

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

**MÁRIO JORGE ARAUJO BELFORT**

**Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do  
Território Maranhense: os avanços e desafios para a formação dos  
professores de História**

São Luís  
2021

**MÁRIO JORGE ARAUJO BELFORT**

**Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do  
Território Maranhense: os avanços e desafios para a formação dos  
professores de História**

Monografia apresentada ao Curso de História -  
Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão  
como requisito para a obtenção do título de graduado em  
História-Licenciatura.

**Orientador (a):** Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos  
Santos.

São Luís  
2021

Belfort, Mário Jorge Araujo.

Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do Território Maranhense: os avanços e desafios para a formação dos professores de História / Mário Jorge Araujo Belfort. – São Luís, 2021.

71 f. : il.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

1. Documento Curricular do Território Maranhense. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3 Formação continuada. 4. Currículo de História. 5. Atuação docente. I. Título.

CDU: 93/94:377.8

**MÁRIO JORGE ARAUJO BELFORT**

**Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do  
Território Maranhense: os avanços e desafios para a formação dos  
professores de História**

Monografia apresentada ao Curso de História -  
Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão  
como requisito para a obtenção do título de graduado em  
História-Licenciatura.

**Orientador (a):** Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos  
Santos.

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos  
Universidade Estadual do Maranhão

---

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

---

Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros  
Universidade Estadual do Maranhão

## AGRADECIMENTOS

Neste ciclo de quase cinco anos que se fecha, tive em minha caminhada inúmeros desafios, mas que foram superados com a ajuda de muitas pessoas. Dito isso, sou grato:

Primeiramente, à Deus, por fazer com que chegasse até aqui vivo e permitindo finalizar esta graduação.

À minha mãe, dona Menta. Tenho uma dívida eterna com a senhora por tudo o que fez por mim. Só a senhora sabe de todo o meu sofrer, as minhas angústias, as minhas alegrias... Não tenho palavras para descrever a importância que a senhora tem na minha vida. Obrigado por sempre ter acreditado em mim!

À professora Sandra Regina. Tenho uma enorme gratidão por tudo o que a senhora me proporcionou neste curso. Sou grato pelos conselhos, sermões, puxões de orelha e pelo carinho que me acolheu. Obrigado por ser minha orientadora!

Aos meus amigos, em especial ao Maykon, Rodolfo, Lustosa, Riba, Guimarães e André. Vocês foram importantes nesta caminhada, proporcionando agradáveis memórias e estando também em momentos difíceis. Ajudando-me de todas as formas. Sou grato por conseguirem me suportar como ser humano!

Por fim, sou muito grato à professora Viviane Barbosa e ao professor Fábio Monteiro por suas contribuições durante a graduação. Tenho certeza que aprendi muito com suas lições e experiências. Sem dúvida, foram de grande valor para a minha formação.

## RESUMO

Historicamente, o sistema educacional brasileiro vem adquirindo significativos avanços no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas educacionais, estabelecendo legislações normativas cuja finalidade é o aprimoramento dos currículos escolares e do trabalho de professores em sala de aula. Dentro deste cenário, ancorada nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular do Território Maranhense (2019) é uma diretriz normativa que orienta as escolas maranhenses a reformularem seus currículos. Nesse sentido, a finalidade deste estudo, fruto de uma pesquisa de cunho documental, é demonstrar as implicações do Documento Curricular do Território Maranhense na atuação docente, no processo de formação continuada e no currículo da disciplina de História. O *lócus* deste estudo foram algumas escolas municipais de São Luís. No primeiro momento da pesquisa, realizamos a análise documental do DCTMA e, em seguida, desenvolvemos o levantamento da literatura que analisa os reflexos da BNCC no DCTMA e as implicações deste último na formação continuada de professores, atuação docente e no currículo de História. No segundo momento da pesquisa, coletamos os dados a partir da aplicação de questionário, de forma remota pela plataforma do *Google Forms*, com professores de História do ensino básico, para levantar subsídios sobre a implantação desta norma curricular.

**Palavras-Chave:** Documento Curricular do Território Maranhense. Base Nacional Comum Curricular. Formação continuada. Currículo de História. Atuação docente.

## ABSTRACT

Historically, the Brazilian educational system has made significant advances in terms of the development of educational policies, establishing normative legislation whose purpose is to improve school curricula and the work of teachers in the classroom. Within this scenario, anchored in the guidelines of the National Curricular Common Base, the Documento Curricular do Território Maranhense (2019) is a normative guideline that guides schools in Maranhão to reformulate their curricula. In this sense, the purpose of this study, the result of a documental research, is to demonstrate the implications of the Curricular Document of the Maranhense Territory in the teaching practice, in the process of continuing education and in the curriculum of the discipline of History. The locus of this study was some municipal schools in São Luís. In the first moment of the research, we carried out a document analysis of the DCTMA and, then, we developed a literature survey that analyzes the reflexes of the BNCC in the DCTMA and the implications of the latter in continuing education of teachers, teaching performance and in the curriculum of History. In the second moment of the research, we collected data from the application of a questionnaire, remotely through the google forms platform, with teachers of Basic Education History, to raise subsidies on the implementation of this curricular standard.

**Keywords:** Curriculum Document of the Maranhense Territory. Common National Curriculum Base. Continuing training. History Curriculum. Teaching activities.

## **LISTA DE ABREVIATURAS:**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCTMA – Documento Curricular do Território Maranhense

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SEMED – Secretaria Municipal de Educação



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. Os reflexos da Base Nacional Comum Curricular para sistema educacional brasileiro: apontamentos sobre as propostas para a formação continuada, atuação de professore e o currículo de História .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1. As implicações para a atuação e as lutas históricas dos professores .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2. As implicações para a formação continuada.....</b>	<b>23</b>
<b>1.3. As implicações para o currículo de História .....</b>	<b>26</b>
<b>1.4. A aprovação do Documento Curricular do Território Maranhense .....</b>	<b>31</b>
<b>2. O Documento Curricular do Território Maranhense e o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular: implicações para a formação, exercício docente e currículo de História .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1. A ideia de <i>maranhensidade</i> defendida pelo DCTMA .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2. As proposições para o currículo de História .....</b>	<b>38</b>
<b>2.3. As implicações para a atuação de professores e formação continuada .....</b>	<b>48</b>
<b>3. Professores de História e as proposições do Documento Curricular do Território Maranhense: algumas considerações.....</b>	<b>52</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>70</b>

## INTRODUÇÃO

Historicamente, o sistema educacional brasileiro vem adquirindo significativos avanços no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas educacionais, estabelecendo legislações normativas cuja finalidade é o aprimoramento dos currículos escolares e do trabalho de professores em sala de aula.

Dentro deste cenário, ancorada nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular do Território Maranhense (2019) é uma diretriz normativa que orienta as escolas maranhenses a reformularem seus currículos. Desta maneira, para a implantação das exigências destes documentos, as escolas precisam preparar os seus profissionais com um processo de formação continuada, que dê conta da (re)formulação da proposta pedagógica da escola, além de propiciar aos professores tempo para saberem se o que está sendo proposto pelos atuais livros didáticos é, de fato, compatível com o proposto por estas normas curriculares.

Entretanto, pesquisas feitas por inúmeros estudiosos da Educação nos revelam que as proposições da BNCC possuem um caráter ambíguo. Partindo deste pressuposto, Márcia Ângela Aguiar evidencia:

No dia 15 de dezembro de 2017, foram votados em sessão pública do Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer e a Resolução referentes à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC). Faz-se necessário compreender o contexto desta votação dentro do CNE. Em primeiro lugar, destacar que a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais (AGUIAR, 2018, p. 08).

Esta estudiosa, de uma forma crítica, explana que o documento da BNCC foi construído de maneira imediatista, sem uma profunda análise da realidade socioeducacional brasileira. Assim, privilegiando “[...] um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas” (AGUIAR, 2018, p. 14).

Além disso, a autora destaca que só se constrói uma educação de qualidade a partir da inserção de políticas educacionais de valorização ao profissional da educação, pois são estes

sujeitos que estão cotidianamente trabalhando com as inúmeras realidades do sistema educacional brasileiro. Em vista disso,

É preciso pensar a educação em sua totalidade. Temos a convicção de que currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade [...] (AGUIAR, 2018, p. 17).

Dialogando com Márcia Aguiar (2018), ao tratar sobre a Base Nacional Comum Curricular, os estudiosos Luiz Fernandes Dourado e Romildo Siqueira (2019) sinalizam que este documento, no intuito de promover uma proposta curricular democrática, acaba por proporcionar o retrocesso da educação brasileira, impondo um discurso racional, reformista e economicista. Logo,

É preciso compreender esse processo no bojo das novas orientações e processos de gestão, avaliação e regulação da educação e do currículo, expressos por meio da ênfase na retórica da mudança e da reforma do conhecimento. O pressuposto que orienta esta tese parte do entendimento de que vivenciamos um discurso e/ou retórica ‘neoeconomicista’ e ‘reformista’ em torno da proposição e materialização desta política (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 292).

Complementando as considerações de Aguiar (2018) e Dourado (2019), as autoras Theresa Adrião e Vera Peroni (2018) asseveram que ao passo em que ocorrem as lutas sociais para a viabilização da qualidade da educação no Brasil, há uma aproximação dos governantes com os setores empresariais para a definição de políticas educacionais. “Tais políticas materializam-se em estratégias de privatização que incidem sobre três dimensões, didaticamente consideradas: oferta educativa; gestão educacional o currículo” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 50).

Partindo desta perspectiva, as autoras nos apresentam que a BNCC é fruto “[...] de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais” (ADRIÃO; PERONI, p. 50). Diante disso, o documento contou com uma insuficiente representatividade de professores, intelectuais e pesquisadores da educação no processo de sua elaboração.

Dessa maneira, as estudiosas concluem que as propostas do documento estão alinhadas com modelos internacionais para o atendimento dos interesses do mercado. Deste modo, propondo um ensino homogêneo, sucateado, sem teor crítico-reflexivo, que representa todo o esfacelamento das lutas históricas protagonizadas por docentes para a institucionalização de uma educação de qualidade e que não respeita diversidade cultural, social e histórica do povo brasileiro.

Observando as implicações da BNCC para o ensino de História, Circe Bittencourt (2018) em seu artigo recente *Reflexões sobre o ensino de História* assevera que a Base busca “modernizar” os conteúdos e as práticas pedagógicas com o intuito de propiciar “[...] novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua de novas tecnologias” (BITTENCOURT, 2018, 143).

Posto isso, a estudiosa nos alerta de que os currículos de História podem tornarem-se meios de “[...] difusão de uma religiosidade, que na atualidade corresponde à introjeção do capitalismo como religião [...]” (BITTENCOURT, 2018, p. 143). Nesse âmbito, a BNCC acaba por ser um documento que dilui as diferenças construído o ideal de que *todos somos iguais* para “[...] estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre os conteúdos, métodos em escala internacional” (BITTENCOURT, 2018, p. 144).

Complementando as pontuações de Circe Bittencourt (2018), Aléxia Franco, Selva Guimarães e Astrogildo Fernandes Júnior (2018) trazem reflexões pertinentes sobre as implicações da BNCC para o ensino de História:

Neste momento histórico cabe indagar: quais as implicações da BNCC para as práticas pedagógicas nos diferentes contextos escolares? Como preservar e aprofundar a autonomia, essencial ao desenvolvimento profissional docente, nas lutas cotidianas? Defendemos que os diversos temas, problemas, abordagens e fontes para o ensino de História, produzidos por diferentes agentes, em vários espaços educativos: professores, historiadores, educadores, produtores de materiais, gestores e outros sejam permanentemente debatidos e reinventados pelos professores. A “Base” como instrumento de regulação externa não pode significar censura e cerceamento da criatividade e criticidade docente (FRANCO; FERNANDES JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1033).

Analisando o Documento Curricular do Território Maranhense, os estudiosos Ana Duarte, Renato Moreira Silva e Neria Moura (2020) destacam as propostas deste documento

estão alinhadas com as orientações da BNCC no que se refere à formação a partir das competências (DUARTE; SILVA; MOURA, 2020).

Nessa perspectiva, os autores destacam que as proposições do DCTMA para a formação e atuação de professores não é algo inédito. Deste modo, o Documento Curricular do Território Maranhense reforça, em seu escopo, o modelo de educação utilitarista, instaurado pela BNCC.

Posto isso, os autores asseveram que o documento propõe aos professores e ao corpo pedagógico das instituições escolares maranhenses o desenvolvimento de estratégias para o processo de ensino-aprendizagem a partir das competências e habilidades. Logo, “Há uma responsabilização maior sobre os professores e a equipe pedagógica na garantia das aprendizagens voltadas para as competências e habilidades” (DUARTE; SILVA; MOURA, 2020, p. 31). Portanto, havendo uma maior regularização no trabalho do professor, colocando em xeque a sua autonomia.

Completando o argumento dos autores acima, as autoras Janete Vargas, Isis Zanardi, Eliane dos Santos e Fernanda Marquezan (2017) ressaltam que houve uma grande diminuição do diálogo entre o Estado e o corpo docente brasileiro, trazendo consequências negativas para a educação brasileira. Sendo uma delas a criação do modelo de *internacionalização* do ensino pela BNCC (2017), visando e privatizar a educação em decorrência da manutenção do capitalismo neoliberal.

A luz do referencial de António Nóvoa, as autoras asseveram que o processo de formação continuada deve caminhar junto com olhar sobre a pluralidade sociocultural do nosso sistema educacional. No qual possibilitará condições para a construção de novas práticas de ensino e aprendizagem que condizem com estas realidades.

Salienta-se que tal necessidade precisa ser contemplada nas propostas de formação continuada para que, assim, os sujeitos em formação estabeleçam interação com a diversidade cultural e posicionem-se criando condições para que sejam objetivadas as transformações qualitativas nas práticas de ensino e aprendizagem (VARGAS; ZANARDI; SANTOS; MARQUEZAN, 2017, p. 430).

A partir destes posicionamentos, que são preocupantes, é importante o aprofundamento de discussões e pesquisas que apresentam esta criticidade proposta pelos estudiosos citados acima sobre as Políticas Educacionais recentes. Assim, como o faz Dourado e Siqueira (2019), em suas colocações, trazendo uma relevante contribuição:

[...] para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva, que promovam a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Essas políticas precisam reconhecer e valorizar a diversidade. Isso significa a concepção ampla de conhecimento, formação e currículos a partir da indissociável relação entre educação e cultura (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 303).

Nesse sentido, a finalidade deste estudo, fruto de uma pesquisa de cunho documental, é demonstrar as implicações do Documento Curricular do Território Maranhense na atuação docente, no processo de formação continuada e no currículo da disciplina de História. O *locus* deste estudo serão algumas escolas municipais de São Luís.

No primeiro momento da pesquisa, realizamos a análise do DCTMA no tocante ao tópico da introdução e o próprio capítulo que trata sobre a disciplina de História para os anos finais do Ensino Fundamental. Também, desenvolvemos o levantamento e análise da literatura que analisa os reflexos da BNCC no DCTMA e as implicações esta norma traz sobre a formação continuada de professores, atuação docente e no currículo de História. Nesse percurso, foram catalogados alguns estudos que abordam com mais amplitude os reflexos deste documento normativo para a educação Básica no contexto maranhense.

No segundo momento da pesquisa, coletamos os dados a partir da aplicação de questionário, de forma remota pela plataforma do *Google Forms*, com alguns professores de História do ensino básico de São Luís, para levantar subsídios sobre a implantação desta norma curricular. A intenção foi perceber se de fato as orientações DCTMA estão contribuindo, ou não, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, o que pretendemos com este estudo é compreender com mais profundidade se esta legislação normativa propicia uma formação continuada para a atuação profissional dos professores de História nas instituições escolares da rede pública de São Luís. A nossa intenção maior é compreender um pouco mais sobre a realidade educacional do Maranhão.

Considerando o atual cenário educacional brasileiro e o maranhense, é importante que se ampliem cada vez mais pesquisas que analisem com mais ênfase as políticas educacionais e seus reflexos para a educação. Nesse sentido, percebemos a necessidade de mais estudos que se debruçam sobre as implicações das proposições do Documento Curricular do Território Maranhense, no tocante a formação continuada de professores de História, no exercício da docência e na elaboração do currículo de História.

Para o sistema de ensino básico do estado e do município de São Luís, este estudo ganha importância devido a complexa formação do povo maranhense, que é fortemente marcada pela interação cultural entre diferentes grupos étnicos africanos e indígenas. Nesse ângulo, também buscamos investigar as percepções dos docentes se, de fato, o DCTMA proporciona um ensino de História que dialogue com as culturas e identidades dos diversos grupos étnicos do Estado do Maranhão.

Compreendemos que a formação continuada é um processo fundamental para o aprimoramento da prática dos professores, pois a sociedade, em sua essência, está em constante processo de transformação de ideias e valores. Devido a isso, destacamos a relevância desta pesquisa, pois objetivamos analisar o que o DCTMA implementa frente a estes desafios para a carreira do docente.

Para esta pesquisa, traçamos o seguinte objetivo geral:

- Investigar o processo de implementação do Documento Curricular do Território Maranhense no contexto escolar ludovicense. Analisando as suas implicações no cotidiano das instituições da rede de educação pública em São Luís, com destaque para a formação continuada de professores de História, currículo de História e o exercício da docência.

Para atingir o que está sendo proposto pelo objetivo geral, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar, a partir de referenciais teóricos, o Documento Curricular do Território Maranhense e as implicações para o contexto escolar do Maranhão;
- A partir da aplicação de questionário com professores de História de algumas escolas públicas em São Luís, buscar compreender em suas argumentações subsídios para analisar o que o DCTMA propicia no processo de formação continuada, exercício da docência e no currículo de História;
- Apresentar, partindo tanto da análise teórica do DCTMA como das falas dos professores questionados, os avanços e desafios que este documento vem proporcionando para a realidade educacional maranhense e para a formação dos professores de História;

Assim, o primeiro tópico explana a respeito das implicações da Base Nacional Comum Curricular (2017) para a formação continuada de professores, atuação de professores e, por fim, na formatação do currículo da disciplina de História. Nessa perspectiva, analisamos as proposições do Documento Curricular do Território Maranhense (2019) para discutir acerca dos reflexos que a BNCC trouxe para o sistema educacional do país.

No segundo tópico deste estudo, analisa-se as proposições do Documento Curricular do Território Maranhense para a formação continuada de professores, no exercício docente e na construção do currículo de História, percebendo os seus avanços e desafios para a formação de professores de História. Também, ao longo deste tópico, também discutimos a concepção de *maranhensidade* defendida pelo DCTMA a partir de algumas contribuições teóricas de novos estudos a respeito desta ideia para compreender o que ela agrega na atuação pedagógica dos docentes.

Por último, o terceiro tópico se atém a refletir acerca dos depoimentos de alguns professores que lecionam no ensino básico da rede pública de São Luís no tocante às propostas do DCTMA à luz das contribuições de alguns estudiosos que já trazem interessantes contribuições acerca desta temática. A partir das respostas dos docentes que participaram deste estudo, buscamos compreender um pouco mais a respeito dos desdobramentos deste documento para o sistema educacional do Maranhão.



## **1. Os reflexos da Base Nacional Comum Curricular para o sistema educacional brasileiro: apontamentos sobre as propostas para a formação continuada, atuação de professores e o currículo de História**

Cabe neste primeiro tópico analisar os reflexos que a Base Nacional Comum Curricular trouxe para a Educação Básica brasileira, demonstrando o que este documento normativo está propondo para a formação continuada de professores, ensino de História e o currículo.

De fato, a BNCC (2017), como uma diretriz curricular normativa, traz as orientações que devem ser seguidas pelas propostas curriculares do ensino básico de todos os Estados do território brasileiro. Entretanto, é preciso analisar, a partir das reflexões de diversos estudiosos da área de educação, os desafios que esta política educacional proporciona para os documentos curriculares locais e, ao mesmo tempo, o que estes documentos regionais propõem para a formação dos professores de História, seja a inicial ou a continuada.

### **1.1. As implicações para a atuação e as lutas históricas dos professores:**

Diante do atual cenário educacional, Marília Miranda em seu texto, *Crise na educação: A retórica conservadora* (2016), busca discutir, respaldando-se nas reflexões do estudioso americano Michael Apple (2003), o atual contexto da crise da educação. Segundo a autora, esta crise é reflexo de projetos hegemônicos, no qual objetivam instaurar um “[...] novo ciclo de modernização conservadora” (MIRANDA, 2016, p. 567). Logo,

A ideia de que caberia ao Estado assegurar uma educação pública universal, com qualidade e com gestão pública é cada vez mais atravessada por interesses empresariais e políticos que querem fazer da escola um negócio progressivamente mais lucrativo (MIRANDA, 2016, p. 567).

A luz das contribuições de Apple (2003), Marília Miranda aponta que o setor neoliberal levanta profundas críticas em relação ao sistema público de ensino. Para este grupo econômico, a escola apresenta um caráter ineficiente para o progresso da economia, apresentando problemas como a ausência de produtividade, aumento do desemprego, falta de competitividade, pobreza, etc.

A partir dessa perspectiva mercadológica, a escola tem a função de “[...] investir na produção desses sujeitos econômicos. Tudo o que a escola gasta além disso seria desperdício de recursos, que deveriam ser empregados em outros setores da sociedade” (MIRANDA, 2016, p. 571). Portanto, o mercado

seria o melhor mecanismo para o gerenciamento de escolas, tornando os alunos consumidores e livres para escolher a educação que lhes convém (MIRANDA, 2016).

A “liberdade de escolha do consumidor” é a garantia da democracia. Na verdade, a educação é vista como mais um produto, como pão, carros e televisão. Ao transferi-la para o mercado através de planos de financiamento estudantil e opções por escola, a educação vai acabar se auto-regulamentado em sua maior parte. Desse modo, a democracia é transformada em práticas de consumo. Nesses planos, o ideal do cidadão é o ideal do comprador. (MIRANDA, 2016, p. 571 *Apud.* APPLE, 2003, p. 46).

Partindo desse pressuposto, a autora demonstra, em três pontos, a justificativa dos setores neoliberais para o fracasso do sistema público escolar:

[...] (1) não estaria voltada para a formação do profissional que o atual estágio do desenvolvimento do capitalismo requer, prova disso é que não se apropria das novas tecnologias da informação e da comunicação; (2) usaria mal os recursos a ela destinados e representa portanto um desperdício de dinheiro público; (3) estaria atrelada a paradigmas anacrônicos na definição de suas finalidades, valores, concepções, currículos e práticas, em geral herdados de um esquerdismo há muito já superado. Em síntese, a escola pública seria defasada, ineficaz, dispendiosa, mal gerenciada, mal fundamentada e ideológica (MIRANDA, 2016, p. 574).

Portanto, segundo Miranda (2016), o que essa retórica conservadora propõe é um projeto educacional orientado pela perspectiva racional-econômica, no qual o estudante se transforma em um capital humano. Em consequência disso, a alternativa é transformar a escola em um aparelho hegemônico e privatizado. Segundo a ótica os reformadores:

A escola vai mal porque é mal gerenciada, desperdiça recursos, não atinge suas metas, não está tecnicamente direcionada para operar os meios adequados aos seus fins, em suma, ela não se enquadra na racionalidade econômica e tecnicista instituída pelos novos tempos. A privatização, com seus significados, configurações e contextos, seria a melhor solução (MIRANDA, 2016, p. 575).

Em síntese, a autora ressalta que tal retórica/projeto possui o caráter conservador e autoritário e, ao mesmo tempo, fere os princípios contidos nas legislações educacionais brasileiras, que foram conquistadas após anos de árduas lutas e que refletem os princípios que conquistamos com a constituição de 1988, como os de obrigatoriedade, gratuidade, laicidade e equidade. Princípios estes que constituem a base da democracia.

O documento da BNCC se constitui como uma política pública de Estado, que visa atender uma série de requisitos que buscam contemplar a complexa realidade sócio-educacional brasileira. Entretanto, este documento, que foi homologado em dezembro de 2017, traz consigo alguns retrocessos, pois nos apresenta “[...] o caráter pragmatista e

reducionista do currículo e da formação humana [...]” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 139).

Contribuindo para esta discussão, os autores Margarida Dias e Itamar Freitas (2018) destacam em seu estudo que fizeram parte da comissão de estudiosos que discutiram e construíram uma nova proposta para o documento da BNCC de História, que foi à consulta pública em 15 de setembro de 2015. Segundo os autores, a proposta construída para este novo documento buscava uma maior problematização a partir da sociedade brasileira e a sua relação com o mundo. Fica claro, na abordagem dos estudiosos, que este processo se deu de forma democrática.

Após a elaboração desta proposta, o ministro da educação na época, Renato Janine Ribeiro, destacou que no documento elaborado por esta comissão se via a ausência de temáticas que eram consideradas “canônicas”, como a discussão a respeito do mundo grego e romano e os reflexos do cristianismo para a sociedade brasileira. Partindo desta premissa, os autores destacam que o então ministro pediu para a proposta sofrer alterações. Assim, em 23 de setembro de 2015 a primeira versão da BNCC de História foi publicada.

Deste modo, os autores ressaltam que a primeira versão deste documento da BNCC História foi alvo de diversas críticas de grupos conservadores e empresariais. Entretanto, não era este o cerne do problema. Logo, nas palavras dos autores,

As críticas radicais e de conteúdo conservador, embora fossem grosseiras, não nos afligiam, pois reconhecíamos os posicionamentos autoritários. O que nos incomodava eram os ataques que vinham do campo das forças ditas progressistas e de acadêmicos que, a despeito de tratarem de modo preconceituoso os sujeitos atuantes nas escolas da educação básica, arregimentaram todas as forças da forma que acharam conveniente para uma defesa corporativista e este posicionamento, como vislumbrávamos, resultaria em grandes retrocessos ou na imobilidade (DIAS; FREITAS, 2018, p. 60).

Portanto, foi a pressão de setores acadêmicos e progressistas que fizeram com que a Secretaria de Educação Básica pressionasse a comissão para o documento de História para que aceitasse uma nova proposição, desvalorizando os saberes e as experiências de profissionais atuantes de escolas do Ensino Básico. Isso fez com que muitos estudiosos abandonassem a tarefa de construir a segunda versão para este documento, que seria aprovada em 2016. Assim, a nova versão foi publicada, após ter sido elaborada por uma outra comissão de especialistas.

Partindo desta perspectiva, os autores finalizam sua explanação asseverando que ainda há um posicionamento preconceituoso e desrespeitoso dos acadêmicos sobre os professores do ensino básico. Deste modo, é preciso considerar o conhecimento que parte da sala de aula para a discussão e criação das políticas educacionais.

Trazendo uma importante reflexão para o debate, os autores Luís Fernandes Dourado e João de Oliveira destacam (2018) que a partir do golpe político de 2016, as políticas educacionais brasileiras passaram por significativos retrocessos. Desse modo, construindo diretrizes normativas sem a participação da sociedade em geral e que vão de encontro aos interesses empresariais, desvalorizando as lutas históricas protagonizadas pelos trabalhadores da educação e pelos movimentos sociais.

Assim, os autores de forma pontual nos mostram os retrocessos que a BNCC trouxe para a educação brasileira:

De modo geral, a BNCC indica [...] a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d) enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências; e) ausência de articulação com as demais modalidades da educação nacional que compõe a Educação Básica, como a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica; f) falta de articulação no tocante à concepção e diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41-42).

Portanto, ao considerar este cenário caótico, os estudiosos asseveram que é fundamental que os professores continuem de forma democrática, lutando contra as ações políticas conservadoras. Assim, buscando a construção de uma educação que tenha como finalidade tanto a emancipação humana como a valorização dos professores brasileiros.

Face a este contexto, as estudiosas Ângela Albino e Andréia da Silva (2019) afirmam que a proposta da BNCC já aponta para uma BNC de formação de professores que contou com pouca participação de profissionais e intelectuais da educação, reforçando que a atual Base Nacional Comum Curricular possui o caráter vinculado ao autoritarismo. Nesse sentido, as autoras pontuam que:

A divulgação da versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Professores fez emergir manifestações imediatas das entidades organizadas da área da educação. A Anfope e o Forumdir elaboraram um “Manifesto em defesa da formação de professores”, em que manifestaram posição contrária à proposta e denunciaram seu caráter impositivo e autoritário, que não buscou estabelecer o necessário diálogo com os principais atores da formação de professores. Apontam,

também, o retrocesso da proposta, em decorrência da fragmentação da formação e a retomada de concepções ultrapassadas, orientadas pela noção de competências e habilidades. Indicam que tal projeto está marcado pela lógica da reforma empresarial que a orienta, como a instituição de avaliações e certificação para o ingresso e progressão na carreira (ALBINO; SILVA, 2019, p. 148).

Para conter este projeto neoliberal devastador, as autoras Maria Costa, Maria Farias e Michelle Souza (2019), alertam que é central promover uma proposta de formação emancipatória, crítica e dialógica, que prepare o professor para os inúmeros obstáculos que serão encontradas no ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo, um projeto de formação que esteja vinculado com uma estrutura digna para o exercer de sua profissão. Nas palavras das autoras:

[...] enquanto alternativa de resistência, contra hegemônica, há a necessidade da construção de um projeto de formação docente emancipador, crítico, criativo e dialógico, que fortaleça o direito do trabalho e formação com dignas condições de exercer a docência no Brasil, com respeito ao trabalho dos docentes que enfrentam diversas complexidades no exercício da docência, que se evidencia na desvalorização, na falta de infraestrutura, em péssimas condições de trabalho, em formação de pouca qualidade e desprovida de aprofundamento teórico, que em nada contribui para uma formação política do profissional da educação (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019, p. 116).

Trazendo uma relevante contribuição para esta discussão, Priscila Vilasboas (2019), estudiosa do campo do currículo, defende que a partir da inserção do uso do termo *competência*, a BNCC se mostra como uma política educacional que vai na contramão da construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Posto isso, a autora se declara contra a formação de um currículo que se baseia na concepção de competências e habilidades, pois em sua interpretação, o documento reforça uma formação técnica e acrítica para os estudantes brasileiros e que retira do profissional a sua autonomia na forma de lecionar. Assim, controlando o que este docente deve fazer ou deixar de fazer.

Com a aprovação da BNCC, a autora assevera de forma interessante que o projeto de educação que está sendo defendido é um modelo que está a serviço de avaliações, que vai contra a realidade socioeconômica e educacional do país e que está de mão dadas com a manutenção do capitalismo mundial. Logo, "[...] voltamos a fazer uma educação de 'faz de conta', para responder a organismos internacionais e servir de comparação com países que não dialogam com a realidade da escola brasileira" (VILASBOAS, 2020, p. 21).

Portanto, a autora constata que nos dias atuais estamos vivenciando o desmonte da educação pública brasileira, que vai da básica até a superior. Estes retrocessos estão sendo

cristalizados com a elaboração de leis e normas que consolidam os ideais mercadológicos e privatistas da educação. Assim, são ações que deslegitimam a luta histórica de professores na luta pela melhoria da qualidade de ensino.

Reforçando as considerações dos autores acima, a ANPED (2019) demonstra em seu posicionamento que no textos-referência da BNCC e das DCN's fica explícito que tanto o MEC como o CNE visam *formatar* a educação brasileira instaurando políticas públicas de formação e de currículo que vão na contramão das reivindicações e lutas de professores e de instituições de amparo a ciência.

Uma grave questão levantada pela ANPED (2019) diz respeito ao que fica evidenciado nos textos destes dois documentos, no tocante aos aspectos do caráter público, obrigatório e gratuito da educação, que ali perdem espaços para projetos hegemônicos, moldando a educação para ter o caráter privatista, mercadológico e competitivo.

Nesse sentido, tal proposta tem forte impacto na formação docente pois todos os saberes e experiências destes profissionais perdem seu valor, vigorando a lógica da “[...] inculcação das competências e habilidades” (ANPED, 2019).

Para a ANPED, focar a formação de professores com base na BNCC “[...] constitui um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional, principalmente não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia [...]” (ANPED, 2019). Portanto, a formação por competências e habilidades não se mostra uma alternativa viável, pois esta não leva em conta os desafios que emergem no seio do complexo e plural sistema educacional brasileiro.

Portanto, observando esta perspectiva apontada pela ANPED (2019), os aspectos propostos pelos documentos retiram todo o caráter político da reflexão sobre a ação do professorado. Isto se torna um problema grave na medida em que cada vez menos os professores têm direito a tomar decisões frente ao ambiente escolar, pois as respectivas propostas dos documentos supracitados deixam de lado o diálogo democrático dos professores sobre os currículos e, ao mesmo tempo, retrocedem trazendo antigas bases epistemológicas arcaicas que flertam com o autoritarismo.

Em síntese, a ANPED (2019) enfatiza que diante do atual cenário socioeducacional brasileiro a formação de professores precisa estar associada juntamente com as pesquisas acadêmicas, sendo que estes estudos ajudam de forma positiva para a compreensão das diversas

realidades do sistema escolar brasileiro e das condições de trabalhos destes profissionais da educação.

Em relação aos textos da BNCC e das DCNs, a ANPED ressalta:

O que está posto é um reducionismo da prática pedagógica e, se os resultados das pesquisas até aqui desenvolvidas estiverem certos, esse reducionismo coíbe o desenvolvimento da autonomia dos professores e seu desenvolvimento profissional. [...] Enfim, nos termos proposto o discurso do desenvolvimento profissional docente nada mais é do que um engodo (ANPED, 2019).

Coadunando com o que foi explanado pela ANPED, as autoras Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) afirmam que o sistema educacional brasileiro vem sofrendo grandes retrocessos por causa de adesões das políticas públicas educacionais a projetos empresariais que se baseiam nos moldes neoliberais, buscando instalar um modelo de ensino homogêneo, que contemple a manutenção da economia capitalista mundial, e que trazem impactos negativos para a escola. Dessa maneira,

As escolas se encontram em uma espécie de crise crônica diante das contradições que lhe são inerentes, já que são instituições que podem tanto contribuir para reprodução como para transformação social. Contudo, nas últimas décadas, esse quadro se tornou mais agudo e profundo diante do estabelecimento do neoliberalismo. No contexto de um mundo globalizado e profundamente modificado pelos avanços científicos e tecnológicos, largos processos de liberalização econômica com reforço do papel do setor privado na economia têm ocorrido, o que contribui para a inclusão da lógica de funcionamento desse setor naquilo que é de ordem pública e coletiva que, em tese, deveria ser garantido pelo Estado. O surgimento do Estado precede ao desenvolvimento do capitalismo, mas esse foi formado diante do afastamento das barreiras naturais que geravam escassez nas comunidades mais antigas, assim como pelo estabelecimento da propriedade privada. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 02).

## **1.2. As implicações para a formação continuada:**

Além dos vários autores citados anteriormente, destacamos neste tópico as autoras Janete Vargas, Isis Zanardi, Eliane dos Santos e Fernanda Marquezan, que em seu artigo *A formação continuada de professores e os impactos da Base Nacional Comum Curricular: um olhar crítico para as reformas do ensino médio* (2017), elas reforçam que é primordial que o processo de formação contínua esteja vinculado com a valorização do saber do professor, para que, estes profissionais tenham autonomia no exercício da profissão. Na perspectiva destas

pesquisadoras, o profissional formado vem perdendo espaço de diálogo dentro da profissão, acarretando um sério problema para a qualidade do ensino.

As pesquisadoras apontam de uma forma relevante que o processo de formação continuada deve respaldar-se no conceito da *reflexão sobre a ação*, que foi desenvolvido pelo estudioso António Nóvoa (1992). Nesse sentido, esta ação contribui para que o docente busque meios, a partir de uma auto-avaliação crítica, de ressignificação da sua prática frente as transformações sociais. A partir deste ângulo, Nóvoa ressalta que:

Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática (NÓVOA, 1992, p. 105).

Partindo da concepção da *reflexão sobre a ação* de Nóvoa, as autoras consideram que o professor é um sujeito que está em contanto com uma multiplicidade de saberes, realidades e vidas humanas. Por isso, o professor torna-se um ator social e histórico que está sempre sujeito a renovar o seu conhecimento no exercício de sua profissão.

Face as propostas contempladas diante das políticas educacionais brasileiras, as autoras destacam que

[...] os professores precisam estar receptivos para criar novas estratégias, para enfrentar os desafios que são complexos, em decorrência de muitos fatores, entre eles: a criação de novas políticas educacionais, as quais, na maioria das vezes, são impostas pelos governos; também, os novos valores impostos pela sociedade; os impactos trazidos pelos meios de comunicação; o avanço dos problemas sociais, entre outros. Essas difíceis situações exigem ações por parte dos professores. Entretanto, a concretização dessa prática requer a ruptura de ações individuais, requer espaços institucionais organizados para que os professores possam discutir, refletir, compartilhar experiências, conhecer em profundidade o contexto das novas demandas do Ensino Médio, entender suas dificuldades e limites para assim elaborar formas de enfrentar as condições políticas internas e externas que são profundamente burocráticas e ditadoras (VARGAS; ZANARDI; SANTOS; MARQUEZAN, 2017, p. 439).

Analisando os impactos da BNCC para a formação continuada de professores da educação básica, as autoras Adrinelly Nogueira e Maria Célia Borges (2020) destacam que a formação continuada é um processo fundamental para o aprimoramento dos profissionais da educação, pois possibilita "[...] a troca de experiências, diálogo sobre suas dificuldades e anseios, aprendizado de novos conhecimentos e culturas" (NOGUEIRA; BORGES, 2020, p. 38).



Todavia, diante das imposições da Base Nacional Comum Curricular, as autoras questionam "[...] como a formação continuada tem assumido seu papel, uma vez que ela passa a ser sustentada pelos princípios da BNCC?" (NOGUEIRA; BORGES, 2020, p. 38).

Para responder a esta questão, as autoras salientam que vivenciamos um momento político marcado tanto pela fragmentação das políticas educacionais, trazendo implicações negativas como a falta de investimentos na Educação Básica. O que está instaurando é um projeto educacional pautado pela agenda neoliberal.

Nessa perspectiva, na visão das classes empresariais, os principais responsáveis pela crise da educação são os professores. Tal assertiva, segundo as autoras, é uma justificativa para que os setores conservadores gerenciem as políticas educacionais, transformando as escolas em empresas e os estudantes em mão-de-obra para servirem ao capital.

Nesse contexto, a BNCC foi estabelecida como uma espécie de manual de instruções para ensinar "o que" e "como" os professores devem fazer. Entretanto, é fato que este documento, pautado nas experiências internacionais, acaba por trazer propostas que não dão conta das verdadeiras realidades e dos desafios encontrados na maioria das escolas do país.

Por fim, as autoras constataam que a BNCC na tentativa de trazer avanços para a educação brasileira, trouxe consequências graves para a processo de formação continuada de professores. Pois, a partir de sua aprovação, os docentes "[...] têm deixado de ser protagonistas de sua formação e atuação" (NOGUEIRA; BORGES, 2020, p. 47).

Nesse sentido, sobre as propostas lançadas pela Base Nacional Comum Curricular, observamos múltiplas implicações que este documento traz para o processo de formação continuada, bem como na atuação de professores. Partindo desta observação, torna-se fundamental ter uma proposta de política pública educacional de formação continuada que: 1) coloque o professor na centralidade do processo, dando autonomia para a reflexão do próprio professorado e 2) possibilite a este profissional uma maior compreensão da pluralidade do sistema educacional brasileiro, rejeitando a adesão de modelos internacionais de ensino que visam impor o caráter técnico-racional, competitivo e privativo para o campo da educação.

### 1.3. As implicações para o Currículo de História:

No que diz respeito área de História, foram publicados recentemente estudos que observam de forma interessante as implicações da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de História em sala de aula. No artigo, *Reflexões sobre a história escolar e o ensino de competências na BNCC* (2019), os autores Pedro Barbosa, Andrea Lastória e Francislaisne Carniel, deixam evidente que embora a Base esteja ancorada em um discurso voltado para a formação de estudantes críticos e reflexivos, ela não consegue ainda superar o tradicionalismo no ensino de História. Ao mesmo tempo, os estudiosos nos mostram que o documento tem como prioridade atender os interesses da economia global e do consumismo.

A BNCC, ao orientar sobre o ensino das componentes curriculares tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, traz uma novidade: o ensino por competências. [...]. Essa mudança no ensino que vem junto a BNCC, se dá por pressão social e mercadológica. Há também uma pressão internacional para essa reformulação por considerar o ensino por disciplinas como um conhecimento fragmentado, academicista, individualista, pouco relevante e atrativo aos alunos (BARBOSA; LASTÓRIA; CARNIEL, 2019, p. 517).

Observando o cenário político que acarretou o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, os autores argumentam que com a entrada de Michel Temer no poder houve uma substituição da equipe de profissionais que estavam elaborando a BNCC naquele contexto. Diante disso, o documento foi aprovado em dezembro de 2017 com muitas críticas por parte de professores, intelectuais e estudiosos da área da educação. Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino de História, os autores destacam o seguinte:

Na área do ensino de História a BNCC não inova. [...]. Os velhos problemas podem ser resumidos em uma visão eurocêntrica do passado, positivismo quanto ao uso de fontes em sala de aula, o que reflete diretamente na formação do alunado para a cidadania. Ao invés de formá-los tendo um alargamento do conceito de cidadania e direitos sociais os quais pertencem à sociedade de maneira em geral, a cidadania limita-se a uma *cidadania do trabalho* [...] (BARBOSA; LASTÓRIA; CARNIEL, 2019, p. 516-517).

Diante deste panorama, vemos que a finalidade do Governo Federal, no processo da aprovação da BNCC em 2017, na perspectiva dos autores era de "[...] alinhar as políticas educacionais brasileiras às políticas globalistas que advogam para a Educação, valores internacionais" (BARBOSA; LASTÓRIA; CARNIEL, 2019, p. 518). Assim, moldando nos discentes brasileiros uma formação de caráter competitiva e excludente para o êxito no mercado de trabalho. Nessa lógica, o termo "competência" vai ser fortemente usado pela BNCC, pois designa

[...] características que um indivíduo deve possuir no exercício de suas atividades laborais. Décadas mais tarde, este entendimento foi trazido ao campo educacional para tentar superar as deficiências escolares e atender as necessidades de mercado. Embora audível e bastante palatável, principalmente nos meios extra muros das universidades, tal ideia de competência esconde um nocivo e perverso viés educacional, com tendências direitistas que individualizam o insucesso escolar dos alunos, eximindo ao mesmo tempo, o Estado e as instituições educacionais (BARBOSA; LASTÓRIA; CARNIEL, 2019, p. 520).

Em consequência disso, a escola vai ter o seu papel histórico, social e político relativizado diante das imposições da BNCC e, também, pelo avanço tecnológico de dispositivos com acesso à internet. Diante destes desafios, mais do que nunca a formação continuada se mostra uma alternativa fundamental para que o professor (não somente de História, mas também de outras áreas do conhecimento), reflita sobre as transformações que ocorrem dentro de seu meio profissional. Assim, sendo impulsionado a atualizar-se.

Referente ao ensino de História, os autores destacam que a BNCC ainda se volta fortemente para uma educação eurocêntrica, positivista, que valoriza a cronologia e o olhar direcionado para as elites. Assim, contribuindo para que os professores de História tenham apenas uma visão meramente parcial dos eventos históricos. Portanto, diante das implicações da BNCC para o ensino de História, os autores destacam:

Embora pautada em princípios democráticos e com uma roupagem moderna, a BNCC não consegue inovar no ensino de História. Problemas antigos deste componente curricular ainda perduram. Como exemplo, podemos citar a visão eurocêntrica de História. Esta é colocada como um caminho único de desenvolvimento e estudo histórico. As situações de aprendizagem apresentadas como habilidades a serem desenvolvidas na sala de aula, por professores e alunos, são também, extremamente conteudistas, o que em nada inova o ensino fundamental no país (BARBOSA; LASTÓRIA; CARNIEL, 2019, p. 527).

Dialogando com os autores acima, autoras Maria Aparecida dos Santos, Susana Ribeiro e Wanessa Onório (2020) discutem em seu estudo que a temática da diversidade ganhou grande espaço no âmbito da realidade escolar Brasileira em décadas mais recentes. Isso foi possível por conta das atuações dos movimentos sociais ligados à valorização das culturas dos povos africanos e indígenas, bem como das lutas protagonizadas pelos trabalhadores da educação.

Partindo deste pressuposto, as autoras consideram que estas lutas foram centrais para o processo de reeducação das relações étnico-raciais - no qual foram aprovadas as leis

10639/2003 e 11645/2008 instaurando a obrigatoriedade de estudos dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Entretanto, mesmo com estes avanços, esta tarefa está sendo conduzida de forma conturbada, por conta das imposições do sistema do mundo moderno ocidental, no qual o racismo é um elemento estruturante neste processo. Partindo do olhar de Quijano (2005), as autoras destacam que a BNCC acaba por reforçar diferentes dimensões da colonialidade do poder, esvaziando o sentido crítico que a concepção de diversidade trouxe para a educação como todo.

Partindo desta constatação, o que interessa para as autoras é

[...] compreender de que forma as relações raciais são posicionadas identificando os possíveis sentidos que o significante 'diversidade' assume no Documento, em geral, e no interior do ensino de História, em particular" (SANTOS; RIBEIRO; ONÓRIO, 2020, p. 963).

Analisando a proposta curricular da BNCC sobre anos iniciais do ensino fundamental, as autoras observam que nas partes de "habilidades" e "objetos de conhecimento", a palavra diversidade apresenta vários sentidos, no qual se remetem ao entendimento do respeito às diferenças, desigualdades sociais e mobilidade social.

Entretanto, as autoras pontuam que estes significados acabam por excluir sujeitos sociais e as suas lutas, ocultando a sua importância para o ensino de História. Portanto, o discurso da diversidade que a BNCC propala é construído de forma antagônica as lutas históricas dos movimentos negros. Assim, o sentido da palavra diversidade atende a um pragmatismo que estabelece conexões com o discurso mercadológico.

Outro ponto que reforça esta argumentação é o fato de que as autoras destacam que este documento traz consigo uma proposta excludente pautada em um raciocínio binário. Neste aspecto, há uma centralização do *eu* nos eixos propositivos "meu lugar no mundo", "meu grupo social" e "meu tempo", proporcionando uma compreensão de que a identidade é algo homogêneo, uniforme e fixo, desconsiderando as reflexões no tocante a complexidade de formação das identidades diante de um mundo em que está em constante processo de transformação. Partido deste ângulo, as autoras salientam:

Ao posicionar o eu como elemento central do componente curricular de História, percebemos um sentido que instituiu uma relação de posse do tempo e da coletividade. Na cadeia de equivalências que o documento vai estruturando, a diversidade aparece restrita à família e a outras crianças com as quais o sujeito tem contato ("papéis dos diferentes sujeitos"; "história da escola"). Aqui é possível observar que esta situação pode permitir que se leia a diferença e a existência do outro como elemento incontornável, que, em função do jogo político pode ser antagonizado como "adversário" ou como "inimigo", sem que se destaque a importância das diferenças como elemento

de constituição de identidades (SANTOS; RIBEIRO; ONÓRIO, 2020, p. 972).

Portanto, as autoras concluem que o conceito de diversidade acabou sendo esvaziado pelo projeto hegemônico que busca estabelecer um ensino direcionado para o mercado capitalista, orientando os profissionais a seguirem a lógica das competências. Assim, desconsiderando as lutas históricas por parte dos movimentos sociais e reforçando a ideia de um sujeito universal partindo de uma perspectiva etnocêntrica voltada para o homem europeu.

Contribuindo com uma relevante discussão, Astrogildo da Silva Junior (2016) destaca que o currículo é um documento construído a partir de saberes sociais. Neste aspecto, o estudioso entende que o campo de estudo do currículo deve ser visto como um lugar em que diversos atores sociais atuam. Portanto, segundo o autor, é nesse espaço de avanços e retrocessos que se constitui um mundo multicultural.

Desse modo, o autor defende que o multiculturalismo deve compreender a noção de raça, classe e gênero como eixos centrais das lutas sociais. Mas para isso, é essencial à superação do eurocentrismo, assim proporcionando que a compreensão de outros mundos sejam possíveis.

Este autor tem como problemática situar o debate a respeito das possibilidades de superação do eurocentrismo dentro da BNCC. Partindo deste pressuposto o autor defende que, historicamente, o ensino de História no Brasil, por muito tempo, foi marcado pela exclusão das experiências dos povos africanos e indígenas e marcada por uma perspectiva opressora e excludente pautada no etnocentrismo europeu.

Diante deste impasse, o estudioso destaca a importância de um ensino de História que dialogue com as diferentes experiências históricas, possibilitando a construção do conhecimento de forma democrática e multicultural:

Como professor, formador de professores de história, acredito ser imprescindível que o ensino de história abranja a diversidade de experiências constituintes do patrimônio histórico-cultural das sociedades, sem hierarquizá-las. Um ensino que estabeleça um diálogo entre diferentes, aberto para a transformação de novas culturas e não para preservação de sua “essência”. Insisto que a compreensão do mundo excede os parâmetros estabelecidos pela presunção de superioridade disseminada pela modernidade ocidental. Defendo a efetivação de um ensino de história em uma perspectiva democrática e cidadã, no qual os estudantes possam se apropriar dos saberes históricos e decidir livremente, com conhecimento de causa, como querem utilizar a história: para manter a ordem estabelecida, criar novos ordens ou ser cidadão do mundo defensor de uma democracia internacional (JUNIOR, 2016, p. 95).

O autor salienta que a preocupação com a construção de um currículo que vá na contramão do eurocentrismo possibilita o entendimento da História do Brasil de forma mais complexa e menos estereotipada. Assim, proporcionando de forma prática conhecimentos a partir da realidade dos alunos e articulando uma conexão da história local com a nacional e a global.

Mesmo com estas possibilidades de rompimento com a perspectiva eurocêntrica, o autor deixa claro que a BNCC apresenta limitações, pois falta no documento uma proposta formativa para a disciplina de História. Nas palavras do estudioso:

Dessa forma, faz-se necessário um documento com caráter formativo. Contextualizar o ensino de história, ressaltar e fundamentar teoricamente o trabalho com conceitos, particularmente sobre o tempo. Orientar o trabalho com as diferentes fontes e linguagens, que, sem dúvida, potencializam o trabalho em uma perspectiva intercultural, mas se for utilizado apenas como ilustração, a contribuição se torna limitada (JUNIOR, 2016, p. 103).

Por fim, o autor destaca a importância de sempre refletirmos a respeito das proposições da BNCC, pois na sua compreensão, este documento não soluciona os mais complexos desafios que surgem nos cotidianos das escolas brasileiras. É diante desta assertiva que o Astrogildo Fernandes Junior destaca a importância dos professores de História buscarem, a partir da ação reflexiva, a superação do eurocentrismo:

Lidar com a formação histórica de crianças, jovens e adultos, assim como propor mudanças ao processo de ensino e aprendizagem, perpassa por uma gama de fatores, desde a redefinição de fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos da história como disciplina até o questionamento da plausibilidade de parâmetros epistemológicos decorrentes da modernidade europeia e de pressupostos normalizadores estabelecidos por documentos oficiais. E, fundamentalmente, deter-se a refletir sobre os sentidos e significados de conteúdos e conceitos atinentes ao que se ensina e se aprende no ensino de história. Para ensinar história, de forma que o estudante se aproprie dos saberes históricos, relacione-os com a vida prática, na perspectiva da construção de futuros, é imperativo superar o eurocentrismo (JUNIOR, 2016, p. 104).

Frente aos desafios lançados pela BNCC para a área da História, as considerações dos estudiosos da área da História, Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca (2012) mostram-se relevantes. Nesse ângulo, os autores partem da premissa de que é primordial o entrelaçamento do ensino e da pesquisa, para que haja, de forma proativa, a qualidade na formação continuada docente, sobretudo em História. Assim, “[...] a pesquisa não é apenas um elemento para melhor qualificar a formação e a prática docente, mas uma postura política de produção de saberes, transgressão, emancipação e transformação social” (SILVA; FONSECA, 2012, p. 37).

Dentro do contexto social, cultural e político brasileiro, há múltiplas complexidades dentro do sistema educacional brasileiro que não podem escapar do olhar do profissional em formação, sendo este um dos maiores desafios para a atuação deste futuro profissional. Outro ponto que merece ser destacado é a crítica por parte dos autores por conta de que os cursos de graduação em História predominam os “conhecimentos históricos e teórico-metodológico, desvinculados dos saberes pedagógicos” (SILVA; FONSECA, 2012, p. 33).

Em consequência disso,

Por isso, é necessário ao profissional de história que faz a opção pela docência, seja na educação básica, seja na educação superior, um investimento em formação continuada, com o objetivo de reconstruir os saberes da formação universitária e a complexidade dos saberes escolares [...] (SILVA; FONSECA, 2012, p. 34).

Nesse sentido, é importante que o profissional formado ou em processo de formação sempre procure novos saberes para se adequar aos diferentes ambientes educacionais, ou seja, um investimento na formação continuada para que o mesmo tenha a consciência de que estas múltiplas realidades cada vez exigem mais de seu trabalho.

[...] torna-se necessário situar nossa concepção de formação docente (inicial e contínua) como algo permanente; um modo de ser e estar na profissão, no ofício, atitude permanente e constante de preparação, capacitação para dar respostas adequadas, comprometidas e atualizadas aos fatos, problemas e necessidades da complexa realidade socioeducacional, às condições da vida pessoal e profissional (SILVA; FONSECA, 2012, p. 25).

#### **1.4. A aprovação do Documento Curricular do Território Maranhense:**

O Documento Curricular do Território Maranhense (2019) foi homologado em um cenário marcadamente sombrio, caracterizado pela criação de legislações que vão na contramão das lutas históricas de educadores e intelectuais por uma educação emancipadora, transformadora e democrática, sendo necessária a mobilização de professores e estudantes contra estas retiradas de direitos.

Ancorada nas orientações da BNCC, este documento, ressalta que as ações pedagógicas devem proporcionar a construção de um currículo que vá de encontro com o teor crítico-reflexivo do processo de ensino e aprendizagem, trabalhando diferentes temáticas, a partir do recurso da interdisciplinaridade, para formar homens e mulheres maranhenses cidadãos e democráticos.

Uma das centralidades do Documento Curricular do Território Maranhense (2019), para além de abordar no ensino fundamental a diversidade cultural e histórica do Maranhão, é propiciar aos docentes maranhenses uma formação continuada para o aprimoramento de suas práticas. Nessa perspectiva, a estudiosa Francisca Jandira Neves (2020), destaca:

O Documento Curricular do Território Maranhense, e sua implementação têm, por meio do regime de colaboração, a prerrogativa de orientar as práticas de educação, nos 2017 municípios maranhenses que fizeram a adesão ao currículo do Estado, considerando suas responsabilidades, sobretudo, assegurando a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente, promovendo iniciativas de formação continuada para os professores potencializarem os saberes necessários para que a implementação do documento do currículo maranhense possa alcançar os seus propósitos, fundamentalmente, na sala de aula (NEVES, 2020, p. 116).

Esta autora, recentemente, produziu um estudo analisando, sobretudo, as aproximações da BNCC e do DCTMA e a implementação deste último na educação básica do Maranhão. Por esse ângulo, Neves (2020) afirma que estas políticas educacionais estão promovendo tanto nas escolas da rede pública como da rede privada de ensino do nosso Estado uma série de debates e reflexões por parte dos docentes maranhenses para a adesão a estas proposições.

Nesse sentido, a pesquisadora pontua que o DCTMA dialoga com a proposta de formação a partir da concepção das competências. Partindo deste ângulo, Neves (2020) explica:

Assim, o DCTMA, corrobora com as orientações da BNCC, no que diz respeito ao compromisso com efetivo desenvolvimento das competências, sendo que os municípios do território maranhense ao elaborarem ou (re)elaborarem suas propostas curriculares, devem necessariamente, contextualizá-las, considerando essas orientações pedagógicas para adequação ou elaboração dos currículos escolares, priorizando, de acordo com o DCTMA as especificidades da realidade maranhense (NEVES, 2020, p. 119).

Analisando esta sinalização que é sintomática, discutiremos a seguir o que o Documento Curricular do Território Maranhense proporciona para os professores que atuam na rede de ensino básico de São Luís, sobretudo no que diz respeito a proposta de formação continuada, ensino de História e estrutura curricular da disciplina de História. Desta forma, analisando com mais profundidade se de fato este documento traz avanços para o campo educacional do Maranhão.



## **2. O Documento Curricular do Território Maranhense e o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular: implicações para a formação, exercício docente e o currículo de História**

O documento curricular do território maranhense é uma política pública educacional que foi elaborada a partir da associação colaborativa entre as redes de ensino com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação no Maranhão e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão.

Inicialmente, analisando as finalidades gerais do documento, percebe-se que este nos apresenta uma preocupação em direcionar uma prática pedagógica "[...] observando as características geográficas, demográficas, econômicas, e socioculturais do estado [...]" (MARANHÃO, 2019, p. 05). Nesse contexto, o documento explana a respeito das particularidades do Estado do Maranhão:

Apesar de compor a região Nordeste do Brasil, o estado do Maranhão é considerado um território de transição, pois possui a oeste uma vegetação da úmida floresta amazônica e a leste o semiárido nordestino. Essa característica transicional contribui para a geração de condições ambientais, culturais, sociais e econômicas bem diversificadas. O estado, por sua riqueza natural, constitui vasto campo de exploração humana, com impactos ambientais e sociais de grandes proporções (MARANHÃO, 2019, p. 10).

Se preocupando em trazer como proposta de currículo voltada para a valorização da diversidade do Maranhão, o documento deixa evidente que as escolas devem ter um papel muito importante nesse processo, pois este ambiente de trabalho é um elemento-chave no processo da formação continuada de professores. Posto isso, a escola deve ser um ambiente democrático e que saiba dialogar com as diferenças. Logo,

A aprendizagem e o desenvolvimento daqueles que se encontram na escola é responsabilidade de todos que dela fazem parte. Assim, a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão, as Secretarias Municipais de Educação e a rede privada de ensino devem propiciar as condições básicas para que isso efetivamente aconteça, bem como assegurar a formação continuada indispensável para o bom desempenho dos professores e o alcance do sucesso escolar dos estudantes (MARANHÃO, 2019, p. 05).

Outra finalidade do DCTMA é servir de suporte para que as escolas das redes públicas (municipais ou estaduais) e privadas de ensino de nosso Estado possam reformularem seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos. Portanto, para que isso aconteça, o documento

adverte que é essencial que todos os atores que fazem parte da escola promovam debates buscando formas de trabalhar com as orientações do DCTMA.

É preciso, pois, que todos assumam o compromisso com a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que o currículo deve ser reconhecido, 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. 05-06).

Nesse sentido, o documento ressalta que os currículos escolares devem estabelecer um campo frutífero onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade possam interagir. Ao mesmo tempo, o currículo precisa estar vinculado com as experiências sociais e culturais de cada aluno para favorecer "[...] a formação da personalidade, além de ser um motivador para o estudante aprender mais consistentemente, pois terá condições de se perceber com partícipe do processo" (MARANHÃO, 2019, p. 17).

### **2.1. A ideia de *Maranhensidade* defendida pelo DCTMA:**

Uma das propostas centrais do DCTMA para a educação é estabelecer um processo educativo que garanta a valorização da *maranhensidade*. Neste aspecto, para o documento, é essencial “[...] ratificar aspectos inerentes ao Maranhão, tendo como matriz sua singularidade, sem negar seu contexto regional e nacional” (MARANHÃO, 2019, p. 17).

Por esse ângulo, o documento reforça:

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

Parindo deste pressuposto, os autores Cleres Silva, Scarlat Silva e Jónata de Moura (2020), com a finalidade de analisarem a concepção do termo *maranhensidade* dentro da proposta do DCTMA, destacam que em 2018 iniciou no Maranhão o processo de debate entre os profissionais da educação nos municípios que compõem o estado para a construção de uma proposta curricular, tendo como centralidade a *maranhensidade*.

Em vista disso, os autores nos questionam: "o que é *maranhensidade*?" (SILVA; SILVA; MOURA, 2020, p. 11). Para responder a esta questão, os estudiosos direcionam seus olhares para as políticas governamentais de Jackson Lago e Flávio Dino. Analisando as ações políticas

do então ex-governador Lago, os autores asseveram que a ideia de maranhensidade defendida por este político era de propiciar uma nova visão cultural de seu governo. Nessa perspectiva, a maranhensidade propalada por Lago buscava identificar as complexas manifestações culturais do povo maranhense.

Essa ideia, que causou polêmica e foi motivo de debates acalorados nos espaços públicos do Estado do Maranhão, tinha o propósito de criar e/ou revigorar uma política da maranhensidade, identificando as representações identitárias das regiões do estado e colocando em xeque a imposição das festas do bumba-meu-boi como única representação cultural do Maranhão (SILVA; SILVA; MOURA, 2020, p. 11).

Assim, a instauração dessa concepção por parte de Lago se remete a forma de ser da população maranhense, ganhando um forte debate entre o meio acadêmico e a oposição de seu governo. Entretanto, após ser deposto, a família Sarney volta ao poder e o termo fora deixado de lado.

Durante o governo de Flávio Dino, o termo maranhensidade reaparece revigorado e "[...] institucionalizado pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) de 2019 [...]"(SILVA; SILVA; MOURA, 2020, p. 12). Outro ponto que os autores destacam é que os conceitos e a fundamentação que norteiam o Documento são ligados às concepções freirianas, de estabelecer uma ação pedagógica emancipadora, crítica e transformadora, sendo a maranhensidade "[...] o cerne da construção do currículo para as escolas do estado [...]" (SILVA; SILVA; MOURA, 2020, p.13).

Para consolidar a maranhensidade nas ações pedagógicas, os autores, a partir da discussão proposta pelo documento curricular, destacam que a execução de atividades direcionadas para a visitação e compreensão do patrimônio local é fundamental para este processo, possibilitando o reavivamento para dentro dos espaços escolares.

Os autores, partindo do entendimento que o Maranhão é um dos Estados brasileiros que apresentam uma série de complexidades étnicas e culturais, as asseveram:

Salientamos que a maranhensidade o jeito de ser do maranhense vai se configurando de formas diferentes, porque cada município possui uma maneira de representatividade e de ser maranhense, cultivando seus valores, artes, culturas e linguagem verbal. Sobretudo, cultivando e valorizando o patrimônio cultural material e imaterial para a construção da identidade do cidadão maranhense que é plural (SILVA; SILVA; MOURA, 2020, p.13).

Mesmo destacando que a maranhensidade é uma concepção que busca valorizar as particularidades regionais do povo maranhense, os autores esclarecem em suas análises que há

idades maranhenses que valorizam em seus respectivos processos pedagógicos seus hábitos, costumes e a cultura local, ou seja, não seguem as normas propaladas pelo DCTMA. Logo, esta fala é sintomática, pois evidencia que tal conceito institucionalizado por este documento não reflete a construção das identidades culturais de todos os municípios maranhenses.

Contribuindo para esta discussão e analisando com mais profundidade o conceito de maranhensidade defendido pelo DCTMA, os autores Camila Viana, Janete dos Santos e Jónata de Moura (2021) destacam que este documento busca, dentro de sua proposta pedagógica, refletir aspectos culturais e regionais do estado do Maranhão.

Tendo como metodologia a análise de discurso, os autores asseveram que

[...] importa pensar a linguagem e a organização das políticas públicas, e conseqüente as diretrizes curriculares, dentro de uma caracterização transformada, interativa, uma vez que elas residem na relação necessária entre homem e realidade natural, política e social (VIANA; SANTOS; MOURA, 2020, p. 190).

Problematizando o conceito de maranhensidade, os autores frisam que por muito tempo o bumba-meu-boi se tornou a grande manifestação da cultura maranhense por conta das ações midiáticas e, também, pelo poderio da oligarquia Sarney por mais de quatro décadas.

Após a derrocada desta oligarquia nas eleições governamentais de 2006, Jackson Lago assume o governo. Buscando reconfigurar a imagem cultural do Maranhão, o então governador cria a ideia de 'maranhensidade', baseada no 'jeito de ser do maranhense'.

Para o grupo político, do então governo, a representatividade da cultura do bumba-meu-boi estava centrada nos limites em que a cidade de São Luís (capital do estado) abrangia, não em todo o estado, mas foi sendo solidificada por anos como uma forte memória discursiva que precisava ser redesenhada (VIANA; SANTOS; MOURA, 2020, p. 191).

Partindo desta concepção, os autores salientam que o Maranhão é um estado que contém, em suas mesorregiões uma complexidade de manifestações culturais, artísticas e étnicas e que estas foram pouco exploradas nas diretrizes curriculares do estado. Por esse ângulo, os autores destacam que a maranhensidade defendido pelo programa político de Lago tinha a finalidade de desnaturalizar

[...] a ideia de uma cultura única, de revigorar uma política da maranhensidade, identificando as representações identitárias das regiões do estado e colocando em xeque a imposição das festas do bumba-meu-boi como única representação cultural do Maranhão; mas não apenas isso, visto visar também deixar a marca da gestão do então Governador Jackson Lago, pois, depois de mais de 40 anos de dominação da família Sarney no governo, alguém de fora do núcleo era

eleito e assumia o governo do estado (VIANA; SANTOS; MOURA, 2020, p. 191-92).

No governo de Flávio Dino, a secretaria de estado de educação elabora a proposta curricular para o estado do Maranhão, pautada nas orientações da BNCC, buscando um olhar mais regional e peculiar do povo maranhense.

Partindo deste cenário, os autores nos questionam "[...] como a maranhensidade está presente no documento? Quais as orientações que o documento curricular sugere?" (VIANA; SANTOS; MOURA, p. 192). Para responder a esta pergunta, os autores destacam de antemão, que a noção de maranhensidade defendida pelo documento é apresentada para os professores das instituições de ensino do Maranhão de forma hermética.

Entretanto, o que nos parece é que a memória discursiva da equipe que construiu o DCTMA está marcada pela relação com o social e o histórico do espaço-tempo da ilha de São Luís, filiando-se às redes de sentido folclorizadas ao tratar da maranhensidade. Desse modo, há indícios, a partir dos escritos no DCTMA, da dificuldade que professores do estado do Maranhão possam experienciar a questão para poderem pensar a maranhensidade em suas práticas de ensino, relacionadas ao componente curricular que lhe é de obrigação (VIANA; SANTOS; MOURA, p. 193).

Nessa perspectiva, os estudiosos refletem que a noção de maranhensidade se atém mais as questões de ordem identitária, festivas e turísticas tanto da região da capital maranhense como da baixada. Assim, proporcionando pouca identificação por parte dos professores que estão em outras localidades do Estado, sobretudo na parte Sul do território.

A capa do DCTM de 2019 apresenta ilustrações dos Lençóis Maranhenses, cocais, os azulejos dos prédios históricos de São Luís e o bumba-meu-boi. Elementos que caracterizam, fortemente, a baixada maranhense. Com efeito, os pontos turísticos e traços culturais do Sul do Maranhão foram silenciados, omitidos, provocando um entendimento de território maranhense unificado, homogêneo (VIANA; SANTOS; MOURA, 2021, p. 195).

Portanto, os autores concluem em seu estudo que a ideia de maranhensidade está mais ligada às questões turísticas e festivas. Assim, este documento esclarece muito pouco sobre esta concepção, trazendo em seu discurso elementos e símbolos das culturas da região norte do estado, da baixada e da parte leste.

O que se constrói como efeitos de sentido, em nosso gesto de leitura, é que o DCTM pouco esclarece sobre a concepção de Maranhensidade que defende, e apresenta argumentos ainda poucos consistentes para a necessidade de sua inclusão no currículo das escolas, visto referendar (e vagamente) uma noção de Maranhensidade circunscrita à região da capital (São Luís) ou metrópole, seja por uma noção de construção identitária como algo engessado e restrito a espaço valorizado pela voz de poder que orienta o documento, seja por uma versão de

construção identitária como efeito, sendo, assim, flexível, movente, conforme defendem as perspectivas contemporâneas sobre essa pauta (VIANA; SANTOS; MOURA, 2021, p. 197).

Portanto, os autores constataam em seu estudo que, mesmo o Estado do Maranhão sendo um território com diversas etnias, culturas e expressões artísticas, o documento acaba por normatizar nos professores quais culturas e valores sociais devem ser ensinados para os estudantes maranhenses. Nas palavras dos estudiosos

[...] a ideia de Maranhensidade contida no documento curricular é uma estratégia de quem coordena a rede estadual para os estudantes do estado estudarem a cidade de São Luís. Isso nos leva a refletir que, dentro do próprio estado, existem predominância e valor social de qual tipo de cultura se deve ensinar, embora se tenha uma diversidade de manifestações culturais (VIANA; SANTOS; MOURA, 2021, p. 197).

Mesmo com esta constatação, os autores destacam que o professor, apesar de ter obrigação de trabalhar com currículos e reproduzir tais propostas em sala de aula, ao mesmo tempo, tem a autonomia de buscar e mediar conhecimentos para além dos que estão postos. Logo, "cabe ao professor decidir que tipo(s) de Maranhensidade ele irá abordar em suas práticas pedagógicas, no espaço escolar, com seus alunos"(VIANA; SANTOS; MOURA, p. 197).

Portanto, a partir da leitura do DCTMA, fica explicitado que a maranhensidade é como um mosaico, como um discurso de unidade. Ou seja, que busca unificar as particularidades étnicas e culturais do estado do Maranhão.

Entretanto, há um grande questionamento em torno desta concepção que vem sendo desenvolvido a partir de alguns estudos que entendem que este conceito de maranhensidade se remete apenas as populações que moram na parte norte do estado, acabando por desvalorizar, nas discussões das diretrizes educacionais maranhenses, uma discussão mais aprofundada que englobe os simbolismos, hábitos, costumes e as culturas das populações de outras regiões do território maranhense.

## **2.2. As proposições do DCTMA para Currículo de história:**

No que diz respeito a área da História, o DCTMA faz um resgate do processo histórico sobre como esta disciplina se tornou um componente curricular no ensino básico nas escolas brasileiras. Nesse contexto, o documento sinaliza que na década de 1840 o IHGB propunha um ensino de História com finalidade "[...] de formar uma elite para governar o país" (MARANHÃO, 2019, p. 435).

Diante disso, fica claro que a preocupação destes intelectuais do IHGB era retratar uma história de cunho elitista, que desvalorizava a cultura indígena e africana. Assim, construindo um ideal de nação em que a unidade monárquica deveria ser mantida. Deste modo "[...] não deixando espaço para visões historiográficas alternativas" (MARANHÃO, 2019, p. 435). O Colégio Dom Pedro II teve uma participação central para este processo, pois foi a instituição pública da época que promulgou o ensino de História baseado na visão historicista, baseado na memorização de fatos de forma cronológica.

Os tópicos estudados giravam em torno da exaltação dos “vencedores”: homens brancos, ricos e educados que eram vistos como os principais sujeitos da história, responsáveis pela transformação e/ou conservação da sociedade em oposição aos silenciados ou “vencidos”, os quais compunham a grande maioria da população (MARANHÃO, 2019, p. 435).

Dialogando a perspectiva do documento com a leitura de Manoel Salgado Guimarães (2011) a criação do instituto tem uma forte conotação política, pois era preciso combater os ideais republicanos que assolavam todo o continente americano naquele cenário. Nesse ângulo, era fundamental promover uma historiografia que viesse de encontro com as necessidades da manutenção do sistema monárquico brasileiro. Garantindo assim, a integração nacional.

O instituto foi criado no momento em que o país buscava a proteção contra a “revolução”. Fica claro, portanto, o marco da tradição em que o instituto é fundado: os princípios republicanos e anárquicos são rejeitados e combatidos. A manutenção da monarquia é tomada como a garantia e pressuposto para a integração do país (GUIMARÃES, 2011, p. 69).

Os atores sociais que se integravam no processo de fundação do instituto eram homens que faziam parte da elite brasileira: políticos, servidores públicos, advogados etc. Estes fundadores voltavam as suas atenções para as discussões intelectuais da Europa, sobretudo da França. Nesse sentido, os intelectuais do Império do Brasil buscaram uma história teleológica que rumava a nação ao *progresso* em busca de um passado branco, europeu, civilizador e cristão. Nesse contexto, as populações indígenas e africanas eram retratadas como seres inferiores que representavam o *atraso* e a *barbárie* da nação.

Após traçar o panorama histórico sobre a formação da disciplina histórica no Brasil, o documento ressalta que foi a partir do final da década de 1920 com a *Escola dos Annales* que se instaurou um novo modo de operação historiográfica. Agora, com historiadores como March Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel, dentre outros, a História “[...] trouxe novos temas, problemas e abordagens, investigando aspectos econômicos, culturais e sociais para compreender o desenrolar da história e impulsionando o avanço do conhecimento

historiográfico" (MARANHÃO, 2019, p. 435). Agora com os *Annales*, a escrita historiográfica passou a retratar o modo de vida de atores subalternos que foram negligenciados pela historiografia positivista.

Se atentando a esta questão, Peter Burke (1991) em sua obra *A Escola dos Annales*, explana que este seleto grupo de historiadores franceses trouxeram uma inovação nunca vista até aquele contexto, no qual romperam com a perspectiva da história tradicional dos eventos e instaurando novos métodos como o uso de problemáticas na operação historiográfica, a interação com as diversas áreas do conhecimento (interdisciplinaridade) e o forte preocupação com as ações humanas. Nas palavras do historiador:

Da minha perspectiva, a mais importante colaboração do grupo dos *Annales*, incluindo as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de [...] anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais (BURKE, 1991, p. 89).

Entretanto, o documento também reconhece que não foram somente os franceses dos *Annales* que trouxeram contribuições significativas para a historiografia. Deste modo, o documento destaca que escola inglesa também trouxe relevantes produções acadêmicas engajadas com a perspectiva da "história vista de baixo". Portanto, historiadores como Edward P. Thompson, Eric Hobsbawm, Christopher Hill, George Rudé, dentre outros, foram nomes que marcaram época e suas produções são fundamentais para estudos no campo da História Social, retratando agentes históricos que foram marginalizados como as mulheres, negros, indígenas, entre outros. Para complementar esta concepção, Miles Taylor traz uma interessante consideração:

[...] a história social [...] experimentou um crescimento duradouro, com as ferramentas e as técnicas da "história vista de baixo" sendo utilizadas em uma grande variedade de áreas – história do trabalho, da família e da sexualidade, relações de classe, crime e protesto social, patriotismo e lazer. Vista nos anos 50 como um simples braço da história econômica ou como uma crônica [...] dos hábitos e costumes populares, nos anos 80, a história social tornou-se uma disciplina maior por seus próprios méritos, acompanhada de uma grande quantidade de cadeiras na academia, periódicos, conferências anuais e centros de pesquisa (TAYLOR, 1998, p. 77).



Reforçando as contribuições de Taylor (1998), José D'Assunção Barros destaca que a História Social surge como uma ramificação da História econômica, que era direcionada pelos *Annales*. Diante disso, a História Social, como campo de estudo, começa a ganhar força na Inglaterra com historiadores preocupados em reformular as teses marxistas. Portanto, a preocupação deste grupo de historiadores é elaborar uma historiografia que volte seu olhar para a massas sociais que valorize as experiências “subalternas”. Nas palavras do autor:

Se investirmos na ideia de que a História Social é uma sub-especialidade entre as outras (o que possa ter parecido a proposta da Escola dos Annales nos seus primórdios ao introduzir esta categorias no título da revista), veremos que começam a se destacar certos objetos mais evidentes: os modos e mecanismos de organização social, as classes sociais e outros tipos de agrupamentos, as relações sociais (entre estes grupos e entre os indivíduos no seu interior) e, por fim os processos de transformação da sociedade (BARROS, 2005, p. 12).

Para além das contribuições que as escolas francesa e inglesa trouxeram para a operação historiográfica, o documento acentua que a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 trouxeram importantes avanços para o ensino de História no Brasil, sobretudo no Maranhão, no qual torna-se obrigatório o trabalho com História dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em sala de aula. Se atentando aos desafios trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, Petronilha Silva (2007) disserta:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Partindo desta perspectiva, o Documento Curricular do Território Maranhense deixa evidente qual o principal objetivo para o ensino de História: um ensino que rejeite o eurocentrismo, mostrando o protagonismo tanto dos povos africanos e indígenas com suas resistências e legados culturais que estão historicamente enraizados no Maranhão. Nas palavras do documento,

A rejeição ao eurocentrismo é especialmente importante no estudo do Maranhão, um estado constituído por um emaranhado de culturas inter cruzadas, pois somente assim a maioria dos estudantes poderá se

reconhecer na história estudada, sentindo-se estimulada a aprendê-la para construir um passado que lhe seja útil para a compreensão da própria posição na sociedade (MARANHÃO, 2019, p. 436).

Respalhando-se na proposta de estabelecer um ensino de História que deslegitima a perspectiva eurocêntrica, Kabengele Munanga (2015), de forma crítica, realça que é preciso haver uma reformulação no sistema educacional brasileiro, que enfatize a convivência entre as diferenças culturais e identitárias. Nesse âmbito, o estudioso assevera que a implantação de políticas de ações afirmativas, não somente nas universidades e nas redes de ensino básico, mas, também, em todas as esferas que onde as populações negras e indígenas são excluídas, acaba por tornarem-se um exercício fundamental para a manutenção da democracia. Portanto,

No plano político, o reconhecimento da diversidade cultural conduz à proteção das culturas minoradas, por exemplo, as culturas indígenas da Amazônia e de outras partes do continente americano, que estão em destruição, seja pelas invasões de seus territórios, seja ainda pela criação de reservas onde se acelera a decomposição das sociedades e dos indivíduos. Nos países da diáspora africana se coloca a mesma questão política do reconhecimento da identidade dos afrodescendentes. O multiculturalismo não poderia reduzir-se a um pluralismo sem limites; deve ser definido, pelo contrário, como a busca de uma comunicação e de uma integração parcial entre os conjuntos culturais não reconhecidos na formação da cidadania (MUNANGA, 2015, p. 21-22).

Estabelecendo um diálogo com as interpretações de Kabengele Munanga (2015), Petronilha Silva (2007) apresenta uma relevante reflexão sobre os impactos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a sociedade brasileira. Partindo deste ângulo, a autora ressalta que é essencial a desconstrução da ideia de que estamos vivendo em uma democracia racial, e sim em uma sociedade em que prevalece práticas racistas e que há desigualdades sociais. E para esse processo de desconstrução, a autora sinaliza:

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, traz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado na cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-culturais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros (SILVA, 2007, p. 501).

Em vista de atender as propostas implantadas pelas leis 10639/03 e 11645/08, o DCTMA traz para o ensino fundamental orientações para os professores não se atentarem somente com a História da Europa, mas também integrando a História de África e da América.

Ao mesmo tempo, os docentes devem trabalhar estes assuntos a partir de diferentes interpretações e posicionamentos. Assim, "[...] de modo que os adolescentes tomem consciência de que a memória e a história são produzidas a partir de diferentes perspectivas" (MARANHÃO, 2019, p. 439).

Nesse sentido, o documento propõe que os docentes busquem problematizações que se voltem para as condições sociais, políticas, culturais e econômicas para que despertem nos discentes o discernimento crítico para que eles possam intervir nos debates em sala de aula. Desse modo, apresentando elementos que estão conectados às suas realidades e auxiliando-os a construir suas consciências históricas.

Desse modo, embora seja perceptível o alinhamento do Documento Curricular do Território Maranhense com a BNCC, ele traz uma proposta interessante na qual sugere aos discentes maranhenses que o conhecimento histórico não é dado a partir de uma autoridade, em que há somente uma interpretação sobre os eventos, mas sim construído de forma científica no qual a diversidade, a democracia e o lugar de fala e escrita do historiador são elementos fundamentais para este processo (MARANHÃO, 2019).

Todavia, cabe destacar que as temáticas propostas para o ensino de História que o documento está totalmente compactuado com o currículo da BNCC. Nesse contexto, vemos que os assuntos que predominam fazem mais referência a História europeia do que a dos povos africanos e indígenas. Além disso, a maioria das temáticas direcionadas para a História do Brasil e do Maranhão estão direcionadas para a história dos grupos dominantes, com pouca ênfase nos processos de resistências dos grupos subalternos.

Outro ponto é que vemos ainda que o DCTMA ainda está alinhado com a tradicional perspectiva da divisão quadripartite da História, apresentando uma visão linear dos eventos. Nesse sentido, a proposta do documento em superar um ensino de História que rompa com o eurocentrismo não se apresenta de uma forma clara.

Nesse sentido, é perceptível que há uma racionalidade eurocêntrica no currículo do DCTMA, que vem desde as orientações da BNCC, que pouco valoriza a história e as manifestações culturais dos povos africanos e indígenas. Assim, colocando em xeque a efetivação das leis 10639/2003 e 11645/2008. Desse modo, a racionalidade eurocêntrica é um dos efeitos que fazem perdurar a *colonialidade do poder*, fazendo com que os grupos

dominantes instaurem, nas instâncias educacionais a valorização de um conhecimento eurocentrado para atender aos requisitos do capital.

Partindo deste pressuposto, as autoras Lúcia Leite, Bárbara Ramalho e Paulo Carvalho (2019) destacam em seu estudo que a escola brasileira carrega, desde o período colonial, a cultura de saber dos povos dominadores europeus. Nessa perspectiva, a partir das compreensões de Aníbal Quijano (2005) ao tratar do conceito de *colonialidade do poder*, eles destacam que os padrões de poder que configuram as instâncias políticas, sociais, culturais e educacionais ainda perduram na reprodução de uma cultura colonial, europeia e capitalista. Nesse sentido, os autores optam por uma perspectiva decolonial da escola.

Por esse ângulo, os autores destacam que por conta de a escola reproduzir, historicamente, saberes eurocentrados para os estudantes, muitas culturas tradicionais foram deslegitimadas. Portanto, eles explanam que o fim do período colonial da América Latina não representou o fim das colonialismos, pois suas práticas e traços persistem até o tempo presente. Logo, "É essa persistência da cultura colonial que Quijano chama de colonialidade" (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 03).

Em seu clássico texto, *colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina* (2005), o sociólogo Aníbal Quijano explica que a globalização é a culminância de um processo histórico, que começou com a colonização dos povos africanos e indígenas, cujo o capitalismo estabelece uma nova forma de dominação. Sendo a categoria raça um dos eixos fundamentais para a classificação dos seres humanos, engendrando uma racionalidade sistemática que busca a hegemonia da cultura europeia.

Partindo desta premissa, o autor pontua que a concepção de raça foi construída pelos colonizadores europeus para legitimar as relações de dominação com os povos não-europeus. Neste aspecto, os povos que foram colonizados e escravizados foram colocados em uma condição de inferioridade, sendo considerados "incapazes", "primitivos" e "atrasados". Logo, "[...] o capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado" (QUIJANO, 2005, p. 120).

É notável que as ideias de Quijano tem como finalidade estabelecer uma narrativa que denuncia a colonização europeia e seus desdobramentos para construção do sistema-mundo, que vive a partir de dualismos: *modernos e atrasados, capazes e incapazes, civilizados e*

*incivilizados*. Portanto, para Quijano a raça vai ser o principal critério para a classificação da população mundial.

Para a efetivação desta colonialidade, a Europa, além de colonizar os povos de África e da América, instaurou um processo de 'redefinição histórica' para a construção de novas identidades. Deste modo,

Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano. Sem esses fatores, a categoria Oriente não teria sido elaborada como a única com a dignidade suficiente para ser o Outro, ainda que por definição inferior, de Ocidente, sem que alguma equivalente fosse criada para índios ou negros<sup>9</sup>. Mas esta mesma omissão põe a nu que esses outros fatores atuaram também dentro do padrão racista de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 121).

Este processo fez com que todas as múltiplas experiências, histórias e as manifestações culturais de vários grupos étnicos fossem articuladas a uma "[...] ordem cultural em torno de hegemonia europeia ou ocidental" (QUIJANO, 2005, p. 121). Portanto, para consolidar o seu padrão de poder, a Europa teve que reprimir todas as formas de subjetividade e, em especial, de produção de conhecimentos de outras sociedades.

No processo que levou a esse resultado, os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas –entre seus descobrimentos culturais– aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura (QUIJANO, 2005, p. 121).

Partindo de sua explicação sobre a repressão das subjetividades das populações não-europeias, Quijano assevera que a busca de Europa em querer ser o centro do 'moderno sistema-mundo' acabou por desenvolver um padrão ideológico etnocêntrico, o eurocentrismo. Assim, estabelecendo uma operação mental de redefinição de produção de conhecimento dos povos que foram colonizados. Logo, esta vai ser, no entendimento do autor, a explicação da superioridade dos europeus em relação aos outros povos:

[...] os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como suas perspectivas históricas e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa. [...]. Os povos colonizados eram raças inferiores e - portanto - anteriores aos europeus. (QUIJANO, 2005, p. 121).

Discutindo sobre a noção de modernidade, o autor destaca que os europeus se viam não só como seres mais "superiores" e "avançados" da humanidade, mas também como os "seus criadores e protagonistas" (QUIJANO, 2005, p. 122). Neste aspecto, o autor defende que a pretensão europeia de ser protagonista da modernidade não passa de apenas uma presunção marcadamente etnocêntrica.

Portanto, a colonialidade, para o sociólogo, é um padrão de poder cognitivo cuja a produção de conhecimento não-europeia é inferiorizada, pois representa o passado. Historicamente, este conceito trouxe duas implicações: 1) a repressão das singularidades culturais e históricas dos povos colonizados e 2) a partir da racionalidade eurocêntrica, foi despojado dos povos colonizados a consciência de seu lugar tanto na história como na produção de conhecimento (QUIJANO, 2005).

O confronto entre a experiência histórica e a perspectiva eurocêntrica de conhecimento permite apontar alguns dos elementos mais importantes do eurocentrismo: a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna européia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; e c) a distorcida relocalização temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. Todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não teriam podido ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005, p. 127).

Portanto, segundo Quijano, para os europeus a colonização era um processo "natural" que demonstrava a superioridade europeia tanto na questão racial como na questão de saber. Logo, a colonização europeia proporcionou a construção do paradigma Moderno de sociedade. Essa noção de modernidade, na visão do autor, vai estabelecer dualismo *estado de natureza vs. civilização*. Nesse interim, o sociólogo destaca a importância de analisar quais as implicações trazidas pela cultura colonial e suas continuidades no processo de produção de saber.

Por fim, Quijano defende que o padrão de poder da colonialidade vai ser um dos elementos fundamentais para a constituição dos Estados-Nação tanto nos continentes americanos como africanos, estabelecendo, a partir do eurocentrismo, um *espaço comum* de

homogeneização das identidades, perdurando até os dias atuais com os reflexos da globalização. Dessa forma, a colonialidade, como uma operação mental de redefinição de saberes, vai se consolidar como padrão definidor de todas as instâncias da vida social, cultural, política econômica e educacional destas novas Nações, tendo modelo capitalista colonial/moderno e eurocentrado como sua principal configuração.

Discutindo a partir da leitura de Quijano, os autores Leite, Ramalho e Carvalho complementam que a modernidade teve como uma de suas imposições nas colônias a construção de escolas "universais" e, definitivamente, a cristalização do Estado-Nação - sob a ideia de "[...] ajudar os 'não-humanos' a se humanizarem e os cidadãos a constituírem-se 'cidadãos da república'"(LEITE; RAMALHO; CARVALHO,2019, p. 08).

Assim, à medida que as identidades nacionais, a partir do saber colonial, impuseram uma violência simbólica sobre os povos indígenas e africanos, as instituições escolares também reproduzem

[...] a ideia mítica de uma infância e uma adolescência homogêneas e desterritorializadas - nomeadas/inventadas inclusive como alunos [...] - que deveriam responder aos padrões, normas, atitudes e conhecimentos, a partir de um padrão de poder-saber (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 08).

Portanto, o papel da escola nos processos de construções dos Estados-Nação era padronizar saberes, valores e culturas, havendo a naturalização do eurocentrismo - ocasionando a discriminação e exclusão de grupos étnicos que não pertenciam a estes padrões.

Os autores também destacam que por muito tempo no Brasil, crianças e jovens descendentes de etnias africanas e indígenas foram submetidas a seguirem padrões que não condiziam com suas verdadeiras experiências e isso foi um fator decisivo que gerou obstáculos para a qualidade da educação, pois retratavam a colonização europeia e suas consequências desastrosas para estes grupos étnicos.

Os autores destacam que esta perspectiva colonial vem aos poucos sendo criticada a partir das lutas dos Movimentos sociais protagonizados pelos povos indígenas e afro-brasileiros, possibilitando para o campo educacional uma reconfiguração pautada na valorização das identidades dos sujeitos que neste espaço atuam. Deste modo, propondo uma ruptura com os valores coloniais e estabelecendo uma proposta pedagógica decolonial.

Para os autores, a centralidade das pedagogias decoloniais são:

[...] o reconhecimento dos sujeitos individuais ou coletivos silenciados para além dos discursos produzidos sobre eles, ou seja, a partir de suas próprias narrativas e culturas; bem como a afirmação do direito à diferença, de modo que seja ela, e não a homogeneização, a matriz orientadora das práticas pedagógicas (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 12).

Assim, esta prática pedagógica da decolonialidade possibilita uma formação intelectual pautada nas experiências subalternas, questionando diretamente os valores do colonialismo e do eurocentrismo. Permitindo uma formação humana pautada na criticidade, "desafiando poderes e transformando realidades" (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 14). Portanto, garantindo nas crianças, adolescentes e jovens de diferentes grupos étnicos das camadas populares o conhecimento de suas próprias histórias e a valorização de suas culturas ancestrais.

Nesse sentido, a discussão sobre o conceito de colonialidade do poder, defendido por Aníbal Quijano, traz uma relevante contribuição para a análise do DCTMA, por conta de que este documento, alinhado com as proposições da BNCC, ainda reproduz no currículo de História uma racionalidade eurocêntrica. Assim, proporcionando nos estudantes maranhenses uma formação pouco que dialoga com suas experiências cotidianas ou menos ainda com suas ancestralidades.

### **2.3. As implicações para a atuação de professores de história e formação continuada:**

Apesar de o Documento Curricular do Território Maranhense discutir a respeito da ideia de maranhensidade, demonstrando a preocupação com as diversidades étnico-culturais dos alunos e dos professores do Estado do Maranhão, com a intenção de reconstruir os currículos das escolas de ensino fundamental para estabelecer um ensino laico, democrático e que respeite as diferenças, todavia, percebemos pouca ênfase na valorização do saber dos professores. Nesse contexto, vemos que o DCTMA constitui uma proposta em que os professores *devam seguir*, não se atentando para a melhoria nas suas condições de trabalho e na autonomia destes sujeitos no processo de exercício da docência.

Constatamos que o DCTMA apresenta, no tópico referente a disciplina de História, propostas que buscam regulamentar a atuação dos professores, não se atentando em tratar o professor como um sujeito capaz de conduzir a sua própria autonomia no processo de ensino e aprendizagem e sim um profissional que deverá apenas "seguir as normas".



Nessa perspectiva, discutindo a respeito das orientações da BNCC que estende para o DCTMA, os autores Duarte, Silva e Moura (2020) iniciam sua discussão, ressaltando que a educação na década de 1990 vai ter fortes influências do neoliberalismo, configurando, principalmente, as políticas educacionais brasileiras até o tempo presente.

Para os autores, a perspectiva neoliberal atende

[...] à reorganização do capital. Este, em nível global, emerge dos países centrais e impõe mudanças estruturais aos países periféricos. Essas mudanças modificam as relações sociais e conferem novos significados à própria noção de trabalho, qualificação, competência e formação profissional (DUARTE; SILVA; MOURA, 2020, p. 23).

Neste aspecto, os autores compreendem que o projeto neoliberal busca o estabelecimento de uma educação que atenda às necessidades do capital, desconfigurando uma formação humana, crítica e emancipadora preocupada com as desigualdades que estão presentes na realidade do país.

A partir do uso do termo competência, é visível que a BNCC naturaliza a ideia de que é preciso preparar os estudantes para o mundo do trabalho. Logo, à medida que este discurso é implementado nas diretrizes curriculares dos entes federados, percebemos os diversos retrocessos que acarretam para a prática educativa. Destacando-se nesse contexto o Documento Curricular do Território Maranhense.

Partindo deste ponto, os autores asseveram que a DCTMA, está ancorada nas propostas da BNCC, principalmente no tocante à retomada do conceito de competências. Portanto, os autores pontuam que, apesar do DCTMA trazer um discurso maquiado a partir das bases teóricas da pedagogia transformadora de Paulo Freire, é perceptível que

[...] o DCTM tem na sua essência tudo que a BNCC defende e incorporou o conceito utilitarista de formar pessoas com as competências para o mercado de trabalho. Ao analisar o processo de elaboração da BNCC e do DCTM encontra-se as bases conceituais de competência utilizadas anteriormente em outros marcos legais da educação brasileira (DUARTE; SILVA; MOURA, 2020, p. 32).

Por fim, a partir destas constatações, os autores fazem um convite para que novas reflexões sejam feitas. Nesse sentido, é fundamental compreender as contradições que estes documentos proporcionam para a formação dos sujeitos brasileiros. Deste modo os autores acentuam:

Cabe destacar que nem a BNCC nem o DCTM podem engessar o pensamento crítico que deve ser preponderante na reformulação dos

currículos. O mais importante nesse momento de implantação da base é buscar compreender o tipo de pessoas que queremos formar, qual modelo educacional atende a formação de sujeitos capazes de perceberem contradições sociais e apresentarem-se como uma esperança de mudanças (DUARTE; SILVA; MOURA, 2020, p. 32).

Assim, a concepção de formação por competências discutido no DCTMA, legitima um processo educativo pautado em uma competitividade para o atendimento aos requisitos do mercado. Assim, ao invés de formar cidadãos críticos e transformadores, formam-se mãos-de-obra para se tornarem subservientes ao controle do capital.

No que se refere a formação continuada de professores, apesar de o DCTMA ser o *ponto de partida* para viabilizar este processo, entretanto é perceptível que este documento, assim como na BNCC, estabelece um controle de regulamentação do trabalho dos profissionais da educação. Nesse sentido, queremos ressaltar que a (re)formulação dos currículos das escolas maranhenses pudessem atender ao proposto por Alice Casimiro Lopes (2018), que assevera:

Na direção do que aqui apresento, todo o esforço – financeiro, humano, intelectual – investido na produção de uma base curricular [...] deveria estar sendo investido na valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo e de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo. Seria possível investir, por exemplo, no efeito multiplicador das parcerias entre Universidade e Secretarias de Educação estaduais e municipais para a formação em currículo. Não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo e não envolvermos esses docentes sem salários melhores e possibilidades de realização do que sabem fazer. (LOPES, 2018, p. 27).

Complementando esta discussão, Antônio Nóvoa (2017) destaca que o professor é um sujeito histórico e transformador que trabalha com inúmeras realidades cotidianamente. Portanto, é preciso estabelecer políticas públicas de formação continuada que dê ênfase ao saber e a carreira deste profissional acaba por ser um exercício basilar para a qualidade do ensino (NÓVOA, 2017). Partido deste ponto, o estudioso reforça:

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. [...]. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Dialogando com as reflexões de Nóvoa (2017), os autores Jil-Vanny Cunha e Eduardo Cezari (2016) apontam que o professor cada vez mais vem perdendo o seu poder de autonomia

no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Fazendo uma crítica contundente sobre as políticas educacionais brasileiras os autores enfatizam que

[...] em seus discursos, apresentam a autonomia como ponto fundamental da prática pedagógica e da gestão, para a promoção de uma educação democrática. Porém, isso nem sempre acontece, pelo fato de muitas das propostas, das reformas estabelecidas, não atenderem à realidade da escola, às demandas apresentadas por seus atores, tornando-se, dessa forma, um dispositivo legal. Com isso, o que se pode ver não seria a garantia de uma autonomia democrática, legitimada (CUNHA; CEZARI, 2016, p. 50).

Diante disso, os estudiosos afirmam que não há como construir um currículo sem antes pensar na elaboração de políticas educacionais de valorização ao docente. Em suas palavras:

Dessa forma parto do pressuposto de que as reflexões sobre currículo devem incluir, necessariamente, reflexões sobre o professorado e sobre sua prática. Se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que docentes e estudantes constroem e reconstróem conhecimentos, se cabe aos docentes a efetiva participação no processo de planejar e desenvolver tais experiências, não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer simultaneamente o desenvolvimento do professor e, com ele, o aperfeiçoamento das práticas escolares (CUNHA; CEZARI, 2016, p. 51).

Por fim, a partir das reflexões sobre o Documento Curricular do Território Maranhense, percebemos que, apesar desta diretriz normativa buscar nas singularidades regionais e culturais do Maranhão em proposta educativa de formação de estudantes e professores, suas proposições pouco esclarecem a respeito da construção de uma formação continuada de professores que atendam aos desafios atuais no campo educacional, valorizando seus saberes e reflexões. Dessa forma, as políticas públicas devem ter a preocupação em elaborarem documentos curriculares normativos que valorizem cada vez mais os professores. Assim, melhorando a qualidade da rede de ensino do Estado do Maranhão.

### **3. Professores de História e as proposições do Documento Curricular do Território Maranhense: algumas considerações**

Por conta da pandemia gerada a partir do vírus covid-19, não houve visitas nas escolas para a realização das entrevistas para a coleta dos dados finais, com vistas a conclusão da pesquisa. Portanto, estando ciente das medidas de segurança e de manutenção da saúde, optamos por aplicar o questionário de forma remota, via online pela ferramenta *Google Forms*, com os professores que estão fazendo parte desta pesquisa. As escolas em que estes profissionais atuam são: U. I. Maria do Carmo Abreu da Silveira e o U. E. B. Gov. Jakson Kepler Lago.<sup>1</sup>

Referente aos professores que estão participando, ao todo são apenas três profissionais que trabalham no sistema público de Ensino Básico do município de São Luís. Logo, contamos com a participação de duas professoras graduadas na área de História e um professor que tem a titulação de mestre em História. Por questões de segurança, identificamos cada profissional por uma letra do alfabeto.

No tocante ao questionário, este foi construído a partir das leituras referentes sobre o alinhamento do Documento Curricular do Território Maranhense com a Base Nacional Comum Curricular, tratando sobre a formação docente com destaque para a formação continuada, a elaboração do currículo de História e sobre a ideia de *maranhensidade*. Nossa intenção aqui é compreender se o documento, a partir dos depoimentos destes professores, vem de fato avançando para a melhoria do ensino de História nas escolas onde atuam.

Na primeira pergunta, foi questionado aos professores participantes deste estudo se o Documento Curricular do Território Maranhense orienta um ensino de História que busca a ruptura com a perspectiva eurocêntrica. Em vista disso, obtivemos respostas com diferentes pontos de vista.

Na primeira resposta, a professora N, em seu entendimento, destaca que o DCTMA estabelece esta ruptura, conseguindo discutir os processos históricos de outros continentes, sobretudo o africano e sua importância para a população maranhense. Em suas palavras:

Sim. Ao trabalhar de forma intercalada os conteúdos da territorialidade maranhense, o professor consegue prestigiar os diversos Continentes e não

---

<sup>1</sup> Foram procuradas algumas escolas da rede de Ensino Básico da São Luís, no qual foram repassados os contatos dos professores. Entretanto, não houve retorno por parte da maioria destes profissionais.

apenas o Europeu, tais como, o Africano e suas contribuições para a formação do povo maranhense (Professora N).

Concordando com alguns elementos da fala de N, a professora M afirma que a proposta do DCTMA se apresenta relevante, por conta de que auxilia os professores no trabalho com o conhecimento regional do Estado. Como ela pontua: " Sim, achei bastante relevante essa nova proposta de ensino na disciplina de História. Sendo de suma importância que tenhamos acesso a esses assuntos que caracterizam o conhecimento regional" (Professora M).

Discordando das falas apresentadas pelas docentes N e M, o professor A pontua que as proposições do DCTMA ainda estão fortemente ligadas à perspectiva eurocêntrica, trazendo reflexos negativos para o trabalho com a História local. De acordo com o docente:

Não. Apesar de existirem muitas evoluções metodológicas e curriculares, ainda há considerável sujeição a uma espécie de "eixo orientador" da narrativa histórica local, isto é, uma iminente aproximação com elementos explicativos de natureza eurocêntrica (Professor A).

Analisando as respostas dos professores participantes, podemos constatar que apesar do DCTMA proporcionar para a disciplina de História a tentativa de superar a perspectiva eurocêntrica no processo de ensino- aprendizagem, tal proposta não se mostra efetiva, pois a própria organização das temáticas propostas para serem trabalhadas em sala de aula não se harmonizam com os fundamentos contemplados no texto do documento.

Nesse sentido, o que vemos é que os conteúdos históricos, majoritariamente, são mais ligados a história dos povos europeus, fazendo pouca menção a História de povos africanos e indígenas. Mesmo que em suas proposições o DCTMA tenha como finalidade possibilitar a valorização da História local do Estado, entretanto o protagonismo destes processos históricos fica a cargo dos atores da elite e não das populações descendentes dos povos africanos e indígenas que protagonizaram lutas históricas para garantirem o direito de liberdade e reconhecimento por parte do Estado brasileiro.

Concordando com as reflexões da estudiosa Sandra Regina dos Santos (2021), tal proposta de superação do eurocentrismo não se cristaliza por conta de que na estrutura das temáticas propostas para a segunda etapa do ensino fundamental percebe-se a abrangência do conhecimento da história do ponto de vista eurocentrado, elitista e que vai na contramão das experiências e das resistências das camadas populares.

Por estes aspectos, considera-se que apesar dos autores do documento destacarem a "rejeição ao eurocentrismo" [...], para que os estudantes maranhenses possam se reconhecer na História estudada, percebemos pelo

organizador curricular que ainda existe uma predominância desses conhecimentos europeus, bem como de uma história cronológica, elitista, que não expressa o protagonismo das camadas populares (SANTOS, 2021, p. 335).

Consideramos muito pertinente as colocações de Gisely da Fonseca (2019), utilizando o conceito de Aníbal Quijano (2005) de *colonialidade do poder*, ao destacar que o ensino de História dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros não se consolida por conta de que ainda há uma racionalidade eurocêntrica que “[...] permeia o campo simbólico e que faz predominar uma contínua percepção negativa acerca de países ou grupos subalternizados pelos processos de colonização ao longo da História [...]” (FONSECA, 2019, p. 13). Deste modo, esta racionalidade eurocêntrica é predominante nos currículos de História para o Ensino Básico.

Portanto, este eurocentrismo, segundo a estudiosa, formata tanto os materiais didáticos como as normas curriculares com suas proposições estigmatizantes e preconceituosas. Assim, contribuindo para a preservação do etnocentrismo europeu e colocando em xeque a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08 e as lutas históricas que abriram os caminhos para a efetivação destas leis.

Na segunda questão, que questiona aos profissionais participantes o que a proposta de formação continuada destacada no documento agrega ou agregaram em suas atuações docentes, fica claro que o documento apresenta uma proposta com pouca ênfase no aprimoramento das atuações pedagógicas destes professores.

Nesse contexto, a professora N ressalta que, apesar de utilizar as orientações do DCTMA no seu planejamento, no conteúdo do documento não há uma proposta que contemple uma formação continuada. Deste modo, a docente afirma: "Infelizmente, esses conteúdos não são prestigiados no espaço da formação continuada; embora são elencados no espaço do planejamento" (Professora N).

A professora M destaca em sua fala que as proposições do DCTMA agregam em sua atuação profissional em sala de aula. Assim, a docente afirma: " Então, de início percebi que as propostas inseridas no DCTMA agregam bastante na minha atuação como profissional no ensino de História" (Professora M).

O professor A aponta em seu depoimento que o documento curricular apresenta tal proposta de forma precária. Assim, o professor ainda realça que a efetivação não se concretiza por conta do caráter insuficiente do modelo de aprimoramento dos professores da rede pública do ensino básico. Nas palavras do docente:

Penso que de maneira muito precária, com vistas, prioritariamente, para uma formação continuada mais protocolar do que realmente efetiva. Além disso, acredito também que mesmo essa possibilidade de efetivação é inviável pelo caráter deficitário dos modelos de aperfeiçoamento docente (Professor A).

A partir das respostas dos professores, uma das professoras pontua que as orientações do Documento Curricular do Território Maranhense agregam em sua atuação profissional. Entretanto, em sua resposta, a mesma não faz menção sobre a formação continuada. Por outro lado, dois destes professores compreendem que no bojo das propostas do DCTMA não há uma discussão aprofundada no que diz respeito a formação continuada de professores.

Discutindo as proposições do DCTMA sobre o processo de formação continuada para os professores, a autora Sandra Regina dos Santos (2021) compreende que o documento não traz uma proposta, é omissa, não se preocupando em apresentar uma discussão qualquer, até mesmo de aperfeiçoamento sobre a atuação dos professores. Nessa perspectiva, a autora ressalta:

Quanto ao modelo da formação continuada de professores, o documento é omissa, não se reportando sobre este aspecto. Por outro lado, temos clareza dos impactos que ocorrerão na formação de professores, tanto inicial como continuada, em nível local como nacional, atingindo principalmente a formação inicial, se considerarmos o que propõe a atual Resolução nº 2/2019-CNE (SANTOS, 2021, p. 336).

Partindo deste ângulo, a autora explana que para que as finalidades do DCTMA sejam exitosas tanto na construção dos currículos escolares e nas reestruturações pedagógicas dos professores, é fundamental o estabelecimento de uma formação continuada que contemple todos professores tanto da rede pública como da privada do Maranhão.

Dessa forma,

Considerando a realidade educacional maranhense, com os indicadores do IDEB, existe muito trabalho a ser feito, e o currículo é apenas um dos indicadores desse processo, sendo necessário investimentos maciços na infraestrutura e na formação de professores. Afinal, uma educação de qualidade é o desejo de todos os atores desse processo e uma necessidade para a melhoria dos índices de desenvolvimento humano de uma sociedade (SANTOS, 2021, p. 324).

A partir das pontuações desta autora, fica claro que DCTMA apresenta limitações para a formação continuada por conta do alinhamento com a BNCC. Deste modo, Luís Fernandes Dourado e João de Oliveira (2018) destacam que a BNCC não é uma norma que atende aos objetivos propostos tanto pela Constituição Federal como pelo PNE 2014-24. Nesse sentido, a

Base desconsidera os valores culturais, artísticos e históricos da população brasileira no processo formativo do docente.

Neste aspecto, segundo a perspectiva dos autores, o documento esvazia o sentido da palavra diversidade, dando lugar a uma concepção homogênea de currículo, ocasionando uma maior adesão da BNCC as avaliações externas propostas pelas entidades empresariais (DOURADO; OLIVEIRA, 2018).

Cabe ressaltar também, que o texto base do documento traz poucas reflexões sobre os problemas socio-educacionais do Brasil. Nesse âmbito, as autoras Albino e Silva (2019) justificam que esse impasse se evidencia pelo fato da BNCC buscar influências em modelos internacionais, no qual a educação torna-se um mecanismo de garantia da competitividade, da racionalidade-técnica e do progresso do capital.

O texto parte da exterioridade para justificar a qualidade dos processos de aprendizagem; na própria descrição inicial, a potência discursiva não evidencia o pluralismo e as próprias condições da escola brasileira e nem mesmo um breve perfil de quem são os discentes para quem foi elaborada a proposição curricular. As respostas clássicas do currículo não são contempladas nessa descrição: para quem se destina esse conjunto de habilidades e competências? Quem é esse aluno brasileiro que será mediado por saberes “comuns”? (ALBINO; SILVA, 2019, p. 142).

Observando esta sinalização e fazendo um diálogo com as autoras Costa, Farias e Souza (2019), a proposta da Base Nacional Comum Curricular se constitui um projeto de “amparo legal que o capital encontra para o seu avanço na educação, e sua intenção de padronização curricular aos interesses do mercado, e excludente das diversidades e das minorias sociais” (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019, p. 107).

Na terceira pergunta, buscou-se questionar se os professores consideram que o Documento Curricular do Território Maranhense contempla uma proposta de formação que atenda aos professores de História. Assim, obtivemos respostas com diferentes perspectivas. Entretanto, foram feitas algumas ressalvas.

A professora N sinaliza em sua resposta que o documento contempla esta proposta, todavia tais proposições não são discutidas na Secretaria Municipal de Educação no que se refere ao processo de formação continuada de professores. De acordo com a professora: " Sim. No entanto não são colocados em prática na atual proposta da Formação Continuada da SEMED" (Professora N).

Já a professora M salienta que sim. Em sua concepção, os professores de História necessitam de novos métodos que tragam, no ato da docência, maiores significados para os



eventos históricos que são abordados em sala de aula. Na opinião da profissional: " Sim, mesmo porque nós, enquanto professores de História precisamos sempre de novas metodologias de ensino que venha dar mais significado ao conhecimento adquirido nos processos históricos estudados" (Professora M).

O professor A pontua ressaltando que as proposições do DCTMA atendem aos projetos hegemônicos, que buscam estabelecerem uma educação utilitarista, tornando precário o aprimoramento da prática do professor de História. Como observa o docente:

Penso que não, isso por razões de precariedade estrutural inerente ao modelo de ensino e formação continuada que se quer como projeto hegemônico no país. Soma-se a isso como reforço explicativo da precariedade do modelo de ensino e aperfeiçoamento profissional o pensamento utilitarista (Professor A).

Conforme as respostas dos professores acima, é perceptível que duas professoras colocam que o DCTMA contempla uma proposta de formação direcionada para os professores de História. Entretanto, uma destas docentes afirma que a Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) não contempla as propostas do DCTMA para a formação destes professores.

Por outro lado, percebemos que um dos professores compreendem que as propostas do DCTMA para a formação de professores atendem as orientações da Base Nacional Comum Curricular, configurando um processo formativo utilitarista, trazendo poucos avanços para a melhoria das atuações dos professores.

Partindo deste ângulo, Sandra Regina dos Santos (2021) esclarece que, apesar do DCTMA trazer em seu escopo referenciais teóricos tanto do campo da História com de outras áreas do conhecimento, “[...] fica evidenciado que o que deve ser seguido são as orientações contempladas na BNCC” (SANTOS, 2021, p. 337-38). Nas palavras da autora:

No tocante a proposta para o ensino da História, ressaltamos que embora seus autores tenham trazido discussões com autores do campo da história e de outras áreas do saber, dentro da perspectiva das novas tendências teóricas para a elaboração de currículo, as quais consideramos de suma importância para a construção desse documento, essas novas tendências acabam perdendo seu protagonismo neste campo [...] (SANTOS, 2021, p. 337).

Nessa perspectiva, a estudiosa reforça que para haja a reestruturação tanto dos projetos pedagógicos das instituições escolares como das atuações pedagógicas dos professores em seus ambientes de trabalho, é preciso que sejam estabelecidas políticas educacionais com ênfase na formação continuada, sendo os professores os protagonistas dentro deste processo.

Reafirmamos que o DCTMa, assim como a BNCC, é um documento normativo, que orienta não apenas a rede estadual do Maranhão, mas todos os municípios do estado, os quais devem se aterem a este documento na elaboração dos seus currículos e na reestruturação de suas propostas pedagógicas. Para que estes propósitos sejam concretizados, faz-se necessário uma formação continuada que atenda a todos os funcionários da escola, com destaque para os professores que serão os agentes principais desta construção (SANTOS, 2021, p. 337).

Contribuindo com a fala de Santos (2021), as autoras Janete Vargas, Isis Zanardi, Eliane dos Santos e Fernanda Marquezan (2017) salientam que a formação continuada ganha cada vez mais importância por conta dos inúmeros desafios que surgem tanto no ambiente de trabalho deste profissional, bem como das políticas públicas do Estado. Nessa perspectiva, as estudiosas pontuam que

Ser docente pressupõe estar sempre apto a mudanças, compreendendo que o pensar reflexivo abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, mas, ao mesmo tempo, um ato de pesquisa, inquirição. O professor enquanto sujeito de conhecimento deve compreender a pluralidade de saberes que não são, nem medidos e, muito menos, classificados, uma vez que os fundamentos do ensino são, em um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. Seu lugar de atuação no cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros saberes acadêmicos. Todavia, é o lugar de produção, transformação e da própria mobilização daqueles que são próprios (VARGAS; ZANARDI; SANTOS; MARQUEZAN, 2017, p. 434-435).

Alicerçada em modelos internacionais, a BNCC traz para a formação continuada a proposta de formar profissionais a partir de competências para serem bem avaliados a partir de resultados. Logo, proporcionando uma lógica perversa, competitiva e autoritária. Partindo deste ângulo, as autoras Nogueira e Borges (2020) pontuam:

Nesse contexto, as demandas para os professores aumentam cada dia mais, tornando a sobrecarga de trabalho excessiva. Logo, ora a formação continuada de professores aparece com seu papel ligado ao desenvolvimento desses profissionais e ora ela se apresenta como mecanismo de controle, pois responsabiliza os professores por seu fracasso e suas dificuldades (NOGUEIRA; BORGES, 2020, p. 40).

A partir destas reformas, as estudiosas deixam claro que estas medidas instauradas pela BNCC trazem resultados negativos para o desenvolvimento da educação, possibilitando por parte dos professores a frustração e a falta de estímulos para trabalhar nas escolas (NOGUEIRA; BORGES, 2020).

Na quarta questão, indagamos a estes profissionais se as propostas do DCTMA para o ensino de História propiciam aos professores os pressupostos da ação reflexiva para o

aprimoramento de suas atuações em sala de aula. Nesse contexto, também obtivemos respostas divergentes.

Neste âmbito, a professora N salienta que sim, por conta de que o documento curricular do Estado dialoga com a BNCC. Deste modo, na opinião da professora, possibilitando ao docente traçar um paralelo entre as temáticas e aproximá-las para a realidade dos alunos maranhenses. Como ela afirma:

SIM. Uma vez que a sistematização dos conteúdos constante no DCTMA e a sua contextualização com a BNCC, possibilita ao professor fazer esse paralelo entre as temáticas, trazendo para uma realidade mais próxima do aluno maranhense (Professora N).

Nas palavras da professora M, sua resposta foi "Sim, analisando alguns pressupostos do DCTMA percebi que será de grande relevância para minha prática escolar, e também para minha reflexão enquanto professor de História" (Professora M). Portanto, em sua resposta, ela percebe que, a partir da proposta do documento para o exercício da reflexão sobre a ação, conseguirá aprimorar a sua prática.

Em desacordo com a resposta anterior, o professor A assevera em seu depoimento que o documento propõe os pressupostos da reflexão de forma rasa, precária e com pouca fundamentação. Nesse ângulo, o docente ressalta: "Observo como algo meramente protocolar, estéril e deficitário no seu eixo propositivo no que tange a uma concepção de educação e ensino como fatores permeados de polissemia" (Professor A).

Deste modo, conforme os depoimentos dos professores sobre esta pergunta, é perceptível que parte destes profissionais compreendem que a tentativa do DCTMA de buscar na regionalidade o elemento norteador das suas reflexões se torna uma tarefa positiva para o aperfeiçoamento de suas atuações nos seus ambientes de trabalho. Todavia, é ressaltado, em uma das respostas apresentadas, que o documento apresenta uma discussão frágil, que não dá conta dos desafios que surgem no cenário educacional ludovicense.

Sobre este aspecto, é interessante considerar a proposta no próprio documento do DCTMA:

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

Esta citação corrobora com algumas colocações de estudiosos da história local, dentre os quais destacamos as contribuições de Nascimento Júnior & Guillen (2016):

Já a nova história local tem o intuito de estudar realidades locais com o uso de uma metodologia variada e sem excluir as ligações possíveis. O espaço na nova análise não se restringe ao político-administrativo, mas foca o estudo do local. Este, por sua vez, pode ser entendido como um lugarejo, aldeia, vila, bairro e cidade. Se valoriza nessa perspectiva uma visão do homem como agente social, econômico e político da História, não uma parcela da população, mas a totalidade das pessoas (JÚNIOR; GUILLEN, 2016, p. 05).

Ressaltando a importância da história local, Arlette Medeiros Gasparello (2001) explica que

[...] a História do Lugar, aproxima o aluno do seu cotidiano, da sua família e de seus companheiros, para a compreensão de si mesmo como sujeito histórico, agente do seu fazer e do seu viver. Tem, pois, o caráter formativo ao situar o aluno no seu contexto de vivência, mas sem se limitar a esse enfoque, ou seja, a particularidade local precisa ser analisada nos aspectos em que se articula com a generalidade e a complexidade do social-histórico (GASPARELLO, 2001, p. 89).

A partir das argumentações dos docentes acima, podemos constatar que a reflexão sobre a ação é um elemento fundamental para o processo de formação de professores. Nessa perspectiva, o ato de *refletir* possui suas próprias singularidades, pois cada professor fala a partir de um determinado espaço social.

Aprofundando o debate com a teoria, o estudioso António Nóvoa em seu célebre estudo, *Formação de professores e profissão docente* (1992), busca repensar a formação para que ela se volte de maneira reflexiva para a ação docente. A sua inquietação é situar a discussão sobre a formação de professores a partir de três eixos: desenvolvimento pessoal (vida pessoal), desenvolvimento profissional (vida profissional) e desenvolvimento organizacional (escola).

Nesse sentido, a formação continuada é um processo que se constrói a partir de um trabalho reflexivo e crítico sobre as Práticas e, ao mesmo tempo, se constitui uma reconstrução permanente da pessoa do profissional. Por isso é fundamental o saber oriundo das experiências de vida do docente (NÓVOA, 1992).

Portanto, a formação é um processo permanente que está instaurado ao longo da carreira do professor. Logo, o estudioso ressalta que ao longo deste processo a escola tem grande importância na contribuição para o aprimoramento profissional do docente, pois formar-se é também interagir com o trabalho cotidiano no chão das instituições escolares, e refletir sobre a mesma (NÓVOA, 1992).

Entretanto, cabe aqui destacar a partir das reflexões de Santos (2021) que o DCTMA, ao propor que a sistemática da avaliação está alinhada as concepções de competências e habilidades, acaba por minimizar a capacidade de reflexão do professor no processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras da autora:

A sistemática da avaliação da aprendizagem, embora traga perspectivas que favorecem o desempenho discente, amarra os instrumentos avaliativos nas competências e habilidades, deixando fora desse processo os conhecimentos a serem aprendidos, o que certamente vai dificultar a ação reflexiva, proposta para o processo ensino e aprendizagem, devendo estar presente em todo o processo pedagógico, incluindo a avaliação da aprendizagem (SANTOS, 2021, p. 329).

Portanto, considera-se que as propostas tanto do DCTMA como da BNCC não são diferentes. Neste aspecto, o DCTMA, mesmo tendo enfatizado a importância do regional como elemento central para o processo educativo, a partir das colocações dos professores, este documento pouco avançou para a formação destes professores.

Na quinta e última questão, que indaga aos professores participantes se o conceito de *maranhensidade* contemplado no Documento possibilita a valorização das manifestações étnicas e culturais das diferentes regiões do Estado do Maranhão, as respostas apresentaram, novamente, divergências de opiniões.

Na fala da professora N, ela assinala que tal conceito possibilita a abordagem de temáticas que fazem menção as expressões artísticas e culturais tanto da parte urbana como rural do Maranhão. Em sua fala: "COM CERTEZA. Porque ele traz uma gama de temáticas que abordam o território Maranhense como um todo, as manifestações artísticas e culturais da zona urbana e rural" (Professora N).

Apresentando alguns elementos semelhantes no que se refere ao depoimento anterior, a professora M expõe em sua opinião que a ideia de maranhensidade auxilia no entendimento da cultura regional do Maranhão. Deste modo, sendo relevante para os estudantes maranhenses para se reconhecerem como sujeitos ativos destas manifestações étnicas e culturais. Como ela mesmo fala:

Sim, com certeza. Esse conceito serve para cada dia mais nos valorizarmos, enquanto "maranhense" que sou nesse contexto e também para significar ainda mais nossa cultura regional. E, para que nossos alunos venham a conhecer e se reconhecer como sujeito dessas manifestações étnicas e culturais (Professora M).

Todavia, discordando das pontuações das professoras, o profissional A destaca que a ideia de maranhensidade apresenta limitações. Neste ângulo, o professor entende que este conceito fica restrito para certas localizações do Estado do Maranhão. Portanto, o professor entende que a pluralidade cultural dos diversos grupos sociais que habitam as diferentes regiões geográficas do Estado não aparece de forma clara. Na perspectiva do docente:

Creio que apesar de tentar expor uma perspectiva de identidade regional, suas limitações se agravam com a formação de uma visão de "maranhensidade" restrita a determinadas localidades e áreas do estado (destaque aos principais centros políticos e econômicos), ou seja, prevalece a elaboração de uma identidade forjada em arquétipos e simbolismos sobre o Maranhão, em detrimento de um conjunto pluricultural, por vezes, invisibilizado (Professor A).

Nas respostas dos professores a esta pergunta, que apresentam divergências, duas profissionais pontuaram que o conceito de maranhensidade possibilita a valorização das expressões artísticas, culturais e sociais do Maranhão, por outro lado, um professor ressaltou que este conceito não engloba a todas as populações maranhenses – sendo que certas regiões são mais valorizadas em detrimento de outras.

Sobre esta concepção de maranhensidade defendida pelo documento, Sandra Regina dos Santos (2021) ressalta que embora este conceito seja um dos eixos centrais que norteiam as propostas pedagógicas deste currículo, não há uma fundamentação que discuta com mais profundidade o seu significado. Deste modo, a estudiosa ressalta que o DCTMA tem como uma de suas prioridades

[...] a necessidade de discutir e considerar a “maranhensidade” como eixo fundamental deste currículo, muito embora não expliquem o conceito de maranhensidade e nem apontam estudiosos dessa categoria conceitual. O documento também não faz menção às pesquisas sobre currículo que enfatizem a realidade maranhense, o que contribuiria para a própria compreensão do conceito de maranhensidade tão defendido na proposta (SANTOS, 2021, p. 328).

Por esse ângulo, investigando com mais profundidade o conceito de maranhensidade defendido pelo DCTMA, os autores Camila Viana, Janete dos Santos e Jónata de Moura (2020), destacam que este documento busca, dentro de sua proposta pedagógica, refletir aspectos culturais e regionais do estado do Maranhão. Todavia, na perspectiva dos estudiosos, para que de fato haja a inclusão de todas as manifestações culturais e regionais do Maranhão, é preciso

que as secretarias de educação voltem as suas atenções para as questões socioculturais de todas as regiões geográficas do estado e não apenas da metrópole.

Portanto, realizando em sua pesquisa os autores analisam

[...]o termo Maranhensidade a partir de um diálogo entre as diretrizes curriculares, recomendadas pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) de 2019, e o discurso dos sujeitos-professores que participaram das formações que visaram a sua implementação na rede de ensino pública municipal de Imperatriz – MA (VIANA, SANTOS, MOURA, 2020, p. 188).

A partir desta investigação, utilizando as contribuições do célebre estudioso do campo da análise de discurso, Eni Orlandi (1998), os autores chegam à constatação de que “[...] o lugar da Maranhensidade, ao longo da análise, teve como norte o diálogo entre o atual documento que rege o ensino do Maranhão – o DCTMA – e os discursos dos sujeitos-professores que atuam no ensino fundamental [...]” (VIANA, SANTOS, MOURA, 2020, p. 197).

Portanto, embora as particularidades regionais do Estado do Maranhão sejam um dos elementos que o DCTMA propõe para a construção das práticas pedagógicas, todavia a concepção de *maranhensidade* precisa de maiores reflexões, pois é perceptível, a partir de recentes pesquisas, que este conceito apresenta grandes limitações no que se refere a valorização de elementos culturais e simbólicos de algumas regiões do Estado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações, destacamos a importância das leituras realizadas ao longo deste estudo e que serviram de suporte para a construção do referencial teórico e, também para a elaboração do instrumento da pesquisa, o questionário, que foi aplicado com os professores. A partir destes resultados, levantamos novos questionamentos sobre o Alinhamento do DCTMA com a BNCC e suas implicações na formação continuada de professores, na elaboração dos currículos de História e no exercício da docência.

Conforme as leituras que realizamos, constatamos que a BNCC foi construída a partir de um projeto neoliberal, visando atender a demanda do capitalismo mundial, respaldando-se em modelos internacionais, retirando o teor reflexivo e crítico do ensino e implementando o caráter racional, competitivo, autoritário e anti-democrático.

Nesse contexto, a BNCC trouxe implicações negativas para o ensino de História, visto que há pouca ênfase sobre os processos históricos e culturais dos povos africanos e indígenas, retratando uma história elitista, desvalorizando as experiências subalternas e os processos de resistência destes sujeitos. Nesse sentido, esta legislação normativa, precisa de maiores reflexões, pois o que percebemos, também, é que há uma grande desvalorização do saber docente para a reformulação de sua prática, inculcando a lógica das competências e habilidades.

No que diz respeito ao Documento Curricular do Território Maranhense, percebemos que, apesar desta legislação destacar em seu texto, as complexidades sociais, culturais e étnicas do Estado do Maranhão como elementos agregadores para os estudantes maranhenses, há pouca discussão que contemple a valorização dos saberes dos profissionais que estão cotidianamente lecionando nas escolas da rede de Ensino Básico de São Luís.

Cabe também ressaltar que, apesar da proposta de superação da perspectiva eurocêntrica ser um dos eixos norteadores para o currículo de História deste documento, no entanto, tal proposição não se apresenta de forma evidente, visto que na análise das temáticas para o ensino de História, ainda percebemos que há um grande direcionamento para o estudo dos povos europeus, com pouca ênfase na abordagem da História dos povos africanos e indígenas, como já dito em relação a BNCC.

A partir das respostas dos professores no questionário, podemos constatar que os professores concordam que o DCTMA proporciona avanços para a construção de um ensino



História pautado nas vivências das populações africanas e indígenas. Por este ângulo, destacamos a importância deste documento apresentar uma preocupação mais aprofundada em superar o eurocentrismo, visto que o Maranhão é um dos Estados brasileiros em que mais se percebe a presença de diversos grupos étnicos descendentes destes povos.

Mesmo tendo que trabalhar com as proposições tanto da BNCC como do DCTMA, o professor não está privado de utilizar-se de sua autonomia para a elaboração de suas aulas. Assim, é importante que este profissional busque novas estratégias e faça o uso de diferentes linguagens para despertar a atenção dos alunos e proporcionar debates mais críticos e contextualizados.

A partir dos depoimentos dos professores questionados, é perceptível que as proposições do DCTMA estão alinhadas com a BNCC no que se refere à formação por competências. Logo, nem todos os professores compreendem que as proposições do Documento Curricular do Território Maranhense possibilitam o aprimoramento de suas práticas frente aos novos desafios que surgem no cenário educacional ludovicense. É preciso que as experiências dos docentes brasileiros sejam ouvidas no processo de elaboração das políticas educacionais.

Nesse sentido, destacamos a importância do exercício de reflexão sobre a ação, que é fundamental para o processo de aperfeiçoamento da ação docente e na elaboração do projeto pedagógico da escola. Todavia, é perceptível nem todos os professores questionados compreendem que o DCTMA dialoga com os pressupostos da ação reflexiva do professor. Ao mesmo tempo, é evidente nas pontuações dos professores questionados que o ato reflexivo proporciona a construção de uma ação pedagógica que dialogue com problemáticas que são vivenciadas na realidade das escolas em que atuam, bem como, no diálogo que estabelecem com os discentes.

No tocante à ideia de *maranhensidade* defendida pelo DCTMA, destacamos que apesar da maioria dos professores concordarem que este conceito engloba todas as expressões culturais, sociais e artísticas do povo maranhense, este conceito, segundo a perspectiva de alguns estudiosos, apresenta limitações que se restringem às manifestações de certas localidades da parte Norte do Estado. Deste modo, há a invisibilidade de elementos culturais de algumas regiões da parte Sul do Maranhão, causando reflexos negativos na mediação de temáticas com os discentes maranhenses de algumas localidades.

Por fim, a partir das respostas dos professores obtidas nesta pesquisa, conseguimos compreender com mais profundidade que estas legislações normativas avançam muito pouco para a formação profissional dos professores de História nas instituições escolares da rede pública de Ensino Básico de São Luís. Por fim, a nossa intenção maior foi compreender um pouco mais sobre a realidade educacional do Maranhão, apontando alguns aspectos que ainda são merecedores de novos aprofundamentos por parte de outros pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera, A Formação das novas gerações como campo para os negócios? In. AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas**. Recife: ANPARE, 2018.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência da BNCC pelo Conselho Nacional da Educação mediante pedido de vista e declaração de voto. In. AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas**. Recife: ANPARE, 2018.

ALBINO, Ângela; SILVA, Andréia da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ANPED. **Posição da ANPED sobre o texto referência- DCN e BNCC para a formação inicial e continuada de professores da educação básica**. Publicado em 09/10/2019.

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaine Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, Assis/SP, v.6, nº2, p.513-528, jul./dez., 2019.

BARROS, José D'Assunção. A História Social: seus significados e seus caminhos. **LPH – Revista de História da UFOP**. nº 15, 2005.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **USP, Estudos Avançados – Ensino de Humanidades**, v. 32 n. 93, 2018, p. 127-149.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018a. Disponível em: 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 25 maio 2020.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. Tradução de Nilo Odália. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 91-120, jan/jun, 2019.

CUNHA, Jil-vanny da Silva; CEZARI, Eduardo. A autonomia do educador: um olhar a partir dos documentos oficiais, em especial o referencial pedagógico para a educação infantil do município de Palmas. **Revista Interface**, Edição nº 11, maio de 2016 – p. 46-62.

DIAS, Margarida; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In. CAVALCANTI, Erinaldo; ARAUJO, Raimundo Inácio; CABRAL, Geovanni Gomes; OLIVEIRA, Margarida Dias de. **História: demandas e desafios do tempo presente. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente**. - São Luís: EDUFMA, 2018. p. 49-63.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In. DOURADO, Luiz Fernandes; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. – Recife: ANPAE, 2018. p. 38-44.

\_\_\_\_\_ ; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBP**AE - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. p. 291-306.

DUARTE, A. L. C.; SILVA, R. M.; MOURA, N. Concepção de competência na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM). **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 21-36, 2020.

FONSECA, Gisely Capitulino da. **O eurocentrismo e os desafios à efetivação da lei 10.639/03 no âmbito escolar**. Universidade Federal Rural de Pernambuco: Recife, Trabalho de Conclusão de Curso, 2019

FRANCO, Alécia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Silva. Saberes históricos prescritos na BNCC. **Ensino Em Re-Vista**, vol. 25, nº Especial, 2018, p. 1016-1035.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de história in: NIKITIUK, Sónia (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Historiografia e Nação no Brasil (1838-1857)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL SOBRE A ESCOLA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global v.35 | e214079 | 2019. p. 01-21.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In. AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas**. Recife: ANPARE, 2018.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MIRANDA, Marília. Crise na educação: a retórica conservadora. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v.10, n. 19, p. 567-579, jul/dez, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NASCIMENTO JÚNIOR, Manoel Caetano do; GUILLEN, Isabel Cristina Martins. História Local e o Ensino de História: das reflexões conceituais às práticas pedagógicas. In: **Encontro Estadual de História**, 8., 2016, Feira de Santana, Anais... Feira de Santana, BA: Associação Nacional de História. 2016. Disponível em: file:///D:/C3%81rea%20de%20Trabalho/Arquivos%20Mestrado/Fundamenta%C3%A7%C3%A3o%20Teorica/1477852456\_ARQUIVO\_Trabalhocompleto.pdf. Acesso em 20 dez 2019.

NEVES, Francisca Jandira Machado. **Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do Território Maranhense: contextualizações e aproximações**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual do Maranhão, 2020.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 37-50, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** [online]. v. 47, n. 166, 2017, p. 1106-1133.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005. pp. 117-142.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento “proposta pela Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências. RBPEC**, 20, p. 1-39, janeiro, 2020.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ONÓRIO, Wanessa Odorico. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 961-978, set. 2020.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos Santos. **Formação de professores do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão: percursos e desafios**. São Luís: EDUEMA, 2017.

\_\_\_\_\_. O currículo de História para o território maranhense: proposições alinhadas a BNCC. In. FERREIRA, Angela Ribeiro *et al* (Orgs.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 322-339.

SILVA, Cleres Carvalho do Nascimento; SILVA, Scarlat Carvalho do Nascimento; MOURA, Jónata Ferreira de. Maranhensidade: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense. **Rev. Hum. & Educ.**, Imperatriz (MA), v. 2, n. 2, p. 05-18, jan./jun. 2020.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimaraes. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas: Editora Papyrus, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. PUC-RS, **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3(63), p. 489-506, set./dez. 2007.

TAYLOR, Miles. **As guinadas Linguísticas na História Social britânica**. Tradução de Fernanda Pitta. Campinas- SP, n° 45, 1998, p. 77-90.

VARGAS, Janete Correia; ZANARDI, Isis; SANTOS, Eliane Aparecida dos; MARQUEZAN, Fernanda. A formação continuada de professores e os impactos da Base Nacional Comum Curricular: um olhar crítico para a reforma do ensino médio. **Disciplinarum scientia**, Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 18, n. 12, p. 429-443, 2017.

VIANA, Camila Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; MOURA, Jónata Ferreira de. Moura. Maranhensidade: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense. **Rev. Hum. e Educ.**, Imperatriz (MA), v. 2, n. 2, p. 05-19, jan./jun. 2020.

## APÊNDICE

## QUESTIONÁRIO

- 1- Ao analisar as temáticas do DCTMA sobre a disciplina de História, você considera que ele propicia um ensino de História buscando a ruptura com o eurocentrismo? Justifique.
  
- 2- No tocante às propostas do DCTMA para o processo de formação continuada, o que elas agregam/agregaram para a sua atuação profissional?
  
- 3- Você considera que o DCTMA contempla uma proposta da formação para professores que atenda aos professores de História? Justifique.
  
- 4- A proposta do DCTMA, para o ensino de História, apresenta os pressupostos da reflexão possibilitando o aperfeiçoamento de sua prática?
  
- 5- No tocante ao conceito de *maranhensidade*, contemplado no DCTMA, você considera que o mesmo possibilita a valorização das manifestações étnicas e culturais das diferentes regiões do estado do Maranhão?