que é inovador para uns, para outros não é mais. Além do mais, parece impossível a ministração do ensino de História sem a prática tradicional das aulas expositivas, melhoradas com a possibilidade do diálogo sobre os conteúdos.

O(A) professor(a) precisa que sua formação lhe dê fundamentos consistentes para que consiga abordar os conteúdos junto aos seus alunos de forma a analisá-los e criticá-los e instruindo o aluno a questionar os fatos em estudo, sempre que necessário e preferencialmente contextualizando com a sua realidade. Acreditamos que o(a) professor(a), cujos princípios históricos e pedagógicos estejam claramente definidos poderá, mesmo com uma obra deficiente acerca de algum aspecto, fazer bom uso dela junto ao aluno.

Portanto, a formação do(a) professor(a) precisa lhe condicionar possibilidades de atuar com diversas abordagens metodológicas, como por exemplo, com as oficinas, instrumentos que possibilitam a construção de ambientes de investigação em sala de aula ou fora, a fim de romper o método “tradicional”, envolvendo todos os alunos dos mais tímidos aos mais falantes, possibilitando ao aluno aperceber que a História é social, dá-se coletivamente, é produção humana e que o(a) professor(a) é o mediador no processo de elaboração conceitual do educando.

Segundo Vieira e Volquind (2002, p. 11), trabalhar com oficinas é “uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente”. Compreendemos que a oferta de oficinas nas aulas de História pode possibilitar a quebra de hierarquia que persiste entre professores e alunos, pois proporciona uma experiência na qual são evidenciados o ensino e a aprendizagem de ambos. Ela ultrapassa a mera transmissão de conhecimento, visto que tanto o aluno quanto o professor se sentirão instigados a perguntar e a buscar as respostas, a partir da realidade em que atuam.

Na perspectiva de Vieira e Volquind (2002, p. 11) “a oficina é, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir/pensar/agir, com objetivos pedagógicos”. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa

oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. As autoras ainda conceituam o termo como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer” (2002, p. 11). Mas, antes é necessário analisarmos para que serve uma oficina e descobrir quais finalidades se pretendem atingir com uma oficina. Para Paviani e Fontana:

A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução e tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes (2009, p.78).

Aqui, as autoras tratam de dois objetivos das oficinas: apropriação de conceitos e ao mesmo tempo oportunizar ao aluno materializar esses conceitos na prática, pois a oficina articula teoria e prática num só espaço de vivência. Além disso, a oficina abre horizontes de construção de conhecimento devido ser uma prática metodológica em que essas construções – teórica e prática – acontecem de forma coletiva, ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Como se pode observar, a oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no(a) professor(a) e no conhecimento racional. O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problemas apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho. Portanto, uma oficina deve articular a teoria com a prática, ou seja, unir o conhecimento científico com o conhecimento empírico; além de proporcionar o trabalho em equipe, seja entre os alunos, seja pela interdisciplinaridade. E este se constitui no principal desafio pedagógico docente: proporcionar caminhos para que o aluno se identifique com sua realidade e desenvolva as capacidades e habilidades.

Segundo Faccin, Valentini, Caramori, Stübe, “a oficina é uma ferramenta pedagógica excelente para trabalhar com os alunos, pois permite que o mesmo sinta, reflita e interfira em sua própria realidade, deixando-o menos passivo e mais ativo no contexto em que vive” (2013, p. 23519). E que no final da oficina é fundamental que o aluno consiga sistematizar o que aprendeu, sendo interessante um ato reflexivo após o processo de execução.

Em Arari, durante as formações continuadas em História dos anos finais do Ensino Fundamental, sempre eram discutidas, entre a formadora e professores, situações sobre o que fazer para que os alunos se interessassem mais pelos conteúdos estudados. Dessa forma, a

formadora de História Terezinha Gusmão juntamente com os professores de História, buscaram meios e estratégias para melhorar o ensino em sala de aula e fazer com que os alunos sentissem interesse pela disciplina, e em entrevista relata que:

Em 2018 foi sugerido aos professores, na formação, que trabalhassem maquetes para alguns conteúdos, como por exemplo, a idade média. Quando foi trabalhado o Feudalismo, os alunos fizeram uma maquete da estrutura do feudo e, após, fossem explicando cada passo daquela estrutura montada do feudo em maquete. Em 2022, também me alegrei muito, quando foi planejado na formação que cada povoado do Município de Arari, relatasse a sua história, pesquisaram sobre as lendas, como foi fundado, fizeram o antes e o depois, tudo orientado pelo professor e realizado pelo aluno, surgiu muitos vídeos. Fizemos o cinema na escola e os alunos amaram. Também realizamos outro trabalho que foi a produção de um livreto, inclusive a professora Nicole Fraga, foi premiada com o Troféu José Silvestre, pela Academia Arariense de Letras, Artes e Ciências (ALAC), sobre as lendas do povoado Flexeiras. Na primeira formação de 2023, trabalhamos na construção de gamificação (passa ou repassa), com elaborações de perguntas e na segunda formação foi trabalhado palavras cruzadas sobre conteúdo de cada ano. Decidimos que iríamos fazer um livro como fruto, com os alunos do 9º ano, sobre os governos do município de Arari de 1966 até 2020, o 9º ano iria fazer a pesquisa, mas por conta da suspensão da formação, não foi possível, porque o tempo é muito curto e tem outras atividades da escola, os professores geralmente não ensinam só em uma escola. Na verdade, há todo um contexto que impossibilita agora esse livro, que no caso seria um livro físico. Toda essa atividade, posso dizer que são experiências exitosas e os alunos gostam muito desse tipo de atividades (Gusmão, 2023).

Percebemos que os esforços da formadora, quanto aos professores de História para uma aprendizagem significativa, se dá, primeiramente, pela interação entre formadora e professores, como afirma a formadora em entrevista, “à nossa interação é muito boa, nosso grupão de professores de História, [...] são colaborativos, na discussão quanto as ideias de querer participar” (Gusmão, 2023). E o segundo ponto importante é, “sair das quatro paredes da sala de aula [...] a aula de campo é enriquecedora, os alunos amam, [...] tem benefício para o aluno quanto para o professor, sentem-se satisfeitos, então há um processo de aprendizagem” (Gusmão, 2023).

Com essas experiências construídas e realizadas nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Arari, pudemos vivenciar o que Guimarães afirma: “cada professor, cada grupo de educadores, com sua maneira própria de ser, pensar e ensinar, em condições e contextos próprios, constrói a sua experiência” (2012. p. 178).

De modo geral, o que já foi trabalhado nas formações de História nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Arari, entre os anos 2018 a 2023, os professores compartilham nos encontros suas experiências metodológicas de sala de aula, como por exemplo, o que foi feito, como foi feito, o que precisou, se foi aceito pela turma, se alcançou o

esperado e o principal, se serviu para o processo de aprendizagem do aluno, e não apenas para adquirir uma nota, assim confirma a fala da formadora a seguir:

A escola em que o professor aplicou as experiências, foi satisfatório. Os professores deram depoimentos na formação de que os alunos gostaram demais, inclusive eu posso falar por conta própria. A experiência do cinema na escola foi muito boa, o aluno ficou muito satisfeito com o que ele produziu. Teve aulas de campo, os alunos gostam muito desse tipo de aula. Posso falar da minha escola José Francisco, como por exemplo, fizemos um trabalho, fomos nos pontos principais de Arari. Por exemplo, fomos por onde começou o povoado, o município de Arari, no distrito Curral da Igreja, fomos ao povoado Barreiro, [...] em frente à igreja católica, toda uma história como era o município, o transporte, como as pessoas chegavam ao município, qual a finalidade da coletoria. Então, a aula de campo é enriquecedora, tem benefício para o aluno, para o professor, ambos se sentem satisfeitos. Então há um processo de aprendizagem sim (Gusmão, 2023).

A inserção de diferentes linguagens nas aulas de História tornou-se necessária à constante reflexão e atualização, principalmente por considerar que não podem ser usadas isoladas, precisam ser contextualizadas para serem compreendidas. Para Nascimento e Baumgarten, no que se diz respeito sobre as diferentes linguagens, frisam que:

Tornam as aulas de história mais atrativas e significantes para o estudante. A partir daí, direcionamos as ideias de instrumentalização na qual o professor de história precisa estar à frente, para conduzir os estudantes a compreender a aprendizagem histórica, reintegrando formas sólidas no ensino de História. Ou seja, as metodologias de ensino precisam estar dentro de uma pedagogia de libertação, incluindo também o professor, pois ele precisa estar comprometido com essas ideias no tempo e espaço (2020, p. 8).

As autoras mencionam que o(a) professor(a) de História, precisa se posicionar dentro da sala de aula não como o dono da verdade, mas no sentido de estar direcionando as reflexões, as discussões, para que o ensino e aprendizagem sejam desenvolvidos na perspectiva de favorecer a construção do conhecimento histórico no aluno. É fundamental que o(a) professor(a) adentre a realidade do cotidiano do aluno e, assim, investir na sua formação crítica, através de diferentes linguagens e metodologias, para que possam compreender a sua realidade. Porém, a temática de diferentes linguagens no ensino de História, David contribui corroborando afirmando que a:

Utilização de diferentes linguagens no ensino de história possibilita o reconhecimento da escola como espaço social, onde o saber escolar reelabora o conhecimento produzido pelo historiador e, nesse processo, agrega um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, praticados por professores e alunos, frutos da vivência de ambos e provenientes de diversas fontes de informação (2012, p. 11).

Sem dúvida, é necessário repensar o ensino de História, discutir e analisar a metodologia a fim de obter qualidade nesse ensino em sala de aula, que conduza o aluno a desenvolver seu raciocínio e iniciação da capacidade crítica, imprescindível para o seu desenvolvimento intelectual, de modo que consiga ampliar capacidades de observar, descrever, identificar semelhanças e diferenças entre os acontecimentos nos diferentes tempos históricos.

Recorremos à Fonseca (2010) para salientar que, como componente curricular, a História não corresponde mais a uma instância burocrática que apresenta soluções repetitivas construídas por especialista como respostas para as necessidades da sociedade. Atualmente tais soluções são elaboradas na maioria das vezes por meio do diálogo de diversas concepções de História, de ensino e mundo de cada professor, pesquisador, debatedor e autor. Nessa direção, pauta-se em duas questões que se complementam: O que ensinar e como ensinar. Sendo assim, Fonseca corrobora ainda elencando algumas propostas de metodológicas e estratégias do ensino de História têm apresentado resultados exitosos:

O alargamento do campo da história ensinada. Nas várias formas de organização curricular, é possível identificar a ampliação do universo de temas, problemas estudados e de materiais/fontes utilizadas no ensino de História.

A pluralidade de leituras acessíveis às crianças e jovens. Versões da história que eram recorrentes na historiografia debatida e ensinada na Universidade têm sido, cada vez mais, incorporadas à história ensinada na educação básica, por meio de textos didáticos e paradidáticos, de revistas, jornais de História destinados ao grande público, filmes e outros materiais de ampla divulgação.

As práticas interdisciplinares. O trabalho pedagógico por meio de projetos de ensino que articulem temas históricos aos demais componentes curriculares têm se configurado, na prática, como possibilidades exitosas de aprendizagem e construção de saberes, valores, habilidades, de modo especial nos primeiros anos de escolaridade.

A produção de saberes históricos na sala de aula por meio de projetos. Publicações e apresentações expõem experiências didáticas bem sucedidas, em escolas de diferentes lugares do Brasil, que articulam a pesquisa ao ensino, ou que têm como pressuposto do ensino a pesquisa.

O trabalho pedagógico de construção de conceitos nas aulas de História. Para Schmidt e Cainelli, esse trabalho no ensino de História requer respeito pelo conhecimento e pelo conjunto de representações que o aluno traz para a sala de aula.

A educação patrimonial. O trabalho pedagógico com os diferentes lugares de memória (museus, arquivos, bibliotecas, monumentos, objetos, sítios históricos ou arqueológicos, paisagens, parques ou áreas de proteção ambiental, centros históricos urbanos ou comunidades rurais) [...].

A incorporação e diversificação de diferentes fontes, linguagens e artefatos da cultura contemporânea no processo de ensino e aprendizagem. [...] O professor, ao ensinar História, incorpora as noções transmitidas no processo de socialização da criança, no mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, nos diversos ambientes sociais e educativos, etc. (Fonseca, 2010, p. 9-10).

O interessante que a metodologia utilizada pelo(a) professor(a) deve refletir a sua visão de mundo, do conhecimento, do aluno, de seu papel profissional, do processo de ensino e aprendizagem, e que ao planejar e executar uma atividade segundo uma metodologia

diversificada, o(a) professor(a) estimula seus alunos, proporcionando situações para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a compreensão do conhecimento histórico-social, assim como, possibilitando ao aluno perceber os problemas concretos de sua vivência. Pois, a metodologia deverá ser passível de mudanças, quando ao professor é possibilitada uma reflexão sistemática sobre sua prática profissional.

Percebemos o quão é importante a formação continuada, pois é necessário o(a) professor(a) atualizar seus conhecimentos para que possa desempenhar melhor suas competências. Com o surgimento de novas tecnologias, novos conceitos, novas experiências, novos benefícios, como planejar e organizar uma atividade, uma oficina, analisando, identificando os principais obstáculos no ensino de qualidade, cria-se um processo de ensino e aprendizagem mais instigante e envolvente para os alunos garantindo-lhes maior engajamento das aulas e ampliando os conhecimentos na disciplina de História. Segundo Gusmão, entendemos que:

A formação continuada, nos ajuda a compreender o verdadeiro significado do que se faz, além de promover a aquisição de novos saberes, auxiliando na construção da identidade profissional individual e coletiva, e na compreensão de que os saberes pedagógicos também deverão ser obtidos durante o processo de elaboração e construção da identidade e saber específico em sua área de conhecimento, somando às metodologias, planejamento, avaliação e gestão escolar (2023, p. 39).

Portanto, as diferentes linguagens planejadas e organizadas durante a formação continuada de História dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Arari, entre os anos 2018 a 2023 e executadas de maneira exitosas e acolhidas pelos alunos em sala de aula, foi mostrado como a formadora Terezinha Gusmão citou à cima em entrevista, que deram certas, que estão fazendo diferenças para o(a) professor(a) e principalmente no aprendizado do aluno em sala de aula. Apresentaremos algumas dessas experiências no Produto Educacional.

Diante do exposto, lembramos que se faz necessário o ambiente escolar fornecer condições para que os professores possam desenvolver suas e/ou novas abordagens metodológicas para que o processo de ensino e aprendizagem continue a ser desenvolvido, pois o ensino de História tem como principal pressuposto formar cidadãos que possam ser críticos com a realidade na qual está inserido.

2.3 O que se ensina, como se ensina e como se aprende História na educação arariense

Para construir o corpo desta seção, além do posicionamento de alguns autores, fez-se necessário entrevistas semiestruturadas com o secretário de educação do município, com a

formadora de História e um questionário semiaberto com os(as) professores(as) de História dos anos finais do Ensino Fundamental.

Pensar em uma Educação Básica de qualidade significa dentre outros elementos: pensar em uma escola acessível a todos, que leve em consideração as transformações ocorridas ao longo do tempo, na qualificação dos professores e de todos em prol de uma educação. Porém, enfatiza-se que o processo ensino e aprendizagem é constituído numa relação escola/professor/aluno. Segundo Freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 23). Cabe ao(a) professor(a) entender que ensinar não é somente um repasse de conhecimentos, mas uma troca do conhecimento e experiências. Porém, sobre o ensinar e aprender, Cerqueira relata:

Freire (1996) propõe que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. É quando somos capazes de sentir o outro tanto na sua dimensão cognitiva quanto dramática, quando somos capazes de participar das coisas que acontecem ao nosso redor sem estarmos alienados, pois poderíamos dizer que a objetividade do sujeito pode ser questionável, no entanto, não podemos dizer o mesmo em relação a sua subjetividade. Daí a importância em estarmos atentos ao “mundo” do sujeito aprendente (2006, p. 33).

Entende-se que o ato de ensinar corresponde a intervir no mundo, nas relações sociais, a partir do modo de pensar do seu aluno, levando-o a fazer novas leituras sobre sua realidade, possibilitando-o nova percepção do social. Dessa forma, o ensino de História funcionará como um processo de construção do conhecimento por meio da ação formadora do(a) professor(a). Assim, ensinar é um ato de agir no mundo, porque transforma as pessoas, que ao ter transformado o seu modo de ver, pensar, agir e de se relacionar, transforma-se em um agente social atuante, na sociedade em que vive.

Cerqueira ainda complementa:

O aprender acaba sendo um diálogo entre o saber e o conhecer, assim esse diálogo passa por uma relação de empatia entre quem aprende e quem ensina, lembrando que estamos falando de uma relação dialética entre ensinar e aprender, pois nesse contexto acreditamos que todos são capazes de ensinar e aprender. (2006, p. 9). [...] aprender/ensinar só faz sentido para cada um dos envolvidos nesse processo se houver uma conexão entre partes (2006, p. 33).

O saber e o conhecer é o ponto de apoio para uma escuta atenta, que percebe detalhes da vivência do aluno, pois o(a) professor(a) que se propõe a trabalhar dessa forma, deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do aluno para poder compreender suas atitudes, comportamentos e ideais. Rompendo com a ideário de que somente o aluno precisa se

desenvolver cognitivamente e emocionalmente, assim, o mesmo poderia dar mais significado ao processo de aprender e ensinar História.

Acerca de ensinar História na educação básica, Gusmão declara com entusiasmo em sua entrevista:

História a gente ensina com amor! Quando vou pela primeira vez em uma sala de aula, costumo dizer para os alunos: eu amo ensinar História, eu amo História! O professor tem que amar aquilo que ele está fazendo, isso pode gerar motivação aos discentes, além disso, tem que ter compromisso com o ensino e contextualizá-lo. Com amor, compromisso e contextualização devemos ensinar História (2023).

A historiadora elucida que o(a) professor(a) não pode ir para uma sala de aula somente com a responsabilidade de transmitir um conteúdo, corrigir uma atividade, cumprir com o seu horário, que são requisitos fundamentais. Mas, o(a) professor(a) precisa gostar, ter paixão pela sua profissão, demonstrando aos alunos o prazer de ser, de analisar, de criticar os fatos e o prazer de ensinar. O aluno por sua vez, vendo o seu entusiasmo ao ensinar, através de uma abordagem dialógica, o aluno por sua vez se sentirá motivado a interagir - através da sua participação na sala, com as realizações dos exercícios - e adquirindo uma aprendizagem significativa.

Movidos pelo mesmo sentimento Madalena Freire (2016, s/p) enfatiza que:

[...] ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão [...] é preciso educar o medo e a coragem. Medo e coragem em ousar. Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem em romper o velho. Medo e coragem em construir o novo [...] este é o drama de permanecer vivo... fazendo EDUCAÇÃO.

Nesta perspectiva sobre os desafios de se inovar enquanto professor(a), porque ao mesmo tempo que busca ensinar, está aprendendo, é como se fosse uma via de mão dupla, no entanto não é fácil. Para tanto, é preciso reelaborar uma metodologia de ensino e de aprender enquanto professor(a), mediante a um processo histórico que foi construído com o outro, no sentido de aprender com outros professores e consigo mesmo. Não é suficiente para o(a) professor(a) só ter coragem de assumir o que está fazendo, é preciso ter coragem, ousadia, romper com certas práticas obsoletas e trazer outras possibilidades de práticas para o ensino de História. Entende-se que o medo pode surgir, proveniente da incerteza da inovação, da falha em relação a ter resultados promissores.

Ensinar não se trata exclusivamente de uma nova prática que garanta o sucesso no ensino aprendido. É importante compreender que o(a) professor(a) também está aprendendo. Pois, ele está testando, observando, analisando sobre o que está aplicando, sobre o dito novo, o que

pode ter implicações, mesmo que genericamente não seja novo, mas que seja novo unicamente em sua prática.

Na mesma perspectiva Carvalho e Hoeller (s/d p. 4) complementam que:

O ensinar e o aprender caminham juntos. Mais do que ensinar conteúdos, ser ensinante está atrelado a abrir caminhos. Não se transmite conhecimento, mas, sim, sinais deste, para que o outro possa fazer uso dele e transformá-lo de forma subjetiva.

A citação acima nos faz refletir, que o(a) professor(a) não pode está se colocando em sala de aula como superior, como o dono da verdade, como se o aluno não tem nenhum conhecimento, mas que o(a) professor(a) aprende junto ao aluno. Pois, ensinar e aprender é deixar-se afetar, é apaixonar-se, é entregar-se, é relacionar-se, com o outro. Assim sendo, Cury (2007, p. 9) deixa sua contribuição dando ênfase, “educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência”.

O ensinar e o aprender vai muito além do conteúdo do livro didático, diários de classe preenchidos, carga horária semanal fechada, toda burocracia exigida. Mas com a proximidade entre professor/aluno. Sem deixar de lado a realidade do aluno, como sugere Cerqueira (2006, p. 32), “devemos aprender e ensinar aquilo que tem sentido para estar no mundo dos alunos”. Nesse mesmo sentido Tunes, Tacca e Júnior (2005, p. 691) acrescenta, “pois sabe o professor que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno. É nesse sentido, portando, que podemos afirmar que o aluno dirige o seu próprio processo de aprender”.

Para entendermos como funcionava o ensino e aprendizagem de História na rede municipal de Arari, nos anos finais do Ensino Fundamental, no período de 2018 a 2023, vamos fazer uma breve retrospectiva. Os planejamentos com os(as) professores(as) eram realizados por escola, ou seja, o(a) supervisor(a) marcava com o(a) gestor(a) escolar uma data específica para a realização do planejamento, assim cada escola planejava de acordo com sua própria realidade. Porém, foi observado que determinadas escolas conseguiam avançar em seus conteúdos e outras não, proporcionando uma disparidade no cronograma de início e término de cada período elaborado pela SEMED.

A partir de 2018 a SEMED mudou esse sistema de planejamento, este passou a ser planejado em rede, todas as escolas planejando num mesmo local em uma mesma data, distribuindo os professores por disciplinas e anos. Dessa forma os conteúdos são nivelados sob orientação de um(a) supervisor(a) que apresentava um cronograma com conteúdos e

habilidades da BNCC e DCTMA (para os conteúdos que seriam trabalhos de História do Maranhão – são três aulas de História por semana, sendo que duas são da História Geral e uma História do Maranhão¹⁹). Também se levou em conta a realidade de cada escola e dos alunos, mas a maioria das escolas conseguem iniciar e terminar um período de acordo com o cronograma da SEMED. Porém, as formações de História otimizaram a ministração dos conteúdos e atividades propostas. Especialmente se tratando de alguns professores(as) que estavam com dificuldades, devido a vários fatores, os quais, brevemente falaremos a seguir. A formadora Terezinha Gusmão relata o porquê da otimização das atividades em sala de aula:

O planejamento acontece antes da formação. Observamos e discutimos o mesmo com os professores do 7º ao 9º ano. Um dos fatores que debatemos é se eles conseguiram executar as atividades (conteúdo e trabalhos) disparadas no planejamento e formação anterior. Geralmente alguns dizem que não, que estão com dificuldades. Então discutimos junto ao grupo uma solução para essas dificuldades, que são possibilitadas por vários fatores, nesse momento a partilha de experiências é fundamental para a ajuda mútua (Gusmão, 2023).

Apesar de se organizar os conteúdos e procedimentos metodológicos, o(a) professor(a) precisa constantemente reestruturar sua prática em sala de aula. Isto porque, às vezes realiza um planejamento mensal ou bimestral com um número “X” de conhecimentos, e escolhas metodológicas para alcançar um determinado resultado. O que mostra o quanto é desafiador ao docente proporcionar um ensino de maneira qualitativa para uma formação ampla do aluno.

Quanto a formação do(a) professor(a) de História que está lecionando no 6º ano, fala que: “O 6º ano tem uma formação a parte. Porém, encaminhamos o conteúdo de História do Maranhão, e propostas de algumas atividades” (Gusmão, 2023). Isso ocorre devido no 6º ano da rede municipal de Arari funcionar somente com dois professores, sendo que um(a) professor(a) leciona História, Português e outras disciplinas, e um outro, Matemática e outras disciplinas. A prioridade nesse caso, é que o(a) professor(a) que ficou com Matemática e outras disciplinas, vá para a formação de Matemática e o que está com História, Língua Portuguesa e outras disciplinas, vá para a formação de Língua Portuguesa. “Essa disposição entre professores/disciplina/6º ano, começou em 2017, visando melhoria no IDEB” (Gusmão, 2023).

¹⁹ A partir de 2017, a SEMED acrescentou o sexto horário nos anos finais do Ensino Fundamental, acrescentando mais um horário na maioria das disciplinas, a exemplo, a disciplina de História teve a carga horária mudada de 2h (50 min) semanais, para 3h (45 minutos). Sendo que, a partir de 2018, foi acrescentado o ensino de História do Maranhão em sala de aula, sendo acordado entre a formadora e os professores de História, e voltou em 2022, como fazendo parte da grade curricular da SEMED, após pedido da formadora da época.

Os(As) professores(as) de História do 6º ano recebem através do(a) supervisor(a) da escola em que trabalha, o material produzido pela formação, para serem aplicados na sala de aula. Dessa forma, esses professores participam da formação indiretamente.

Já o planejamento de ensino possibilita a articulação com os conteúdos do livro didático, com textos diversos e metodologias diversificadas, levando em consideração as ações fixas da escola e a realidade do aluno. Para além, o planejamento é um instrumento flexível, o qual segundo Conceição, Santos, Sobrinha e Oliveira, configura-se como:

Um roteiro organizado de unidades didáticas para um ano ou semestre composto dos seguintes elementos: justificativa da disciplina; conteúdos; objetivos gerais e específicos; metodologia e avaliação, todos ligados à concepção que a escola e os professores tem como princípio básico a função da educação, da escola, das especificidades das disciplinas e sobre seus objetivos sociais e pedagógicos. Tais elementos visam a assegurar a racionalização, a organização e a coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina. [...] Podemos dizer que o planejamento de ensino é a especialização do planejamento de currículo. Onde traduz em termos mais concretos e operacionais o que o professor fará na sala de aula, para conduzir os alunos a alcançar os objetivos educacionais propostos (2016, p. 5-6).

É interessante compreender como ocorre as escolhas dos temas e como é a organização do material para serem trabalhados com os(as) professores(as) de História na formação da rede municipal de Arari.

A escolha dos temas, são relacionados aos conteúdos do livro didático e temas sensíveis, a nível acadêmico. Os temas são trabalhados de acordo com a necessidade da realidade do município e da nossa sala de aula que a cada dia tem se tornado um palco difícil de atuar, devido as diversas demandas que tem surgido (Gusmão, 2023).

Percebemos que a formação continuada se efetiva positivamente para os(as) professores(as) e principalmente na sala de aula, quando ela “implica adotar o princípio dialógico, da partilha de experiências, e o rompimento com as formas hierarquizadas e mecanicistas de organização de saberes e práticas” (Guimarães, 2012, p. 113). Isto só acontece quando o(a) professor(a) participa de todos os estudos, experiências e trabalhos pedagógicos relacionados a disciplina na formação de História e aplica na sala de aula. Para evitar a falta do(a) professor(a) nos encontros formativos a SEMED atribuiu uma gratificação de 5% (cinco por cento) para atingir o teto de presença.

Um outro problema percebido, é que alguns docentes não trabalham na sala de aula o que foi proposto pela formação, como afirma a formadora, “tem professores que não executam

atividades que são planejadas na formação, talvez seja porque não encontram apoio ou já tenha atividades pontuais em algumas escolas e marginalizam o que é disparado na formação” (Gusmão, 2023). Mas, mesmo com algumas dificuldades a formação traz sim, tantos benefícios para o(a) professor(a), quanto para o aluno.

Ainda em se tratando da formação continuada de História, no questionário enviados aos 22 (vinte e dois) professores(as), foi lançado a pergunta: Você frequenta a Formação Continuada de História da rede municipal de ensino de Arari, voltada para os(as) professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental? Dos 13 (treze) que devolveram o questionário, 10 (dez) responderam que “sim, desde que iniciou”, 3 (três) não frequentam à formação. Porém, P12 explicou o motivo de não frequentar a formação no início de 2023: “no momento não, porque estou trabalhando mais em outra área de formação, mas essas formações são fundamentais, tanto para os professores formados em História, quanto para os que não são, mas atuam na área”.

Temos um percentual de 69% (sessenta e nove por cento) desses professores que frequentam a formação e, dentre esses, tem os que não trabalham em sala de aula. De acordo sobre essa situação a formadora Terezinha Gusmão, desabafa: “quando estamos em formação, nas discussões e ideias fluindo, empolgados, todos concordam em executar o planejado no momento. Porém, a maioria não consegue colocar em prática o combinado, isso me angustia” (Gusmão, 2023).

Continuando com o questionário, fizemos a seguinte pergunta: A formação continuada em História é simplesmente um encontro entre professores(as) com discussões de alguns textos ou está contribuindo para que os(as) professores(as) tenham melhores resultados com seus alunos em sala de aula? Como? Na devolutiva, todos os(as) professores(as) responderam que “sim”, alguns destacaram como são as melhorias para ambos, professor/aluno. P2, relatou: “Tem contribuído bastante no aprofundamento dos conteúdos, e nas discussões trocamos experiências e metodologias de ensino que contribuem para o processo de aprendizagem”.

P6, escreveu: “ajuda a confrontar as ideias, vivenciadas pelos professores e fazer a associação com os problemas enfrentados na prática docente a fim de obtermos uma resposta para os conflitos enfrentados em sala de aula”. P7, “É um momento de grande relevância para ampliação de conhecimentos dos docentes. Contribuindo para melhoria da aprendizagem dos estudantes na sala de aula”. P10, “Está contribuindo para que nós professores tenhamos melhores resultados em sala de aula. A partir da mesma aprendemos novas estratégias, de como iremos conduzir os assuntos a serem trabalhados”. P12, “Melhora muito os resultados com os

alunos já que a formadora é muito capacitada e ajuda a explicar melhor os assuntos abordados”. P13, “As trocas de ideias entre os professores ajudam a abrir novos horizontes e novas abordagens na sala de aula”.

Observamos que a formação continuada de professores é um fator importante para promover uma qualidade profissional docente, mas precisamos pôr os pés no chão e vermos que “não é “milagrosa”, mas que o espaço destinado a esse momento seja território de aprendizagens significativas para o professor, que precisa, continuamente, estar conectado às constantes transformações” (Gusmão, 2023, p. 8).

Ao perguntar aos professores: Qual o significado da disciplina de História para você? Para que serve essa disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental? Responderam:

P1 - Conjunto de conhecimentos. Para conhecer o passado da humanidade e sua evolução;

P2 - A disciplina de História significa entender o homem e seu papel na construção de uma sociedade. Fazer com que as crianças e jovens entendam o quanto são importantes na construção do tempo, nos marcos e na vida de todos;

P3 - Uma chave para a ampliação do conhecimento. Para proporcionar o protagonismo do ser humano, a buscar novas descobertas, caminhos e acima de tudo romper paradigmas;

P4 - Significa um processo de atividades em execução, em diferentes tempos e espaços, que precisam ser compreendidas, refletidas, contextualizadas e criticadas. Ela serve para a análise e entendimento dos fatos que marcaram a história da humanidade, dando-os a possibilidade de compreendê-los e aprender com eles, sejam, nos seus acertos e erros;

P5 - Aprendi muito e tem me servido de grande aprendizagem. Pois me dedico o máximo pra dá o melhor para meus alunos;

P6 - A disciplina História tem um significado muito marcante para os alunos tendo como objetivo ajuda-lo em discussões políticas e sociais;

P7 - Vejo o componente curricular História, como disse Heródoto “Conhecer o passado para compreendermos o presente e idealizar o futuro”. Busca de conhecimento pela história da humanidade;

P8 - Significa compreender os acontecimentos do passado para uma reflexão no presente e serve para levar o educando a questionar os fatos atuais;

P9 – É a ciência de estudo dos homens no tempo, ou seja, estuda as ações humanas no passado e no presente. É importante para que os alunos tenham conhecimento dos fatos passados e através destes, possam compreender o presente (principalmente os que envolvem seu cotidiano) e assim possam contribuir para construção de um cidadão crítico e reflexivo;

P10 - A disciplina de História engloba um amplo campo de estudo e reflexão sobre o passado humano, sua interpretação e sua relevância para o presente. É uma disciplina de grande relevância, a mesma busca de explicações sobre as origens dos seres humanos e as transformações que as sociedades passaram ao longo do tempo;

P11 - Significa conhecimento, investigação; para entender e compreender o desenvolvimento de sociedades e valores humanos, promovendo a capacidade crítica de ideologias e conceitos nos alunos;

P12 – Essa disciplina me ajuda a compreender o mundo a minha volta. Ela serve para tornar os futuros cidadãos desse país mais críticos;

P13 - A busca pelo entendimento dos acontecimentos que resultaram no que vivemos hoje. Exatamente o entendimento dos acontecimentos que nos cercam hoje oriundos do que aconteceu no passado.

Os(As) professores(as) em suas respostas demonstram que a disciplina de História é importante e pode possibilitar ao aluno uma visão ampla e mais crítica dos acontecimentos já passados e permite facilidade de compreensão aos assuntos abordados na sociedade atual e ao aluno possibilita uma percepção crítica de acontecimentos passados com foco nos reflexos do presente, atuando como sujeito da História. Em consonância com Júlia Matos, que aborda o ensino de História e ao professor, diz:

Um ensino de História que vise o desenvolvimento de uma consciência para a vida em sociedade, problematizador e engajado com as realidades do presente depende das formas como esses conhecimentos históricos serão trabalhados em sala de aula. Ao encontro dessa afirmação, segundo Jaime Pinsky e Carla Bassanzi Pinsky, “queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História. [...] A História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada” (2017, p. 214).

O ensino de História não pode ser apenas uma aula transmitida com relatos do passado, do que ficou marcado, mas que possa ser um ensino que traga desenvolvimento da percepção do aluno, para que ele possa ser um sujeito pensante dentro da sociedade. Isso ocorrerá no momento em que o docente deixar de ser somente um transmissor do conhecimento, mas passa a reelaborar o conhecimento de forma que seus alunos sejam capazes de compreender diferentes ideias e opiniões, considerar e, às vezes, descobrir razões para aquelas opiniões, junto com a capacidade de avaliar de modo bem sucedido quando aquelas razões são boas e quando não o são.

Diante do exposto, temos a necessidade de saber o que os(as) professores(as) de Arari, Maranhão, têm a dizer sobre o ensino de História. Ao perguntarmos: Qual a sua opinião sobre o ensino de História no Ensino Fundamental? Foi importante citarmos todas as respostas.

P1 - Essencial no processo de ensino e aprendizagem;

P2 - Muito importante. Se você não conhece o passado, como pretende fazer um filtro diferente? O aluno tem que ser consciente dos erros que foram cometidos, compreender o processo, e tentar evitar que se repitam;

P3 - De suma importância na construção de seres humanos questionadores, indagadores;

P4 - É fundamental, é a partir desse momento que o aluno começa a ter uma sensibilidade maior em relação a realidade que vive e os diferentes tempos e espaços;

P5 - Muito importante, pois os alunos conhecem a verdadeira história do Brasil;

P6 - A história é muito importante para a formação do aluno, isso porque, conhecendo o passado com clareza, o aluno pode entender os fatos e acontecimentos que envolvem seu cotidiano, e assim, esses podem contribuir para a construção de um cidadão crítico e reflexível;

P7 - De extrema importância;

P8 - De suma importância para a compreensão de mundo na vida do educando;

P9 – Permite aos alunos o desenvolvimento do ser social, cultural, crítico, tornando-os futuros homens e mulheres mais preparados para enfrentar os desafios e a enfrentar a vida em sociedade;

P10 - Bastante relevante, pois através do ensino de História os estudantes vão supostamente adquirindo compreensão crítica da história através de cada etapa do Ensino Fundamental, onde o objetivo da história é proporcionar a esses alunos, a formação de uma consciência histórica cultural. Segundo a LDB prevê, que o ensino de história deva completar o estudo de acontecimentos, processos, culturas e sociedades em diferentes períodos históricos;

P11 - Hoje é um componente indispensável no Ensino Fundamental, pois leva o aluno a compreender que comportamentos do passado ainda reflete em nossa sociedade atual;

P12 – É fundamental, porque é através da História que conhecemos o passado para não repetir o erro no futuro;

P13 - Se faz de extrema importância no Ensino Fundamental, pois ela ajuda a entender o que aconteceu no passado que gerou impacto na vida que levamos hoje, além de ajudar no senso crítico de determinados assuntos.

De acordo com as opiniões dos(as) professores(as) citadas acima, é essencial que a escola, juntamente com os(as) professores(as), busque aprimorar as práticas pedagógicas no ensino de História, utilizando como base a realidade sociocultural dos alunos inseridos no ambiente escolar, pois o ensino de História deve ser exemplificado, estruturado e valorizado historicamente, principalmente por aqueles que fazem parte da instituição de ensino.

Ao observarmos uma aula no 6º, 7º e 9º ano (o 8º ano não foi possível a observação) na perspectiva de contemplar o ensino de História e a metodologia aplicada, direcionada pelo planejamento e pela formação continuada, chegamos ao seguinte entendimento:

Primeiro, que o planejamento estava em consonância com a BNCC e DCTMA, e as aulas estavam coerentes entre o proposto pelo plano de aula e o que foi realizado na prática pelos(as) professores(as).

Segundo, a interação entre os alunos e o conteúdo, estes foram adequados às necessidades de aprendizagem das turmas; houve retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores como um ponto de partida para facilitar o estudo do novo conteúdo; no 7º e 9º ano o tempo da aula foi de 45min, houve a ministração de aulas dialogadas com apresentação de slides, os alunos interviram fazendo perguntas e comentários sobre o conteúdo com o professor(a) respondendo satisfatoriamente. Porém, não houve nenhuma atividade passada pelo(a) professor(a) devido ao tempo que foi insuficiente para o término do assunto.

Já o 6º ano, o tempo de aula foi de 90min (que corresponde a dois horários, ou seja, duas aulas). O(a) professor(a) utilizou uma roda de conversa para a explanação do conteúdo; ao término da aula foi feita uma atividade oral com uma pergunta seguida de alternativas em que os alunos escolhiam a resposta correta (eles participavam entusiasmados).

Terceiro, os procedimentos metodológicos. A metodologia utilizada, aulas expositivas dialogadas nos três anos, roda de conversa e mapa mental, utilizado no 6º ano, contemplou o conteúdo abordado que foram contextualizados com a realidade sociocultural dos alunos. A prática proposta foi estimulante e desafiadora; a atividade que houve apenas no 6º ano foi de natureza coletiva.

Quarto, utilização de recursos. Os recursos utilizados para o conteúdo das aulas foram adequados, utilizados adequadamente, apropriados, motivadores e enriqueceram o desenvolvimento da aula. No 7º e 9º ano os recursos foram o livro didático, notebook e o Datashow. No 6º ano os recursos foram o livro didático, quadro branco e acessórios.

Quinto, avaliação da aprendizagem. Os(as) professores(as) avaliavam os alunos durante a aula através de interferências na aula, fazendo perguntas, comentários e respondendo às perguntas feitas pelos(as) professores(as).

Sexto, considerações finais sobre a observação. O perfil apresentado pelos(as) professores(as) em sua prática pedagógica eram bem comunicativos(as), criativos(as), empáticos(as) e prendiam a atenção dos alunos para a aula. Um ponto positivo foi perceber todos(as) com domínio do conteúdo. Não foi notado nenhum ponto negativo na prática do(a) professor(a).

Observamos que mesmo com algumas dificuldades estruturais as aulas de História estão sendo diversificadas em suas metodologias, mas entendemos que ainda temos muito a avançar, mediante a evolução das tecnologias digitais na educação. Há um aumento do percentual de alunos interessados no ensino de História, participando com entusiasmo das discussões

desenvolvidas na sala de aula. Porém, não podemos esquecer que os(as) professores(as) precisam ser mais estimulados como afirma a formadora de História:

Os professores estão precisando ser mais estimulados. Apesar de alguns estímulos socioemocionais, metodológicos, algumas referências para estudarem, temos que observar que boa parte dos professores de História da rede municipal de Arari - MA, estão cansados, estão no final de carreira e esses precisam de maior estímulo. Principalmente quando observamos que o aluno tem o recurso de informação, na palma da mão (o celular, o tablet). O professor tem que ter propriedade no que ensina, tem que estar preparado para responder as inquietações dos alunos. Portanto, o professor tem que estudar mais do que nunca para ministrar seus conteúdos, já que as informações, estão tão acessíveis a todos que a queiram, inclusive os conteúdos curriculares (Gusmão, 2023).

A exemplo, se o(a) professor(a) for despreparado em relação algum conteúdo e o aluno tiver acesso ao celular e internet, pode fazer uma pesquisa e obter o conhecimento trabalhado no momento. O aluno de duas décadas atrás é muito diferente do aluno que temos hoje em sala de aula em todos os aspectos, seja nos termos da aprendizagem ou nas dimensões emocional/psicológica/física. Hoje temos mais alunos questionadores, informados e inquietos.

Em se tratando de metodologias, diferentes linguagens, ou atividades diferenciadas, os(as) professores(as) mencionaram no questionário que são feitas de acordo com o que é trabalhado na formação, conforme citados no subtítulo 2.2 (Experiências docentes em diferentes linguagens no ensino de História). Tais experiências exitosas serão apresentadas no PE intitulado, *Orientações Metodológicas para professores de História do Ensino Fundamental Anos Finais*.

Um outro aspecto a enfatizar é que para a realização dos trabalhos em sala de aula sempre há custos financeiros para os materiais e recursos necessários em geral. De acordo com as respostas dos(as) professores(as), esses gastos são nivelados entre escola, secretaria de educação e professor(a). Interessante quando P12 destaca: “se quero coisa melhor, mais elaborada, tenho que tirar do meu bolso”. Esta afirmação nos mostra que tanto a escola quanto a SEMED não oferecem os recursos básico, pois os(as) professores(as) ainda têm que custear algumas das suas atividades. Diante dessa realidade uma pergunta parece inevitável: e por que o dinheiro do Fundeb não atende essas demandas?

Antes de finalizarmos esta seção, é importante tratar de um outro assunto, igualmente importante, relacionado ao tema. Este ano de 2023, ano da Prova do SAEB. Os(As) professores(as) farão uma breve reflexão (já fizemos referência sobre o SAEB no subtítulo 1.1 As políticas educacionais e os espaços escolares, na primeira seção) sobre como funciona a preparação do ensino que envolve as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e como

são preparados os(as) professores(as) dessas disciplinas juntamente com os alunos. Em entrevista realizada em junho de 2023 com o Secretário de Educação, Marcelo Sousa Santana, indagamos sobre o resultado do último IDEB que foi satisfatório, em 2021 a rede pública apresenta seus indicadores de: 6,0 nos Anos Iniciais e 5,2 nos Anos Finais, mesmo em meio ao contexto (mencionado na primeira seção) da pandemia do COVID-19. Mediante a isso, perguntamos: em março de 2020, as aulas foram suspensas devido a pandemia do COVID-19 e em 2021 as aulas voltaram em agosto de forma remota. A que fator atribui o resultado de 5.2 nos anos finais do Ensino Fundamental alcançados no IDEB?

Exatamente, paralisamos as aulas, no governado Flávio Dino; na época, decretou paralisação geral no dia 16/03/2020 e nós paramos aqui 17 ou 18/03/2020; um ano realmente perdido educacionalmente. Quando foi em 2021, no segundo semestre, foi realmente aula remota, e no segundo semestre de 2021, tanto o quinto ano como o nono ano, no município de Arari as aulas foram presenciais, tanto de turno como de contra turno em Língua Portuguesa e Matemática. Fizemos os trabalhos de alternância, por exemplo, a Escola Raimunda Marques na sede, o sexto, o sétimo e oitavos anos não tiveram aulas presenciais, foram aulas remotas; o nono ano, nós separamos para não poder ficar aglomeração que era o perigo no momento, tanto o quinto e o nono fizemos esse trabalho de aulas presenciais para poder conseguirmos direcionar os nossos objetivos em relação a nota do IDEB. Vale ressaltar que (estamos falando só de 2021 por causa da pandemia) o trabalho que foi feito no município de Arari, primeiramente vem de 2013 a 2016 que foi a etapa, vamos dizer assim, física e a de 2017 até agora foi realmente um investimento muito no ser humano, formação, capacitação e estratégias para trabalharmos aqui na educação. Eu, particularmente hoje ainda posso te dizer que, o município cresceu a nota, mas o déficit de aprendizagem ainda permanece muito latente, porque? Porque as nossas avaliações internas, a do SEAMA (Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão) que é outra que nós fazemos mostram que ainda temos bastante déficit, só que como já temos um trabalho desde de 2017 muito focado para o IDEB, também conseguimos tirar essa diferença. Um detalhe em 2020: o Conselho Nacional de Educação, determinou que fossem todos os alunos promovidos e aí foi criado uma coisa chamada Contínuo Currículo (2020 e 2021), o ano letivo de 2020 venceu em trinta de abril de 2021, 2021 venceu em 2022; era feito paralelo, isto pra quê? Para evitar tipo uma reprovação em massa, mais uma determinação do governo federal. O certo que em 2021 já o Contínuo Currículo teria que fazer as aprovações mais contanto que os alunos pagassem o crédito no ano subsequente. Tanto é que o ano letivo foi encerrado no ano subsequente com essa criação do Contínuo Currículo. Funcionou 100%? Nunca funciona 100% ainda mais na nossa rede que não tem a capacidade inclusive de espaço com condições técnicas de agregar toda essa determinação. Porém a gente trabalhou direcionado para o IDEB de agosto até outubro, tanto com os professores do quinto, quanto do nono, isso fez com que nós conseguíssemos realmente qualidade do professor de Arari, logicamente direcionamento pedagógica, as orientações que nos vieram também, em parceria com o Estado, em parceria com o governo Federal e nós conseguimos essa nota a proficiência da sede. Mas também tem um detalhe, a nota do SAEB do IDEB, ela é mensurada pelos alunos da sede, os alunos da zona rural, é importante, é mensurado também, porque sabemos como cada escola está. Só que para a nota, o governo federal considera só os alunos da sede, e aí esse trabalho na sede, dos alunos que realmente fizeram as provas, foi muito bem feito, isto porque? Porque já temos uma experiência desde 2013, 2015, 2017, 2019; chegou 2021, foi um trabalho feito só especificamente naquele ano em si. A nossa experiência vem de lá pra cá, aí conseguimos esse resultado, de novo repito. Tanto é que até hoje tem o reflexo, porquê? Porque achamos que recuperar esse déficit de aprendizagem que teve, ainda vai passar um bom tempo. Os alunos, por exemplo, fizeram oitavo e nono, que não

fizeram naquele período, só fizeram metade do nono na verdade; vai estar com déficit no ensino médio com certeza, e assim sucessivamente. Por exemplo, se você imaginar que o aluno que fez o terceiro ano em 2019, quarto e quinto foi para o sexto praticamente em 2022, então temos todo esse trabalho feito. 2022 foi baseado nisso, tanto é que ano passado por exemplo, 2022, só dos anos iniciais fizemos cinquenta turmas de sala de apoio na sede e zona rural, 28 salas de contra turno do sexto ao nono, (sexto e nono é um negócio bem mais complicado). Essa que é a verdade, sempre é mais difícil, existe sempre uma quebra de anos iniciais para anos finais. Na verdade o novo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) foi aprovado em 2020 e logicamente, infelizmente teve a pandemia [...], o novo FUNDEB vem muito bem definido, existe uma tal da meritocracia e o município que alcançar crescer no IDEB, conseguir colocar lá 80% mínimo dos alunos para fazer a avaliação, se comprometer em fazer a eleição de gestores escolares e é o que estamos finalizando agora, a adesão do currículo ou do DTCMA ou a BNCC ou o Currículo próprio do município, enfim, temos requisitos que o município precisa ter para poder galgar, por exemplo, o VAA (Valor Aluno Ano), VAAT (Valor Aluno Ano Total) que são os recursos do FUNDEB. E hoje para poder também ter a garantia que o prefeito, o governador invista o recurso na educação de fato, ele precisa realmente investir na educação para ter nota, pra ter crescimento do indicador educacional do seu município, aquele município que não crescer não vai receber dinheiro ou vai receber a menos e aí não vai ter como custear as intervenções educacionais dos seus municípios (Santana, 2023).

Percebemos que os resultados do último IDEB, não reflete o que os(as) professores(as) vivenciam em sala de aula. Há alunos, por exemplo, no 9º ano que não têm leitura fluente, não dominam as quatro operações da Matemática, o que angustia o(a) professor(a). Diante dessa ambiguidade, entre o IDEB e a realidade educacional do Ensino Fundamental Anos Finais, perguntamos: Como a SEMED, se organiza em relação à preparação dos formadores para que possam preparar os(as) professores(as) de Língua Portuguesa e de Matemática para trabalharem em prol de bons resultados do IDEB?

Bom, sabemos que Língua Portuguesa e Matemática tem os próprios níveis de aprendizagem, que são determinados pelo próprio governo federal e pelo próprio regulamento do SAEB que resulta no IDEB. Então, tanto os professores de Língua Portuguesa, quanto o de Matemática, de acordo com cada nível, sabe qual é o descritor que o aluno tem que ter. os professores e alunos precisam dominar os descritores dessas duas áreas para poder representar o município e fazer uma boa prova do IDEB, e atingir o indicador estabelecido. Para tanto, os formadores dessas duas áreas, juntamente com a coordenação pedagógica trabalham os descritores. Dentro dos descritores, temos a prova diagnóstica, Provinha Arari e a Prova Arari²⁰, as questões dessas avaliações são elaboradas de acordo com os descritores. Assim, através dessas avaliações conseguimos detectar as dificuldades dos alunos. A partir daí, tanto o formador de Língua Portuguesa, quanto o de Matemática, pegam esses resultados e, logicamente, vão selecionar e elaborar conteúdos, mediante as situações problemas dos alunos em cada período. Aí subdividimos esses descritores por período para poder ser trabalhado a cada período uma quantidade de descritores que o aluno precisa dominar. Feito isso, vai evoluindo, sempre fazendo avaliação, reavaliando. Portanto, é a Provinha Arari (feita nos anos iniciais) e a Prova Arari (feita nos anos finais), que nos mostra o déficit dos alunos, e o formato dessas provas são a mesma para sede

²⁰ A Provinha Arari é de 1º a 5º ano e a Prova Arari é do 6º ao 9º, ambas têm o objetivo de averiguar as aprendizagens dos alunos de um período ou semestre, bem como a proficiência dos alunos no ano em curso.

como para a zona rural. Com os dados dessas provas, a coordenação senta com os formadores para organizarem para analisarem em qual descritor os alunos estão com déficit e por fim fazem um trabalho em cima dessa logística (Santana, 2023).

Voltando especificamente para o ensino de História, veremos a percepção dos professores sobre como se ensina e como se aprende História nos anos finais do Ensino Fundamental. Estes relataram:

P1 - A Aprendizagem precisa melhorar muito;

P2 - Falta estímulo, vontade por parte dos alunos e muita das vezes dos professores também. Falta materiais de apoio para realizar um bom trabalho, como mapas, Data Show, computador, livros de pesquisas, dentre outros elementos;

P3 - É necessário tornar as aulas atrativas, capaz de ajudar os alunos na ampliação dos conhecimentos;

P4 - Se tratando especificamente sobre a aprendizagem em História, acho razoável. Infelizmente não estamos no patamar do bom ou ótimo, apesar de termos alunos ótimos. Mas, creio que estamos melhorando;

P5 – Creio que dias melhores virão;

P6 - Há uma dificuldade em compreender a História e sua finalidade na escola pois o ensino na maioria das vezes, não é crítico, não cativa, em muitos casos, não é contextualizado com a vida dos estudantes;

P7 - Na minha percepção o ensino aprendizagem tem passado por inovações relevantes, no entanto nós docentes ainda enfrentamos muitas dificuldades para alcançar nosso objetivo maior enquanto docente que é a aprendizagem significativa para os estudantes;

P8 - Muitos de acordo com o ano e que tem acompanhamento em casa mostra aprendizagem adequada e outros por falta de interesse, são passados para frente sem conhecimento;

P9 – Falta muito para se alcançar o objetivo, porém, muito já se avançou;

P10 - Desafiador, pois quando os alunos são promovidos para esse seguimento, chegam desestimulados com pouco e/ou sem nenhum conhecimento sobre os assuntos trabalhados;

P11 - Ela ainda acontece de forma lenta, e gradual;

P12 – Ainda falta uma leitura de mundo muito grande;

P13 - Por mais que realizemos diversas atividades, uso de diversos recursos ainda esbarramos com a falta de interesse dos alunos o que acaba afetando o ensino e aprendizagem dos alunos.

Entretanto, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos finais, de acordo com os colaboradores da pesquisa, não é nada fácil; não é fácil lidar com turmas onde alguns não têm interesse pelo estudo, outros com problemas socioemocionais. Temos também o(a)

professor(a) que tem adoecido no exercício de sua profissão, mas estão lutando para dar o seu melhor. Como relata P11:

À realidade do processo ensino aprendizagem de anos finais do Fundamental tem nos demonstrado que ainda se tem um longo caminho a percorrer. A falta de compromisso, responsabilidade e parceria da família com o estudante e a escola faz com que esse aluno não tenha o resultado esperado, há também pouco interesse dos alunos em aprender, sendo assim, o ensino aprendizagem não acontece de maneira satisfatória.

E P2, acrescenta, “apresenta grandes obstáculos porque temos recebido alunos sem fluência leitora, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Desestimula a aprendizagem. O processo como um todo precisa de uma nova adequação”. Assim ensinar é, segundo P4, “um desafio em todos os níveis e modalidades. E trabalhar com adolescente, e obter a sua atenção voltada para o ensino de História é desafiador. Requer compromisso, perseverança, é necessário utilização de metodologias que ajudem a “prender” a atenção do aluno”.

Enfim, no ensinar e aprender segundo os(as) professores(as) de Arari, perpassam pelas dificuldades enfrentadas no cotidiano, pela busca diversificada do modo de ensinar, por novas abordagens metodológicas, novas linguagens de informações e pela necessidade de uma formação continuada. Esta última é também um espaço de discussão exitosa, com troca de experiências, rompimento do velho e a busca pelo novo, para o palco da escola.

SEÇÃO III - PRODUTO EDUCACIONAL: Orientações Metodológicas para Professores de História do Ensino fundamental Anos Finais

Quais as metodologias e linguagens utilizadas e as perspectivas dos resultados alcançados pelos professores de História da rede municipal de Arari? Assim sendo, esta seção começa pela descrição das metodologias utilizadas pelos professores nas aulas de História, destacando os recursos utilizados, como organizam seus materiais para uma aula diversificada. Descreve-se ainda as dificuldades que esses enfrentam para a realização das aulas de História utilizando novas linguagens. Concluindo a seção, elaborando o produto intitulado *Orientações Metodológicas para Professores de História do Ensino Fundamental Anos Finais*, de acordo com as explicações, pesquisas, ideias e conhecimentos dos(as) professores(as) colaboradores da pesquisa. As Orientações Metodológicas seguem as seguintes etapas: Tema, apresentação, sumário, passo a passo das experiências realizadas em sala de aula ou para toda comunidade escolar e nossas contribuições.

3.1 Metodologia de desenvolvimento do Produto Educacional

Com metodologias variadas o(a) professor(a) deve partir do conhecimento geral para o específico, valendo-se de uma linguagem clara e um relacionamento respeitoso e produtivo. As metodologias de ensino da disciplina de História associadas pelos(as) professores(as) deve ser condicionadas pelas necessidades dos alunos. Assim, o livro didático, “principal fonte de trabalho educativo no sistema público de ensino no Brasil” (Guimarães, 2012, p. 258) por mais importante que seja, não pode ser utilizado pelo(a) professor(a) como o único recurso, mas que seja atribuído junto a ele metodologias variadas capazes de despertar a atenção e o interesse dos alunos, reforçando conceitos, possibilitando aos discentes condições para fixar ou memorizar informações relevantes, explorar ou expandir o conhecimento e desenvolver habilidades na aprendizagem.

A partir desse entendimento, para darmos início ao desenvolvimento do Produto Educacional, coletamos informações sobre os trabalhos diferenciados dos(as) professores(as) por meio de entrevistas semiestruturadas pela formadora de História e um questionário semiaberto que aplicamos com vinte e dois(22) professores(as) de História dos anos finais do Ensino Fundamental, para sabermos como foi aplicado em sala de aula os trabalhos desenvolvidos na formação. Dos 22 (vinte dois) questionários, tivemos a devolutiva de 13 (treze) como já foi citado no subtítulo da segunda seção (Reflexões sobre permanências e

transformações no cotidiano escolar), e dessas 13 (treze) devolutivas, apenas 07 (sete) professoras contribuíram para a elaboração do produto, por meio do próprio questionário e entrevistas pelo aplicativo WhatsApp (devido a disponibilidade dos mesmos). Por meio desses instrumentos conseguimos saber quais foram as abordagens metodológicas utilizadas pelas docentes, em sala de aula.

Com o resultado da aplicação desses instrumentos passamos para a fase de elaborar o PE, referente a sua organização estrutural. Para tanto, o primeiro passo foi definir a tipologia e estrutura até chegarmos à versão final de *Orientações Metodológicas para Professores de História do Ensino Fundamental Anos Finais*; em seguida foram escritas as experiências das professoras colaboradoras, acrescidas de nossas contribuições para ampliar as possibilidades de aplicação de cada experiência; por fim, fizemos melhorias em sua estética enviando-o para um profissional da área de Designer para a diagramação do material.

3.1.1 Descrição das etapas e delimitação do problema.

O problema desencadeador da pesquisa surgiu em função em saber como oferecer aos professores do Ensino Fundamental Anos Finais um material didático pedagógico que os ajudassem na consolidação do ensino e da aprendizagem de seus alunos. Como estimular os alunos a analisar os fatos históricos de maneira crítica, tornando-os capazes de iniciar o seu processo de compressão, criticidade e mudança da realidade social em que vive? Com base nesse problema central, a pesquisa se desenvolveu em torno do seguinte questionamento: Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de História no município de Arari, Maranhão?

Com base nessa inquietação surgiu a necessidade de investigar sobre as metodologias e linguagens utilizadas pelos(as) professores(as) de História da rede municipal de Arari no processo de ensino e aprendizagem e avaliar as perspectivas dos resultados alcançados para, então, projetarmos a elaboração de um produto didático pedagógico a oferecer aos professores da rede municipal.

Quando coletamos as informações sobre os estudos e trabalhos realizados durante as formações através da formadora, juntamente com a devolutiva dos questionários dos(as) professores(as) relatando suas experiências nos encontros do processo de formação e nos momentos sem formações, percebemos um impacto importante na qualidade do ensino de História oferecidos por esses docentes que participaram das atividades.

Com as respostas dos(as) professores(a) no questionário, percebemos que seria de suma importância apresentar as experiências já vivências pelos docentes como PE. Assim, chegamos ao ponto da idealização do produto didático pedagógico intitulado *Orientações para Professores de História do Ensino Fundamental Anos Finais*, que visa a contribuir para a melhoria do ensino e envolvimento dos alunos em sala de aula, mas com a consciência de que o processo formativo precisa continuar e é necessária uma intervenção de política educacional mais sistemática e consistente para se passar do quadro da excepcionalidade. Vale ressaltar que uma educação de qualidade não acontece especificamente com uso de metodologias inovadoras, pois inovação na educação é muito relativo (Bittencourt, 2009, p. 232).

As diversas experiências produzidas durante as formações e outras realizadas pelos(as) professores(as) no período que não foi ofertada a formação continuada por falta de formador de História e devido à pandemia do COVID-19, mas foram executadas de maneira exitosas e acolhidas pelos alunos em sala de aula com resultados significativos para o ensino de História.

Essas experiências exploram diferentes linguagens e metodologias elaboradas pelos(as) professores(as) para complementar o estudo dos conteúdos e contribuir para ressignificar as aulas de História que tem como principal pressuposto formar cidadãos críticos. Durante as experiências desenvolvidas nas formações continuadas ocorreram apropriação, construção e elaboração de conhecimentos de maneira ativa e reflexiva com metodologias de trabalhos coletivas, tornando-se um espaço gerador de aprendizados por meio da reflexão. Os resultados são os trabalhos criados e organizados pelos(as) professores(as) juntamente com a formadora durante as formações.

3.1.2 Definição das etapas, idealização e elaboração do Produto Educacional.

Após, todo o percurso de investigação, chegamos ao momento de definir o PE. Trata-se de um material didático, intitulado *Orientações Metodológicas para Professores de História do Ensino Fundamental Anos Finais*. As Orientações apresentam algumas experiências realizadas no período de 2018 a 2023, mostrando como foram elaboradas e executadas, apresentando-as individualmente em todas as suas etapas para nos concentrarmos nos conteúdos trabalhados, e nas sugestões apresentadas para melhoria e aprofundamento do assunto.

É um recurso didático pedagógico com a pretensão de auxiliar os(as) professores(as) no desenvolvimento dos conteúdos do livro didático em sala de aula, para ajudar na compreensão

dos alunos sobre os assuntos de História. Os relatos de experiências dos(as) professores(as) continham a indicação dos materiais utilizados pelos(as) professores(as), o passo a passo de elaboração, e o resultado obtido no desenvolvimento da ação.

Foram doze (12) experiências elaboradas e realizadas por professores durante a formação sob orientação da formadora de História (2018 e 2023) e nos anos 2019 a 2021. Apesar das formações não serem mais oferecidas pelo município, os professores continuavam a se dedicar aos estudos e pesquisas, criando atividades para facilitar o ensino e a aprendizagem dos alunos, com apoio das escolas onde exercem suas funções e da SEMED.

Além das experiências, sete (07) professoras contribuíram para a elaboração do PE, através do questionário semiaberto, e conversas pelo aplicativo WhatsApp, para compreendermos de maneira clara a execução das experiências. Das sete (07) professoras, seis (06) atuam na sede e uma (01) na zona rural.

As experiências realizadas acompanham os conteúdos do livro didático ou estão relacionadas a ações pedagógicas criadas pela escola ou estabelecida pela SEMED. Todas estão em consonâncias com o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), pois, é fundamental que o(a) professor(a), juntamente com os demais profissionais da educação, por meio da formação tenha conhecimento e compreensão do DCTMA, para que tenha segurança em realizar mudanças curriculares para que possam auxiliar os alunos nas demandas escolares.

Com base nessas experiências metodológicas elaboramos o PE *Orientações Metodológicas para Professores de História do Ensino Fundamental Anos Finais*, com uma nova estruturação mais ampliada. Cada experiência está apresentada por seção: 1) “Descrição da Experiência/Atividade” para identificar os elaboradores e as finalidades das atividades; 2) “Explorando as Habilidades” para compreender conceitos e explorar os sujeitos, cultura, mentalidades e temporalidades históricas; 3) “Estimulando o Pensamento Contextualizado” com a proposta de relacionar o tema da experiência à conjuntura a qual pertence; 4) “Atividades” para consolidar os conhecimentos dos alunos; 5) “Inserindo a História Local” com a finalidade de contextualizar a realidade do aluno ao conhecimento apreendido; 6) “Além do Livro – Cultura de Pesquisa” pretende despertar para a prática investigativa; e, finalmente, na sétima (7) seção apresentamos os registros fotográficos da culminância das experiências realizadas pelas professoras e que geraram este Produto Educacional.

Os relatos das experiências que organizaram o PE têm a finalidade de potencializar o trabalho do(a) professor(a) e a aprendizagem dos alunos, pois ajuda a simplificar temas e conceitos de maior complexidade, auxiliando os alunos a visualizarem o assunto da aula de

forma mais concreta, prática e interessante, além de exercitar a criatividade e o poder de concentração no momento presente.

3.2 O Produto

Além de compartilharem entre si o conhecimento produzido durante todo o processo do trabalho, levando-os a analisar, criticar e até desconstruir “verdades” e visões sobre fatos históricos e do mundo. E no que tange ao Ensino de História, este tipo de aula, utilizando várias metodologias mostra a importância de interpretar os acontecimentos do passado e do presente para consolidar o conteúdo estudado.

Na perspectiva de contribuir com o ensino de História trazemos neste produto, as experiências relatadas e realizadas por sete (07) professoras, oferecendo nossa contribuição com a ampliação das seções para que possa auxiliar os docentes que fazem uso das variadas linguagens metodológicas e, principalmente, para a estimular outros docentes a ampliarem estes exemplos de práticas metodológicas.

Figura 6– Capa e contracapa do Produto Educacional

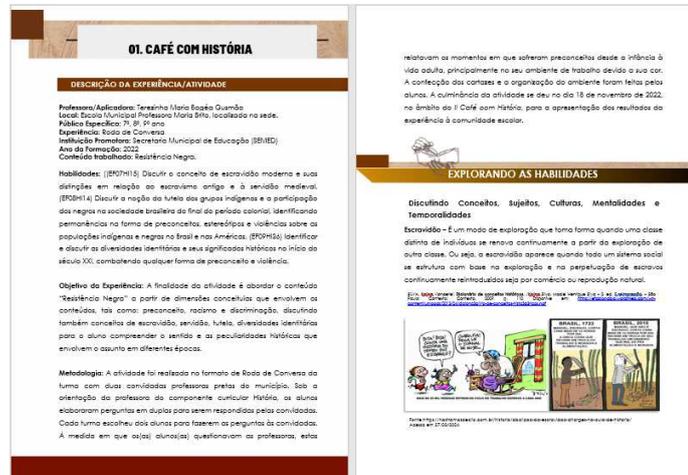


Fonte: Elaborada pela autora para a dissertação, 2024.

Na figura 06, a capa do recurso pedagógico apresenta-se a identificação da autora e o nome do PE, com o título *Orientações Metodológicas para Professores de História do Ensino Fundamental Anos Finais*. No meio o nome do componente curricular História e no campo inferior as fotos de três experiências realizadas em três escolas diferentes e uma foto de uma escola localizada na sede. Também utilizamos como imagem de fundo, um pergaminho, que foi um dos principais meios para registrar textos na Antiguidade e na Idade Média, um elemento significativo na História. A contracapa mostra uma vista aérea do município de Arari, onde se tem uma percepção ampla, identificando a Igreja Católica e o Rio Mearim que banha a cidade.

Por fim, a primeira versão deste produto foi feita no programa Word e para uma versão mais profissional, foram utilizados os programas Canva, Corel Darw, Word e Photoshop, para a elaboração deste produto.

Figura 7 – Imagem da primeira experiência



Fonte: Elaborada pela autora para a dissertação, 2024.

Na figura 07, mostra a descrição da Experiência/Atividade, destacando o título, após o detalhamento de quem executou a experiência, com as informações da escola, do público alvo, ano da formação, do conteúdo, as habilidades contidas nos documentos normativos educacionais, de acordo com a BNCC e o DCTMA, objetivo da experiência e a metodologia.

Nas páginas seguintes, encontram-se a contribuição da autora com os seguintes subtemas: explorando as habilidades, com: discutindo conceitos, sujeitos, culturas, mentalidades e temporalidades; estimulando o pensamento contextualizado; atividades; inserindo a História Local; e indicações para pesquisas.

Figura 8 – Galeria de fotos da primeira experiência



Fonte: Elaborada pela autora para a dissertação, 2024

Na figura 8, a galeria de fotos, um espaço para demonstrar os trabalhos confeccionados pelos alunos, é o registro da culminância da experiência/atividade em sala de aula, somente entre professora e alunos, quando se tratar de término de conteúdo, ou em um dia específico, quando se tratar de ação pedagógica que envolva toda a comunidade escolar, como foi no caso desta primeira experiência.

O produto tem como objetivo colaborar no processo formativo, quando o(a) professor(a) busca dar continuidade na sua prática formativa (pois observamos que todo esse trabalho teve início na formação continuada) e na prática do(a) professor(a) em sala de aula, fornecendo exemplos de metodologias e estratégias capazes de contribuir positivamente com o ensino de História de qualidade, promovendo uma aprendizagem significativa para o aluno.

A proposta deste produto é oferecer ao(a) professor(a) exemplos de diferentes linguagens que podem ser trabalhadas para consolidar os conteúdos estudados em suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um país com dimensões continentais e com altos índices de desigualdades sociais como é o Brasil, as políticas públicas educacionais são imprescindíveis para amenizar distorções sociais e garantir que mais pessoas tenham acesso à educação. Posto que, a finalidade das políticas educacionais é promover soluções das problemáticas tocante ao acesso e permanência de crianças e jovens na educação, rompendo os grandes desafios sociais, condicionando possibilidades para que toda a população, essencialmente os grupos menos abastados, consigam alcançar os diferentes níveis de escolaridade (Bonamino; Sales, 2012, p. 378).

Além de desenvolver ações que favoreçam o acesso à escola, as políticas educacionais não devem meramente creditar a entrada do aluno à sala de aula, precisam proporcionar condições para que todos aprendam. Para tanto, as salas de aula devem ser estruturadas de modo a atender todos de forma adequada, ou seja, em acordo com as necessidades de cada realidade. Para tanto, demanda eleger os princípios da acessibilidade, tanto no tocante à estrutura física, quanto aos recursos humanos, para assim de fato realizar uma educação de qualidade capaz de romper os desafios da aprendizagem (Sales e Passos, 2008, p. 302).

Apesar de Arari se destacar no panorama educacional estadual e se encontrar entre as dez melhores educação básica ofertada pelos municípios maranhenses, comprovado através da avaliação externa do SAEB, cujo produto é um IDEB razoável, em relação ao âmbito estadual, percebe-se, no cotidiano escolar, muitas dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) e alunos do Ensino Fundamental. Problemáticas que perpassam por questões como a não alfabetização dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, implicando em dificuldades de interpretação textual, dificuldades com as quatro operações - que os impossibilitam a resolução de cálculos com um certo grau de complexidade. Embora, reconheça-se avanços na melhoria educacional do município, a exemplo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ainda há uma longa estrada a percorrer.

Estruturalmente, constatou-se que a política educacional criada e desenvolvida na rede municipal de Arari, não tem conseguido promover uma educação de qualidade, ainda falta a criação de escolas com instalações físicas que possam proporcionar as condições necessárias para uma boa aprendizagem, falta uma política regular de formação de professores, já que naquele contexto, a formação docente não tem tido um investimento contínuo, por conseguinte, o ensino e aprendizado não tem alcançado resultados promissores, os quais poderiam ser

efetivados no cotidiano escolar. Se a política educacional do município fomentasse de maneira mais consistente, a estrutura física das escolas, a formação do professor, entre outros elementos essenciais para a qualidade da educação ofertada na rede, teríamos outra realidade.

Nesse cenário, identificou-se que o(a) professor(a) de História dos anos finais do Ensino Fundamental, enfrenta o desafio de desenvolver sua prática pedagógica com suas próprias forças para atender os conteúdos e habilidades da disciplina ao mesmo tempo que se deparam com alunos não alfabetizados, um entrave para que esses alunos tenham condições de se apropriar dos conceitos históricos. Apesar dessa dura realidade, percebemos que isso não é motivo para desistência; aqueles(as) professores(as) se empenham sempre, se reinventam, e mesmo a formação que o município disponibiliza não sendo um processo contínuo, esses(as) professores(as) têm ao máximo buscado aplicar metodologias com uma diversidade de técnicas e com novas linguagens. Estes sim podemos dizer são heróis.

É necessário que as formações continuadas, em Arari, aconteçam sem rupturas, para fortalecer a compreensão do(a) professor(a) sobre o processo de aprendizagem, permitindo a este refletir sobre o significado do trabalho que está sendo realizado, além de promover a aquisição de novos conhecimentos em sala de aula. É importante fazer a combinação de conhecimentos que otimizem a informação, criar ideias, funcionamentos, motivações, inovações, enfim, novas linguagens, novos caminhos que proporcionem certos valores culturais nem sempre possíveis devido aos fatores limitadores, diferenças e problemas, e assim melhorar o desenvolvimento do ensino de História.

Constatou-se que o ensino de História e suas abordagens metodológicas, ou seja, a História como disciplina, é uma atividade docente para ler o mundo e ajudar o(a) professor(a) a orientar os alunos para a compreensão dos conceitos de tempo, contexto, permanências e transformações. Portanto, os(as) professores(as) de História devem evitar não se deter, exclusivamente, nos conhecimentos previstos no livro didático, precisam provocar nos alunos o pensamento sobre questões políticas, sociais, econômicas, crenças e costumes.

Diante disto, entende-se que as novas línguas como abordagem do ensino de História são métodos de aprendizagem que permitem ao aluno compreender o conhecimento histórico sobre as relações humanas, interagindo com outras fontes de conhecimento, além do livro didático. Desta forma, poderá ampliar sua compreensão do passado e de como ele influencia e afeta situações políticas, econômicas, sociais, etc. E ao utilizar diferentes métodos, mostra a importância de interpretar o passado, e transformá-lo em algo menos que racional e simples,

porque é uma tarefa controlar e confirmar o que o aluno foi capaz de captar e interpretar o material de aprendizagem.

A escolha do(a) professor(a) pela metodologia utilizada para ensinar História certamente reflete sua visão de mundo, do conhecimento, do aluno, de seu papel profissional, do processo de ensino/aprendizagem. No entanto, faz-se imprescindível a realização do planejamento sobre como executar cada atividade, para assim conseguir estimular os alunos, proporcionando situações que desenvolvam as habilidades necessárias para a compreensão do conhecimento histórico-social, assim como, possibilitando ao aluno perceber os problemas concretos de sua vivência. Nessa perspectiva, nenhuma metodologia deve ser rígida, ao contrário, deve ser flexiva, propícia a mudanças, sempre que seja conveniente para facilitar o aprendizado do aluno.

Embora a centralidade deste trabalho seja a prática docente, queremos chamar atenção para os resultados que podem gerar uma política programática voltada para a qualificação docente, a partir da oferta regular da formação continuada. Como resultado da pesquisa ofereceremos um Produto Educacional para demonstrar os impactos e a necessidade de se manter uma política educacional constante de qualificação docente e o quanto essa medida é responsável pela aproximação ou afastamento dos alunos em sala de aula. Tratar da formação docente é, pois, abordar as problemáticas em torno das estruturas educacionais.

Apesar das experiências de formação continuada no município de Arari terem sido efêmeras, percebemos um impacto importante na qualidade do ensino de História oferecido por professores(as) que participaram das atividades. É evidente que ainda é necessária uma intervenção de política educacional mais sistemática e consistente para se passar do quadro da excepcionalidade. Neste trabalho foi apresentada algumas importantes mudanças no cenário das práticas educacionais que precisam ser divulgadas, valorizadas e estimuladas no município. É nesse sentido que propomos o PE, para Professores de História do Ensino Fundamental Anos Finais, com exemplos de ações realizadas por professores(as) do Ensino Fundamental da rede municipal de Arari e dirigidos a professores(as). A pretensão de tais experiências, é difundi-las na rede municipal de modo a contribuir na melhoria do ensino e envolvimento dos alunos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

ABUD, Katia Maria. **A construção de uma Didática da História:** algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, São Paulo, 22 (1): 183-193, 2003.

ALAVARSE, O. M. **Avaliações externas e seus efeitos.** 2015. Disponível em: https://www.ime.usp.br/caem/anais_mostra_2015/arquivos_auxiliares/mesas/Mesa3_Ocimar_Alavarse.pdf. Acesso em: 10 de abril de 2023.

ALFAIA, Fernanda Jardim da Penha. **Ensino de História:** reflexões sobre experiências e práticas docentes no Ensino Médio. ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História, Rio de Janeiro/RJ 2021.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil.** Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARARI. **Lei Municipal Nº 014, de 22 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Arari e dá outras providências.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. **Ensino de História, Memória e História Local.** 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 23/05/2023.

BARROSO, José. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: ed. da Unesp, 2010.

BATALHA, João Francisco. **Um Passeio Pela História do Arari.** Ed. 2ª – São Luís, 2014.

BEZERRA, Edna. **VALORES BRANDTIANOS: um tesouro a preservar.** São Luís – MA, Brasil, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. **A Observação da Cultura Escolar para a Revisão de Práticas Pedagógica.** 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/331984444>. Acesso em: 25/08/2023.

BRASIL. **O IDEB e o Censo Escolar da Educação Básica.** 2011. Inep. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/situacao-do-aluno/o-ideb-e-o-censo-escolar>. Acesso em: 23/05/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa (1998).** Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023.

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

BONAMINO, A; SOUZA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 8 de abril de 2023.

CARVALHO, Elsia Guedes de; HOELLER, Silvana Cassia. **A importância de ensinar e aprender no cotidiano dos educandos e educadores da educação do e no campo.** Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38479/r%20-%20e%20-%20elsia%20guedes%20de%20carvalho.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28/08/2023.

CAIMI, F. Eloisa. **Geração homo zappiens na escola.** In: Magalhães, Marcelo et. Al. (orgs.). Ensino de história. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 165-183.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível.** PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 7, nº 1, p. 29-38, Jan./Jun. 2006.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados.** Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CONCEIÇÃO, Joecléa Silva; SANTOS, Joelma Felix dos; MOURA, Maria do Carmo Araujo; OLIVEIRA, Márjori Aparecida Rocha de. **A importância do Planejamento no Contexto Escolar.** Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>. Acesso em: 30/08/2023.

COSTA, Yuri Michael. PEREIRA, Edilene Reis. **ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: prática pedagógica do professor pelo viés da interdisciplinaridade.** Disponível em: <https://formacaohist.com.br/wp-content/uploads/2021/07/oensinodehistorianoensinomedio.pdf>. Acesso em: 27/07/2023.

CORRÊA, Helidacy. "Rio de histórias e de lágrimas: rio Mearim, cidade de Arari (Maranhão/Brasil) e seus ribeirinhos". In **Caminhos do Rio: Rios das Grandes Civilizações**, edited by Silva, Carlos Guardado da, 69-82. Lisboa, Portugal: Colibri, 2019.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes professores fascinantes: educação autoajuda**, São Paulo: Sextante, 2007.

DAVID, Célia Maria. **Música e Ensino de História: uma proposta.** Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46189/1/01d21t06.pdf>. Acesso em: 30/07/2023.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha; SILVA, Renato Moreira; MOURA, Neria. **Concepção de Competência na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM).** Educação em Revista, Marília, v. 21, n. 02, p. 21-36, 2020.

FACCINI, Mayara; VALENTINI, Delmir José; CARAMORI, Cleni Maria; STÜBE, Angela Derlise. **O Uso das Oficinas Pedagógicas no Ensino de História.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26/09/2013.

FARIAS, I. M. S; SALES, J. O. C. B; BRAGA, M. M. S. C; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão / Isabel Maria Sabino de Farias...** [et al.], - Fortaleza. Liber Livro, 2008. 180 p. – (Coleção formar).

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FONSECA, Richard. **Gestão Cotidiano Escolar**. FGV. S/D. Disponível em: https://cmssol.fgv.br/api/anexos/view/56736/gestao_cotidiano_escolar_conteudo.pdf. Acesso em: 26/08/2023.

FONSECA, Selva Guimarães. **A História na Educação Básica: Conteúdos, abordagens e metodologias**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Madalena. Disponível em: <https://www.educadorpontocom.com.br/post/2016/06/05/MADALENA-FREIRE>. Acesso em: 28/08/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizagens / Selva Guimarães**. – 13ª ed. ver. e ampl. – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GUSMÃO, Terezinha Maria Bogéa. **Formação continuada de professores de História / Terezinha Maria Bogéa Gusmão**. – São Paulo: Editora Dialética, 2023.

GUSMÃO, T. M. B. **Raízes Históricas de Arari: de sua fundação a 1900**. AAVL, 2010. <https://formacaohist.com.br/wp-content/uploads/2021/06/raizeshistoricasdearari.pdf>. Acessado em: 22 de maio de 2023.

<https://arari.ma.gov.br/educacao/com-2a-melhor-nota-no-ma-a-rede-municipal-de-ensino-de-arari-alcanca-3a-colocacao-entre-os-217-municipios-do-estado/> Acesso em 18/04/2023.

<http://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/arari> Acesso 18/06/2023.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em 20 de maio de 2023.

<https://arari.ma.gov.br/2022/de> 2023. Acesso em 27 de junho de 2023.

https://www.instagram.com/marinhodrones/?utm_medium=copy_link. Acesso em 18/06/2023.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LARA, Ângela Mara de Barros; molina, Adão Aparecido. **Pesquisa Qualitativa: Apontamentos, conceitos e tipologias**. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-angela.pdf>. Acesso em: 01/09/2023.

LIMA, Daniel Luiz Sousa de. **Prática docente e a formação do professor de História: contribuições e experiências de uma pesquisa em ensino de História.** ANPUH-Brasil – 30º Simpósio Nacional de História – Recife, 2019.

LINHARES, Juliana Magalhães; RODRIGUES, Geovanio Carlos Bezerra; SOUSA, Joelson Silva de. **Ensino de História e Novas Linguagens.** Disponível em: <https://md.uninta.edu.br/geral/ensino-de-historia-e-novas-linguagens/>. Acesso em 30/07/2023.

MARQUES, Cezar Augusto. **Diccionario Historico-Geographico da Provincia do Maranhão. 1870.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/221726>. Acesso em: 22/09/2023.

MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire.** Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 212-224, junho, 2017.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental**, 1ª ed Rio de Janeiro: FGV. 2019, 487 p.

MICELI, Paulo. **Uma pedagogia da História?** In. O ensino de História e a criação do fato / Jaime Pinsky (autor e organizador). – 13. ed - São Paulo: Contexto, 2009.

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

NASCIMENTO, Adriana da Conceição; BAUMGARTEN, Lúcia. **As Novas Linguagens no Ensino de História: reflexões acerca da utilização das Histórias em Quadrinhos na sala de aula.** Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID_3687_13092020211259.pdf. Acesso em 28/07/2023.

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

OLIVEIRA, Roseane Machado de. **História: A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02. Vol. 01. pp. 408-433, Julho de 2017.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência.** Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-78, maio/ago.2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/evistas/index.php/conjectura/artiele/view/16>. Acesso em 21/07/23.

PINSKY, Jaime. **Nação e ensino de história no Brasil.** In: PINSKY, Jaime. (Org.). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 2012.

RIBEIRO, Jonatas Roque. **História e Ensino de História: Perspectivas e Abordagens.** Educação em Foco. Edição nº 07, Mês / Ano: 09 / 2013, Páginas: 1-7

RIBEIRO, Amanda Souza; PÁTARO, Cristina Satiê; NEZZOMO, Frank Antonio. **Reflexões sobre o Ensino de História nos Anos Finais.** Revista Caderno de Ciências Sociais da UFRPE. janeiro – julho. 2014.

REIS, Dyane Brito. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, Gerson Tavares do. **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva / organização.** - 1. ed. - Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. 264 p.: il.; 21 cm. (Biblioteca tempo universitário; 106).

ROCHA, Helenice. **Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história.** In: ROCHA, Helenice; Magalhães, Marcelo e Gontijo, Rebeca (org). **O ensino de história em questão. Cultura histórica, usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 97-119.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 36. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE. **Os espaços escolares como ambientes de aprendizagens.** / Prefeitura Municipal, Secretaria de Educação de Venda Nova do Imigrante. – Venda Nova do Imigrante (ES), 2016. 24 p.: 30 cm. Disponível em: <http://c2sisweb.tecnologia.ws/SisWeb/Repositorio/Arquivos/0/21aaf282-5.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2023.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História: pensamento e ação na sala de aula.** São Paulo: Scipione, 2009.

SALES, Luís Carlos; PASSOS, Guiomar de Oliveira. **As aparências não enganam: as representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares.** RBE, v.13, n.38, maio/ago. 2008 p. 293-411

SILVA, Clodomir Brandt. **Assuntos Ararienses I.** Arari: Notícias de Arari, 1985.

SILVA, Márcio Antônio; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. **OS RESULTADOS DO IDEB NO NORTE DE MINAS: um estudo comparativo.** Revista Educação, Escola e Sociedade. Montes Claros, v. 10, n.10, p. 105-116, jan./jun. 2017.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

SOUSA, Jonh Alexandre de. **Saberes e experiências no ensino de história na Universidade do Tabuleiro – UNITAB: um estudo no município de Bananeira-PB, João Pessoa, 2013** (Tese de doutorado), 296f.

SOUZA, Maria Vanessa Campos de. **Corpo e ensino de história: experiências e reflexões sobre o uso de linguagens artísticas em sala de aula/ Maria Vanessa Campos de Souza, - Crato – CE, 2021. 231p.**

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; JÚNIOR, Roberto dos Santos Bartholo. **O Professor e o Ato de Ensinar.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O que? Por quê? Como?** 4 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

ZARTH, Paulo. A. & outros (orgs.) **Ensino de História e Educação.** Ijuí: UNIJUI, 2004.

Entrevistas

GUSMÃO, Terezinha Maria Bogéa. Entrevista de pesquisa concedida em 12 de junho de 2023.

SANTANA, Marcelo Sousa. Entrevista de pesquisa concedida em 09 de junho de 2023.

SILVA, José Augusto Rodrigues. Entrevista de pesquisa concedida em 29 de setembro de 2023.

Questionários

P1

P2

P3

P4

P5

P6

P7

P8

P9

P10

P11

P12

P13

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGHIST
MESTRADO PROFISSIONAL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) _____, está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado **“O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL : abordagens e metodologias**, para o qual será realizada a coleta de dados, para a pesquisa.

A responsável pela pesquisa é a Sra. Georgiane Chaves Reis, professora da rede municipal de Arari – MA, mestranda do curso de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). A pesquisa conta com a orientação da Profa. Dra. Helidacy Maria Muniz Corrêa.

O estudo se destina a elaborar um produto com Orientações Metodológicas já realizadas em sala de aula, pelos professores de História dos anos finais da rede municipal do Ensino Fundamental, a qual poderá ser usada por todos os professores da área já citada e afins.

As contribuições dos colaboradores serão voluntárias, por meio de respostas à uma entrevista e/ou a um questionário.

Por fim, pontua-se que o(a) participante não terá gastos financeiros com a pesquisa, bem como não terá benefícios dessa natureza com a publicação dos resultados. Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente da sua responsabilidade e benefícios que sua participação implica, para tanto **DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.**

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Domicílio: _____ Nº _____

Cidade: _____

Contato: _____

Arari – MA, _____ de _____ de _____

Georgiane Chaves Reis

GEORGIANE CHAVES REIS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO - CPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST
MESTRADO PROFISSIONAL

PROPOSTA DE ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA APLICADA COM A FORMADORA DE HISTÓRIA DOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

01. Qual sua área de formação. Em qual instituição se formou e há quanto tempo?

02. A senhora é professora do município concursada, sempre esteve em sala de aula, mesmo atuando como formadora?

03. Como a senhora adentrou nesse processo de formação, de atuar como formadora? (se foi através de processo seletivo, se foi escolha dos professores de História, se foi indicação política) e há quanto tempo estás como formadora de História dos anos finais na rede municipal de Arari?

04. Quais os períodos das formações? (se são mensais, bimestrais) e como a senhora denomina formação e qual o tipo de formação que estás trabalhando (se é treinamento, continuada)?

05. Sabemos que em 2018 houve a formação, em 2019 não teve, por falta de formador, em 2020 e 2021 não teve formação por causa da pandemia do covid-19, em 2022 teve durante todo o ano e agora em 2023, começou em março, deu continuidade em abril, mas a partir de maio parou, sob justificativa que o município não tem recurso para dar continuidade ao processo formativo. Passados esses anos, na sua opinião, quais os reais impactos na prática docente proporcionados por essas formações, sendo a senhora a formadora?

06. Como a senhora vê o processo do professor quando frequenta as formações, ou seja, o que é estudado, discutido nos encontros, fica somente nos encontros ou são levados para a sala de aula? Se são levadas para sala de aula, como a senhora faz o acompanhamento?

07. Como são a escolha dos temas, a organização do material para a formação continuada dos professores?
08. Como ocorre a interação entre formadora e professores?
09. Qual a maior dificuldade dos professores em ensinar História? E dentre a algumas dificuldades, o professor menciona algo como por exemplo, falta ou inovação nas metodologias?
10. Durante esses anos de formação, os professores tem compartilhado na própria formação suas experiências metodológicas de sala de aula? (Como por exemplo, o que foi feito, como foi feito, o que precisou, se foi aceito pela turma, se alcançou o esperado e o principal, se serviu para o processo de aprendizagem do aluno, e não apenas para adquirir uma nota).
11. Por se falar tanto em metodologia, quais caminhos para uma metodologia contextualizadora, reflexiva, consciente e crítica que possibilite a ressignificação do ensino de História para o aluno?
12. Qual sua concepção sobre oficinas no ensino de História, você percebe essa prática na atuação dos professores ou se tem algo nesse sentido nas formações que a senhora conduz?
13. Os professores são estimulados a buscar conhecimentos fora da formação ou ficam à espera da mesma?
14. Quanto à hora permanência, como se dá o direcionamento? Como a senhora organiza seu tempo? Consegue concluir seu trabalho?
15. Das experiências que presenciou na formação, qual delas considera mais significativa no seu trabalho?
16. Quanto às necessidades de mudança ou transformação nos processos que envolvem a formação e os docentes, o que proporia?
17. Há algo que deseja realizar na formação que ainda não realizou? O quê por exemplo.

18. Em relação a formação, o que considera positivo e negativo?

19. Quais as ferramentas que a senhora usa para avaliar seu próprio trabalho? E as quais para avaliar o trabalho do professor?

20. Com relação a escolha do livro didático (que haverá neste ano), esta escolha é ou será feita por escolas ou na formação? E como a senhora e os professores se organizam para a realização dessa escolha?

21. Como a senhora vê o ensino de História dos anos finais na rede municipal de Arari?

22. Na sua opinião, como se ensina e como se aprende História na rede municipal?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO - CPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST
MESTRADO PROFISSIONAL

PROPOSTA DE ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMIABERTO
APLICADO COM O PROFESSOR JOSÉ AUGUSTO RODRIGUES SILVA

01. Professor, o Sr. trabalhou na escola localizada no povoado Passa Bem. Podes relatar como era o ambiente escolar, era adequado para os alunos, para o(os) professor(es) e demais funcionários?

02. A escola recebia merenda escolar oferecida pelo município?

03. O Sr. pode nos contar o motivo que o levou a denunciar a situação da escola, que chegou a ser notícia no Jornal Hoje e no Fantástico?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO - CPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST
MESTRADO PROFISSIONAL

PROPOSTA DE ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA APLICADA COM O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO
MUNICÍPIO DE ARARI, MARANHÃO

01. Como funciona e qual a importância do IDEB na educação municipal de Arari, principalmente nos anos finais do ensino fundamental?
02. O que pode ser feito para melhorar mais o desenvolvimento dos alunos dos anos finais, nas avaliações em relação ao IDEB?
03. Em março de 2020, as aulas foram suspensas devido a pandemia do COVID-19 e em 2021 as aulas voltaram em agosto de forma remota. A que fator você atribuiu o resultado de 5.2 nos anos finais do ensino fundamental alcançados no IDEB?
04. O Sr. considera que os resultados obtidos no IDEB de 2021, reflete com a realidade escolar da rede municipal referente aos anos finais do ensino fundamental?
05. Na visão de alguns professores de outras áreas, não concordam que apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática são suficientes para medir a Educação, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental. O que o Sr. tem a dizer sobre a visão desses professores?
06. Como a Secretaria de Educação (SEMED), se organiza em relação à preparação dos formadores para que possam preparar os professores de Língua Portuguesa e de Matemática para trabalharem em prol de bons resultados do IDEB?

07. O que significa ver Arari, como a terceira em melhor desempenho em termos gerais, entre as redes municipais dos 216 municípios maranhenses e mais a capital em relação ao resultado do IDEB de 2021?

08. Devido ao último resultado do IDEB, há necessidade ou não de melhorar o rendimento escolar dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Arari?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO - CPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST
MESTRADO PROFISSIONAL

PROPOSTA DE ROTEIRO DE PERGUNTAS SEMIABERTAS APLICADA COM
OS(AS) PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

1. Qual sua área de formação? Há quanto tempo?
2. Você é um professor efetivo ou contratado da rede municipal de Arari? E há quanto tempo atua como docente?
3. Já atuou em outra etapa da Educação Básica além do Ensino Fundamental Anos Finais?
4. Há quanto tempo você leciona e especificamente com a disciplina de História?
5. Como você vê o processo ensino e aprendizagem com os educandos dos anos finais do Ensino Fundamental?
6. Qual o significado da disciplina História para você? Para que serve essa disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental?
7. Quando você traz a memória as aulas de História, em sua formação escolar, em que você mais pensa (professores, atividades, passeios, matérias, conteúdos, etc.)?
8. Liste algumas das características de ensino de História que você vivenciou como estudante (ao menos duas de que não gostou).
9. Qual a sua opinião sobre o ensino de História no Ensino Fundamental?

10. Cite algumas atividades e conteúdos/assuntos que você acha importantes fazerem parte da formação dos estudantes da Educação Básica na área de História. Existe algo que poderia ou deveria ser modificado/suficiente?
11. Como você planeja suas aulas? (Segue ou não uma orientação da Secretaria de Educação, da gestão escolar, da formação continuada, BNCC, DCTM)
12. Você frequenta a Formação Continuada de História da rede municipal de ensino de Arari, voltada para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental? Desde quando?
13. A Formação Continuada em História é simplesmente um encontro entre professores com discussões de alguns textos ou está contribuindo para com que os professores tenham melhores resultados com seus alunos em sala de aula? Como?
14. Quais as metodologias que você mais utiliza nas aulas de História? Elas atingem o esperado?
15. Você conhece ou já fez uso de oficinas ou outro trabalho que veio acrescentar na aprendizagem dos alunos em suas aulas? Se já fez, conte como foi a experiência.
16. As oficinas ou outro trabalho que você já utilizou em suas aulas, foram elaboradas por outro profissional, ou adaptadas, ou elaboradas por você? Poderia compartilhar o passo a passo dessas oficinas ou trabalhos sendo elaboradas e/ou adaptadas por você?
17. Para a realização dos seus trabalhos, você tem gastos financeiros com os materiais necessários para os trabalhos em sala de aula ou esses recursos são ofertados pela Escola na qual você leciona ou pela Secretaria de Educação?
18. Qual a sua percepção sobre o ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO - CPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST
MESTRADO PROFISSIONAL

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS

Arari – MA, _____ de _____ de 2023.

Eu, Georgiane Chaves Reis, mestranda do curso de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), venho através desta, pedi a autorização do(a) diretor(a) para observar a aula do(a) professor(a) titular da disciplina de História, para o estudo intitulado **“O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: abordagens e metodologias.**

Diretor da Instituição: _____

Instituição: _____

Endereço: _____



GEORGIANE CHAVES REIS