

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

LUCENILDO DO LAGO HOLANDA

**NO COMPASSO DAS NORMAS CURRICULARES NO ATENDIMENTO A LEI
10.639/2003: Avanços e desafios no processo de sua implantação em escolas
básicas de São Luís - MA.**

São Luís- MA
2024

LUCENILDO DO LAGO HOLANDA

**NO COMPASSO DAS NORMAS CURRICULARES NO ATENDIMENTO A LEI
10.639/2003: Avanços e desafios no processo de sua implantação em escolas
básicas de São Luís - MA.**

Monografia apresentada ao Curso de História da
Universidade Estadual do Maranhão para o grau de
licenciatura em História.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos
Santos

São Luís- MA

2024

Holanda, Lucenildo do Lago.

No compasso das Normas Curriculares no atendimento a Lei 10.639/2003: Avanços e desafios no processo de sua implantação em escolas básicas de São Luís - MA. / Lucenildo do Lago Holanda. – São Luís, 2024.

f.; il.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

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

1. Lei 10.639/03. 2. DCTMa. 3 BNCC. 4. Formação Continuada. I. Título.

CDU 371.13(812.1)

LUCENILDO DO LAGO HOLANDA

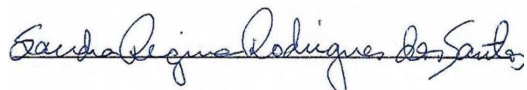
NO COMPASSO DAS NORMAS CURRICULARES NO ATENDIMENTO A LEI

10.639/2003: Avanços e desafios no processo de sua implantação em escolas básicas de São Luís - MA.

Monografia apresentada ao curso de História da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para obtenção de grau de Licenciatura em História.

Aprovado em: 05 /04/ 2024

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Orientadora)
Doutora em Políticas Públicas em Educação
Universidade Estadual do Maranhão



Profa. Dra. Raíssa Gabrielle Vieira Cirino
Doutora em História
Universidade Estadual do Maranhão



Profa. Dra. Carolina Christiane de Sousa Martins
Doutora em História
Universidade Estadual do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter concedido força, disposição e fé para que este trabalho tenha sido desenvolvido, meus pais Raimundo Nonato e Sebastiana Bezerra, por sempre me apoiarem e acreditar no meu potencial acadêmico. Agradeço minha orientadora Sandra Regina, por todo o suporte, nos momentos mais difíceis de minha carreira academia, nunca me deixou desamparado e sempre buscou me estimular para que concluíssemos este ciclo, as convivências, os sorrisos e as lágrimas fizeram parte desse processo de conclusão.

Em especial agradeço a minha orientadora Sandra Regina, e meus professores do campo da História e áreas afins, por me proporcionarem leituras críticas e reflexivas, o que me fez ter um olhar mais atento para o campo acadêmico e também cotidiano, os puxões de orelhas durante as realizações de trabalho, e as dicas que recebi em todo o meu processo de formação, levarei comigo cada ensinamento obtido ao longo de minha passagem dentro do campo da história.

Agradeço aos meus irmãos Lenildo Holanda, Leuziane Holanda e Antônio Mauro, por sempre acreditarem em meu potencial, e me apoiarem em vários momentos de dificuldades durante minha trajetória, esse ciclo que se encerra hoje é fruto de muito trabalho, e sem ajuda de vocês eu não teria alcançado. E com muitas lágrimas de gratidão que dedico esse trabalho aos meus irmãos e meus pais, pois me acompanharam em todo o meu processo.

Agradeço também aos meus avós, infelizmente acabei perdendo meu avô no meio de minha graduação, e recentemente perdi mais um avô e um tio, mas aqui agradeço todo o suporte que me deram para a conclusão desse trabalho, e com muito orgulho represento minha família lago e holanda dentro e fora da universidade, agradeço a Deus pela honra de poder representar sendo o primeiro membro da família graduado em uma universidade pública.

Agradeço a Professora Raissa Cirino e Júlia Constança, pela disponibilidade e amparo de sempre me orientarem nos meus projetos de pesquisa, estágio, apresentações de trabalho, todos os ensinamentos somaram muito para o desenvolvimento de minha experiência em sala de aula, e também como futuro professor de história.

Agradeço aos meus colegas de turma que acompanharam minha trajetória acadêmica na Universidade Estadual do Maranhão, incentivando leituras e

aprimoramentos de discussões. Em especial meus colegas Silviney Amaral, Van Joseph Correia, Joice Santos e Jonas Costa, por sempre fazerem parte dessa vivência, tanto dentro da universidade como fora dela. Agradeço as experiências que obtive nos grupos de pesquisa, todos foram de suma importância para minha carreira profissional.

Agradeço a todos os meus amigos, amigas e parentes que acreditaram na realização deste trabalho e que de maneira especial contribuíram para a sua conclusão.

“É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho investiga quais ações estão sendo realizadas para que Lei 10.639/03 fosse incluída nos currículos escolares e trabalhada pelos professores da Educação Básica em São Luís, Maranhão. Para alcançar os objetivos propostos, é necessário fazer uma análise do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMa/2019), que apresenta princípios normativos orientadores para todas as escolas maranhenses, no sentido da oferta de um conjunto de aprendizagens para todos os alunos da educação básica. O DCTMa possui conexão com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que estabelece os conhecimentos, habilidades e competências que todos os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo de sua educação básica, adaptando-as à realidade e às necessidades específicas do Maranhão. Foram aplicados questionários com professores da UEB Alberto Pinheiro, que discutiram sobre os avanços da Formação Continuada para atuação qualidade do Ensino na Rede Municipal de São Luís. Analisamos nos relatos de gestores e professores de escolas municipais de São Luís, aspectos que tratam sobre a formação continuada, com vistas a elaboração da Proposta Pedagógica da escola e da (re) elaboração do currículo escolar, no sentido de se alinharem ao exigido pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMa). Por fim, retornamos a UEB Alberto Pinheiro, em outubro de 2023, para investigar como a Lei 10.639/03 tem sido trabalhada nessa escola. Podendo concluir que os vinte anos da Lei 10.639 representam um período de avanços significativos na promoção da igualdade racial e valorização da diversidade étnico-cultural nas escolas brasileiras. No entanto, são necessários esforços contínuos para garantir uma implementação efetiva da lei em todas as instituições de ensino e promover uma educação antirracista mais ampla e inclusiva. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos os brasileiros.

Palavras-chaves: Lei 10.639/03. DCTMa. BNCC. Formação Continuada.

ABSTRACT

This work investigates what actions are being carried out so that Law 10,639/03 is included in school curricula and worked on by Basic Education teachers in São Luís, Maranhão. To achieve the proposed objectives, it is necessary to analyze the Curricular Document of the Maranhense Territory (DCTMa/2019), which presents guiding normative principles for all schools in Maranhão, with the aim of offering a set of learning for all basic education students. DCTMa is connected to the National Common Curricular Base - BNCC, which establishes the knowledge, skills and competencies that all Brazilian students must acquire throughout their basic education, adapting them to the reality and specific needs of Maranhão. Questionnaires were applied to teachers from UEB Alberto Pinheiro, who discussed the advances in Continuing Training for the quality of teaching in the Municipal Network of São Luís. We analyzed the reports of managers and teachers from municipal schools in São Luís, aspects that deal with training continued, with a view to preparing the school's Pedagogical Proposal and (re)elaborating the school curriculum, in order to align with what is required by the Maranhense Territory Curriculum Document (DCTMa). Finally, we returned to UEB Alberto Pinheiro, in October 2023, to investigate how Law 10.639/03 has been implemented at this school. It can be concluded that the twenty years of Law 10,639 represent a period of significant advances in promoting racial equality and valuing ethnic-cultural diversity in Brazilian schools. However, continued efforts are needed to ensure effective implementation of the law in all educational institutions and promote broader and more inclusive anti-racist education. Only in this way can we build a more fair and equal society for all Brazilians.

Keywords: Law 10,639/03. DCTMa. BNCC. Continuing Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Quadro de competências gerais da Educação Básica.....	20
Figura 2- Quadro de Competências Socioemocionais.....	23
Figura 3- Análise do DCTMA.....	23
Figura 4- Dados dos professores entrevistados.....	42

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO COMPASSO DAS NORMAS CURRICULARES: O DCTMA alinhado a BNCC	17
2.1- O DCTMA E O SEU ALINHAMENTO COM A BNCC: Fundamentos Pedagógicos	18
2.2- A BNCC E O DCTMA: As proposições das competências	20
2.3- A disciplina de História na BNCC e DCTMA: desafios e críticas	26
3- O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: Avanços e dilemas na implantação da Lei 10.639/03.	30
3.1- A Lei 10.639/03 no Compasso do DCTMA: Avanços e dilemas na continuidade da sua implantação.	33
3.2- Proposições do DCTMA para a Educação das Relações Étnico-Raciais: buscando no organizador curricular aspectos para o atendimento a diversidade.	35
4- AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NO CONTEXTO DA SEMED: proposições no ensino de história – estabelecendo comparações	40
4.1-Discussões sobre Formação Continuada pela perspectiva de alguns autores	40
4.2-A Pesquisa de campo: fala dos entrevistados	44
4.2.1- Fala dos Professores Formadores de Apoio ao Educador na formação continuada.....	45
4.2.2- Docentes falam sobre os avanços da Formação Continuada para Atuação qualidade do Ensino na Rede Básica.....	48
4.2.2.1- A atuação dos professores das Unidades de Ensino Alberto Pinheiro e Bandeira Tribuzzi em atendimento a Lei 10.639/03.	53
4.2.3- Gestores falam sobre os avanços da Formação Continuada para Atuação qualidade do Ensino na Rede Básica.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	67

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017) e o Documento Curricular do Território Maranhense- DCTMA (2019), trazem princípios normativos orientadores para todas as escolas brasileiras e maranhense, no sentido da oferta de um conjunto de aprendizagens para todos os alunos da educação básica. Para a implantação destas exigências, as escolas precisam preparar os seus profissionais com um processo de formação continuada, que dê conta da (re) formulação da proposta pedagógica da escola, da elaboração de um novo currículo escolar, 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.

Diante destas exigências, ressaltamos a importância de analisarmos estudos que tratam da temática da implantação da lei 10.639/2003, no contexto das escolas públicas para perceber como se efetivará sua inserção no compasso das normas curriculares propostas acima. Considerando que esta lei foi sancionada em 9 de janeiro de 2003, é um marco importante na história da educação brasileira, que trouxe a inserção do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial da educação básica. Em um país marcado por um passado escravocrata e uma sociedade permeada por desigualdades raciais, a criação dessa lei representou um avanço significativo rumo à valorização da diversidade étnico-racial e à construção de uma sociedade mais igualitária.

A importância da Lei 10.639/2003, reside na sua capacidade de proporcionar uma educação mais plural e inclusiva, que reconhece a contribuição dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na formação do nosso país. Durante muitos anos, esses aspectos foram negligenciados pelo currículo escolar, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. Face aos propósitos exigidos por esta Lei, e, considerando os propósitos das normas curriculares, da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017) e do Documento Curricular do Território Maranhense- DCTMA (2019), enquanto normas curriculares, questiona-se: até que ponto estas normas trazem aberturas para viabilizar o cumprimento das leis de reparação, seja a Lei 10.639/2003 ou a 11.645/2008, que trouxe a exigência da inclusão dos povos indígenas no currículo escolar, considerando-se que os textos das duas normas ao se

reportarem ao cumprimento das leis, o fazem pela via da transversalidade, o que de certa forma flexibiliza sua obrigatoriedade.

. Ao incluir essas temáticas no ensino, a lei busca resgatar a história silenciada e promover uma educação antirracista, que valorize a diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

Ao longo dos últimos vinte anos, a Lei 10.639/2003 trouxe algumas mudanças significativas no cenário educacional. Primeiramente, observa-se um maior reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira por parte dos professores e alunos. O ensino passou a incorporar temas como a cultura afrodescendente, a diáspora africana e a luta contra o racismo, promovendo o respeito à diversidade e a construção de identidades mais plurais.

Entretanto, apesar dos avanços conquistados, ainda há muito a ser feito. Ainda hoje, na realidade das escolas brasileiras temos a persistência de práticas e discursos racistas. Muitos professores enfrentam resistência ao abordar esses temas, seja por falta de preparo ou por medo de confrontar preconceitos arraigados na sociedade. Além disso, a implementação efetiva da lei em todas as instituições de ensino ainda é um desafio, sendo necessário uma maior fiscalização e oferecimento de recursos pedagógicos adequados.

Outro ponto a ser destacado é a necessidade de ampliação do currículo para além da história e cultura africana e afro-brasileira. É importante que a Lei 10.639/2003 seja vista como um ponto de partida para uma educação antirracista mais abrangente, que incorpore também o estudo e valorização das culturas e contribuições de outros grupos étnicos marginalizados.

Portanto, os vinte anos da Lei 10.639/2003 representam um período de avanços significativos na promoção da igualdade racial e valorização da diversidade étnico-cultural nas escolas brasileira. No entanto, são necessários esforços contínuos para garantir uma implementação efetiva da lei em todas as instituições de ensino e promover uma educação antirracista mais ampla e inclusiva, somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos os brasileiros.

As normas curriculares trazem princípios orientadoras para as escolas brasileiras e maranhense, no sentido da oferta de um conjunto de aprendizagens para todos os alunos da educação básica, pontuando algumas temáticas contemporâneas como exigências a serem cumpridas pelas escolas, incluindo a educação etnicorracial.

Ressaltamos que a aprovação da BNCC ocorreu em um momento histórico de profundas convulsões provocadas por um governo ultraconservador que não demonstrava grandes preocupações com estas questões.

Essa situação singular, ligada ao contexto de aprovação das leis normativas, nos motivou a realização deste estudo, buscando compreender no contexto das escolas municipais de São Luís quais as percepções dos sujeitos dessas escolas sobre a necessidade de formação continuada capaz de favorecer o processo de implantação das normas curriculares (BNCC e DCTMA), principalmente nos ajustes ou alterações que se fizerem necessárias na Proposta Pedagógica da Escola, e na (re)elaboração do currículo escolar, ressaltando a importância de se trabalhar:

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar [...] Isso assegura que todos os componentes curriculares devem articular os conhecimentos de sua área específica com a riqueza brasileira nos aspectos sociais, culturais, políticas, culinários, expressionistas e artísticos” (Maranhão, 2019, p.35)

Face a essas discussões preliminares, elaboramos alguns objetivos norteadores na construção deste estudo, sendo o seu objetivo geral analisar quais ações estão propostas pelo DCTMA/BNCC para que a Lei 10.639/03 seja incluída nos currículos escolares e trabalhada pelos professores da Educação Básica em São Luís, Maranhão.

Nesse sentido, estabelecemos como objetivos específicos: analisar como a disciplina de História está sendo proposta pelas normas curriculares, tanto a Base Nacional Comum Curricular e o Documento do Território Maranhense; investigar o processo de formação continuada de professores de escolas públicas UEB Bandeira Tribuzzi e a escola UEB Alberto Pinheiro, em São Luís – MA, no que diz respeito ao proposto pelo DCTMA/BNCC e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira; e por fim, foram aplicados questionários e realizado entrevistas com docentes para discorrer sobre os avanços e desafios da formação adquirida por eles e como eles vêm trabalhado a temática relacionada a Lei 10.639/2003.

Diante do exposto, justificamos a importância e a relevância deste estudo para o contexto educacional e social no estado do Maranhão, pois acredita-se que o mesmo levantará dados que demonstrem se está ocorrendo o preparo contínuo do professor para seu desempenho na educação na rede básica de Educação das escolas

municipais de São Luís – MA, principalmente sobre o processo de efetivação das temáticas propostas pela Lei 10.639/03.

No tocante ao percurso metodológico, ele reflete um pouco da pesquisa de iniciação científica, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA nos anos de 2021 a 2022, relacionada a análise da formação continuada de professores e os propósitos contemplados no DCTMA/BNCC sobre a reelaboração dos currículos das escolas de São Luís.

No que tange ao desenvolvimento metodológico deste estudo atual, seguimos algumas etapas:

Na primeira etapa realizamos o levantamento de fontes bibliográficas em autores que tratam sobre a formação de professores e os propósitos para a construção do currículo brasileiro, tais como Monteiro (2008), Moreira (1996), Nóvoa (1992), Imbernón (2002), Santos (2017) Lima e Moura (2018), entre outros, bem como em leituras que contemplam análises críticas sobre os documentos da Base Nacional Comum Curricular- BNCC e do Documento Curricular do Território Maranhense- DCTMA.

Concomitante a essa etapa, nos aprofundamos na análise do Documento Curricular do Território Maranhense e o seu alinhamento a BNCC, buscando destacar as competências educacionais e como elas vem sendo uma exigência para as escolas de educação básica, principalmente no que diz respeito a necessidade do processo de formação continuada do professor.

Na etapa seguinte, trazemos o resultado das pesquisas de campo que foram realizadas na escola UEB Bandeira Tribuzzi e a UEB Alberto Pinheiro, na qual buscou-se conhecer a estrutura física do prédio, saber sobre o projeto pedagógico da escola com relação a elaboração do seu currículo, dentre outros aspectos.

Sobre a última etapa, trazemos a discussão dos resultados obtidos com a aplicação do questionário à luz de diferentes estudiosos que analisam sobre formação continuada. O intuito deste estudo foi apontar novos caminhos sobre a formação continuada de professores de História, pautado em reflexões que se voltam para o desenvolvimento do ensino desta disciplina em escolas básicas da rede municipal no contexto maranhense, destacando quais os procedimentos didáticos e metodológicos apontados pelos professores de História, em atendimento pelo DCTMA em alinhamento a BNCC.

Portanto, queremos destacar neste estudo o que DCTMA, em seu processo de implementação nas escolas propõem como sugestões a serem trabalhadas pelo currículo local e que podem impactar com questões da educação das relações étnico-raciais, pautando nas principais alterações que os currículos das escolas sofreram diante desse contexto, e o seu processo de efetivação nas escolas. Mediante esta análise, buscamos dialogar sobre a formação de professores (as) face ao conjunto de competências e habilidades exigidas por estas normas curriculares, buscando perceber se o que está proposto contribui efetivamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, os sujeitos mais impactados por esse processo de implantação do currículo.

2. A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO COMPASSO DAS NORMAS CURRICULARES: O DCTMA alinhado a BNCC

Neste capítulo busca-se analisar como a disciplina de História está sendo proposta pela norma curricular, do Documento do Território Maranhense – DCTMA (2019), alinhado a Base Nacional Comum Curricular.

Considera-se pertinente ressaltar que as normas curriculares foram precedidas por um conjunto de exigências a partir da promulgação da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996); e a segunda Conferência Nacional pela Educação (CONAE), em 2014, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), de onde surgiu um documento com propostas e reflexões para a Educação brasileira.

Nesse contexto, é importante compreender o que é História e o papel que ela deve desempenhar no ambiente escolar desde que surgiu como disciplina no Brasil durante o século XIX, com a criação do colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro em 1838, conforme pontua Bittencourt (2018) Ensino de História passou por diversas mudanças em sua trajetória escolar que a caracterizam, até recentemente:

[...] como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

A autora Circe Bittencourt (2004), reforça também que a história no contexto escolar tem um papel extraordinário na formação política e social dos indivíduos, o que é adquirido pelo currículo no processo de escolarização. O papel da História como disciplina encarregada da formação do cidadão político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas curriculares.

Cabe destacar que as mudanças propostas para a disciplina da História, principalmente, aquelas contempladas nas atuais normas curriculares dos últimos cinco anos, dentre as quais é possível citar-se: a diminuição da carga horária da disciplina, a diminuição dos conteúdos, a própria fragilidade para se trabalhar com os conteúdos de História, são consideradas como desafios para os professores, pois trata-se de investidas contra o seu ensino, em especial as disciplinas que compõem o campo da área de Ciências Humanas.

2.1- O DCTMA E O SEU ALINHAMENTO COM A BNCC: Fundamentos Pedagógicos

Para uma maior compreensão dos aspectos mencionados acima, faremos uma análise do conteúdo do DCTMA, para perceber sua estreita relação com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no que tange os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Dessa forma, o DCTMA (2019) se alinha com as diretrizes nacionais em relação aos fundamentos pedagógicos, adaptando-as à realidade e às necessidades específicas do território maranhense. Sendo assim, na proposta dessas normas, elas se apresentam como uma possibilidade de promover uma educação mais contextualizada e significativa, garantindo a formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios do século XXI, diante dessa constatação do proposto pelas normas, questiona-se como garantir estes aspectos com a diminuição da carga horária das disciplinas Humanas, a própria diminuição dos conteúdos, que são aspectos que fragilizam o ensino da história.

Em relação ao documento que o DCTMA está alinhado, a BNCC, o mesmo foi legitimado pela Lei nº 13.005/2017, como exigência do PNE (2014-2024), contudo a mesma depende do regime de colaboração em exercício de sua implementação com maestria, que conte com a participação de todos os Estados da Federação, e os municípios, sob a coordenação do MEC. Pela promulgação da BNCC (2017), as redes escolares e instituições privadas tiveram que construir seus currículos de acordo com as aprendizagens essenciais estabelecidas por essa norma.

A União, Estados, Distrito Federal e os Municípios devem trabalhar em conjunto em prol dos objetivos da BNCC, pois “a sustentabilidade de um projeto como a BNCC depende da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros” (BRASIL, 2017, p. 21). Sendo o MEC o órgão responsável pelo apoio técnico e financeiro, atuando no fomento de inovações, em parceria com o Consed e a Undime.

De acordo com a BNCC (2017), os fundamentos pedagógicos devem orientar as premissas das competências, que compreendem as ações, atitudes, conhecimentos, valores e comportamentos que os alunos devem adotar no processo de construção de uma prática social e coletiva.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

É pontuado pela legislação a necessidade do compromisso com a educação: “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BNCC, 2017, p. 14). Partindo dessa perspectiva, entende-se que as competências facilitam os caminhos para a formação do indivíduo como responsável, capaz de identificar e resolver problemas, ser autônomo quanto as escolhas e decisões sábias, proativo e adaptável às diversidades e diferenças.

As decisões pedagógicas compreendem ações que impactam na qualidade do processo de ensino aprendizagem em seu processo seletivo e na escola contextualizar conteúdos com estratégias que dialoguem com o cotidiano dos alunos; o uso de metodologias diferenciadas com auxílio de materiais complementares; a construção de práticas e procedimentos motivacionais; aplicação de processos avaliativos consoante aos condicionantes de cada contexto local; manuseio dos materiais didáticos de forma minuciosa enquanto auxílio do processo ensino aprendizagem; a constante capacitação e orientação para os professores, assim como a constante aprendizagem sobre gestão curricular e pedagógica para o corpo docente. (BNCC, 2017)

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, [...] (BNCC, 2017, p. 17)

Partindo dessa perspectiva, se faz necessário para a concretização das decisões pedagógicas, a organização de planejamentos e propostas pedagógicas escolares que assegurem as aprendizagens essenciais. A BNCC e os currículos se complementam no tocante a reconhecer que a educação é parte indispensável na formação e desenvolvimento humano global em todos os seus aspectos (social, físico, intelectual, moral, afetivo e etc.) (BNCC, 2017).

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BNCC, 2017, p. 19)

2.2- A BNCC E O DCTMA: As proposições das competências

Pelo proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular é o documento norteador da educação básica, contemplando um conjunto de competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver. Vale ressaltar que o documento é referência nacional para a formulação dos currículos escolares em todos os estados. Dessa forma, embora seja um documento a ser utilizado a âmbito nacional, as questões específicas da história e cultura de cada estado deve ser inserido nos documentos dos estados e dos municípios.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular ao longo da Educação Básica devem ser desenvolvidas aprendizagens essenciais para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que serão mobilizadas de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Esse conjunto de competências gerais deve ser desenvolvida ao longo da Educação Básica. De acordo com Elis Laura Pinto Rieger Hipler (2020, p.3) ressalta que “a Base Nacional Comum Curricular é uma manifestação de políticas neoconservadoras na área da educação, tendo no desenvolvimento de competências uma de suas principais diretrizes.”

Outra crítica nesse sentido é trazida por Emerson Pereira Branco (2019), ao enfatizar que a BNCC em trazer competências e habilidades, de fato não preparam os educandos para se tornarem críticos e atuantes no meio em que vivem, ou que possam buscar a igualdade e equidade social, ou seja, na visão do autor este documento busca preparar os educandos sob o ponto de vista estritamente mercadológico. No quadro abaixo trazemos as 10 (dez) competências que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica:

Figura 1: Quadro de competências gerais da Educação Básica

Competência		Descrição
1	Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Pensamento Científico, Crítico e Criativo	Exercer a curiosidade intelectual e recorrer a abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criticidade, para investigar as causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnologias) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Repertório Cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Cultura Digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Trabalho e Projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Autoconhecimento e Autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Empatia e Cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Responsabilidade e Cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 9 – 10.

Pela leitura das competências, compreende-se que elas contemplam questões relevantes, e que são essenciais para que os educandos adquiram conhecimento; Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Repertório Cultural;

Comunicação e Argumentação, por outro lado, percebe-se uma tendência a incentivar que os educandos tenham inteligência socioemocional, motivação e resiliência. No entanto, Branco (2019) ressalta que o processo de ensino como grande ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades não vai ao encontro das necessidades de seu público alvo, e ainda afirma que servirá apenas para manter as relações de poder vigentes e os interesses das classes dominantes.

Percebemos diante das críticas acima que a finalidade da BNCC enquanto documento norteador do currículo, estabelece aos estados a construção dos seus currículos alinhados a esta norma pautado em competências e habilidades no âmbito do trabalho, haja vista, que este documento precisa estar em consonância, para atender as propostas estabelecidos no Plano Nacional da Educação- PNE. Neste sentido pontua, que a BNCC estabelece habilidades e competências em nível nacional, contudo, cabendo aos Estados e ao Distrito Federal, adequarem suas realidades locais, face a diversidade cultural do país.

Outro ponto que a enfatizamos sobre o documento da BNCC, diz respeito a incorporação de alguns temas que precisam estar inseridos nos currículos e nas propostas pedagógicas.

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente. (BRASIL, 2017. p.19).

Esta é uma exigência que está contemplada no DCTMA (2019), no tópico que trata sobre “Integração Curricular e Temas Integradores”, expressos nas páginas 30 a 36.

É notório que o documento da BNCC, enfatiza objetivos que devem ser contemplados nos documentos das redes Estaduais e municipais de ensino, porém observamos pouco direcionamento sobre a formação de professores e gestores sobre as exigências necessárias a serem trabalhadas em sala de aula.

Por outro lado, este documento contempla três elementos importantes para a sua concretização, primeira orientação sobre as competências e habilidades apontadas como essenciais para o aprendizado do aluno, segundo a sua atuação como alavanca para redução das desigualdades educacionais entre regiões e escolas. E por último a formação continuada que segundo a autora Borges (2013, p. 426-427):

A formação docente, essa adquire grande relevância, já que o professor tem a responsabilidade de formar a consciência e pensamento das pessoas. Sendo assim, o professor precisa se acostumar, nesse momento de abertura de uma escola para a inclusão e diversidade, a desenvolver caminhos que valorize a reflexão permanente para lidar com situações diferentes e plurais, através de uma formação polivalente e ética.

Percebemos, diante dessa perspectiva, a importância da formação do professor para a consolidação das mudanças estabelecidas na BNCC (2017) e no DCTM (2019), devido ao fato de o docente ser o principal intermediador do conhecimento que será repassado aos alunos. Portanto, a formação continuada do(a) professor(a) é um aspecto evidente para melhor preparação e aplicação das normas curriculares para aprimorar os conhecimentos, à medida que beneficiará também aos alunos.

Em sua estrutura, a BNCC (2017. p. 16), enfatiza que:

[...] currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.

Moreira (2008, p. 4), enfatiza em seus estudos que uma das implicações que os professores se deparam quando vão organizar seu material de estudo mediante a BNCC, são as seguintes questões: quais os conteúdos “essenciais”, “básicos”, pois as escolas do país possuem uma diversidade cultural muito grande, então o professor trabalhar tais temáticas seguindo essa estrutura acaba tendo um esforço um pouco mais para buscar atender as normas proposto pela BNCC.

É notável a importância atribuída a essas exigências à elaboração dos conteúdos, avaliação dos alunos, formação docente e construção do currículo escolar, presentes no documento, e, como resultado, evidencia-se a necessidade de os professores possuírem um alto grau de preparação para atender a essas demandas de maneira eficaz e profissional.

Figura 2: Quadro de Competências Socioemocionais

COMPETÊNCIAS		DESCRIÇÃO
1	CRIATIVIDADE	capacidade de desenvolver ideias, projetos e criações inovadoras e úteis;

2	PENSAMENTO CRÍTICO	habilidade de tomar decisões e aprender coisas novas por meio da análise crítica de informações, com as quais o indivíduo se depara ao longo de sua vida;
3	COMUNICAÇÃO	capacidade de escutar, compreender e passar informações de forma clara e eficiente;
4	COLABORAÇÃO	habilidade de compartilhar tarefas e se unir a colegas para resolver problemas de forma prática, realizando atividades de maneira coordenada;
5	ATENÇÃO PLENA	percepção focada no presente e capacidade de se concentrar nas atividades, visualizando problemas sob variadas perspectivas;
6	CURIOSIDADE	sede de aprender, compreender o mundo e explorar novas ideias e projetos;
7	CORAGEM	defesa da vontade própria para alcançar objetivos, defendendo seu posicionamento e, se necessário, confrontando os demais de maneira empática;
8	RESILIÊNCIA	capacidade de lidar com desafios e mudanças sempre focando na possibilidade de aprendizado;
9	ÉTICA	orientação para princípios morais nas vivências e tomadas de decisão;
10	LIDERANÇA	capacidade de se tornar uma voz que guia caminhos a serem explorados em conjunto;
11	METACOGNIÇÃO	reconhecimento de suas próprias habilidades, atitudes, valores, conhecimentos e aprendizagem e capacidade de estabelecer metas pessoais e se adaptar com base nos resultados alcançados;
12	MENTALIDADE DE CRESCIMENTO	convicção de que o esforço leva ao progresso e capacidade de crescer com os obstáculos

(BRASIL, p. 23, 2017).

A figura 2 mostra as competências socioemocionais, é possível observar que elas dialogam com as competências gerais. Essas competências são fundamentais no ensino, no entanto, a BNCC falha em não orientar de que forma o educador pode trabalhar as competências socioemocionais. Isso é importante para que possam trocar ideias, buscar ajuda e cuidar da saúde mental/emocional dos educandos. Trabalhar essa temática com o público adolescente é de extrema relevância, pois de acordo com o artigo publicado pela Fundação Oswaldo Cruz “Saúde mental: especialistas falam sobre os desafios no cuidado de jovens e adolescentes” de autoria de Viviane Tavares (2022, ONLINE) da Fiocruz:

[...] setembro de 2021, mês marcado no Brasil pela campanha de prevenção ao suicídio, o boletim epidemiológico nº 33, publicado pelo Ministério da Saúde, trouxe dados alarmantes. Entre 2010 e 2019, ocorreram no Brasil 112,2 mil mortes por suicídio, com um aumento de 43% no número anual de mortes, de 9,4 mil em 2010 para 13,5 mil em 2019. O boletim destaca o aumento das taxas de suicídio de adolescentes e jovens no Brasil. Segundo o documento, o suicídio configura a quarta maior causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos de idade. “Há uma conjunção de fatores relacionados ao comportamento suicida na juventude. Alguns fatores que se destacam são os sentimentos de tristeza, desesperança e a depressão, ansiedade, baixa autoestima, experiências adversas pregressas, como abusos físicos e sexuais pelos pais ou outras pessoas próximas, falta de amigos e suporte de parentes, exposição à violência e discriminação no ambiente escolar e o uso de substâncias psicoativas”, destaca o texto.

Um dos fatores que pode contribuir para esse aumento é a falta de acesso adequado à saúde mental e o estigma ainda presente em torno das doenças psicológicas. Muitos jovens podem enfrentar dificuldades emocionais, como ansiedade e depressão, e não buscam ajuda devido ao medo de serem julgados ou estigmatizados. O constante bombardeio de informações e a pressão por uma imagem perfeita podem levar a problemas de autoestima e aumento do isolamento social, fatores que podem contribuir para um maior risco de suicídio. Outro aspecto a ser considerado é a falta de políticas públicas eficazes para prevenção e tratamento da saúde mental.

Além disso, é necessário investir na capacitação dos profissionais da educação para que eles possam identificar precocemente possíveis casos de risco e encaminhar os alunos para profissionais de saúde mental. É indispensável que a escola se torne um espaço de apoio, conscientização e respeito, promovendo ações que visem a prevenção e combate ao suicídio, como palestras, grupos de apoio, campanhas de conscientização e parcerias com instituições especializadas. A abordagem profissional é essencial na criação de estratégias eficazes para lidar com essa questão, buscando promover a saúde mental e o bem-estar dos jovens.

É necessário que os educadores tenham conhecimento sobre as competências socioemocionais, gerais, específicas e as desenvolvam com seus educandos, no entanto, é importante que o professor não reproduza um modelo tecnicista - produtivista. Dessa forma, é importante que haja investimento formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. No entanto, é necessário que o educador seja crítico e não se prenda apenas as competências e habilidades preestabelecidas no material didático. É necessário o desenvolvimento de projetos, atividades que busquem dialogar com o contexto em que a escola está inserida.

A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.

2.3- A disciplina de História na BNCC e DCTMA: desafios e críticas

A disciplina de História enfrenta diversos desafios desde o seu processo de criação, sendo um espaço de disputas, aspectos que têm provocado avanços e recuos, dignos de reflexões. Com o constante desenvolvimento da sociedade e a ampliação do acesso à informação, é necessário que os profissionais que atuam na área estejam sempre atualizados e preparados para lidar com novas perspectivas e interpretações históricas. Exigindo da disciplina o desafio para se adaptar às demandas do mundo contemporâneo, tornando-se mais relevante e conectada com a realidade dos estudantes.

Nesse sentido, é fundamental que os professores adotem uma postura profissional, buscando constantemente aprimorar seus conhecimentos e metodologias de ensino, a fim de proporcionar uma educação histórica de qualidade. O uso de tecnologias e recursos didáticos inovadores também se tornam cada vez mais importantes, para tornar a disciplina mais atrativa e significativa para os alunos. Assim, é necessário que os profissionais da área estejam abertos às mudanças e dispostos a refletir sobre suas práticas, a fim de garantir um ensino de História que seja relevante, crítico e significativo para o desenvolvimento dos estudantes.

Constatou-se a partir de algumas leituras, a exemplo de Pereira e Matos (2018) e Ralejo, Mello e Amorim. (2021), que a BNCC do Ensino Fundamental parece demonstrar poucos avanços na forma em que a disciplina de História deve ser trabalhada considerando que predominou o conteudismo e o eurocentrismo, além de adotar competências já internalizadas nos antigos PCNs. Entretanto, as autoras ainda levantam alguns questionamentos apesar de importantes precisam ser discutidos:

Será que a BNCC, enquanto um dispositivo regulador da Educação, somente regula, amarra e constrange a História que deve ser ensinada nas escolas? Ou será que a BNCC também deixa em aberto espaços onde o ensino de História pode se tornar potente e tocar as realidades vividas e experimentadas nas escolas? (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021, p. 3).

Os autores Pereira e Matos (2020) apontam que de acordo com essa perspectiva, a aula de história não seria um espaço de construção de relações de pertencimentos ou de lugar da alteridade, já que desconhece o modo como historicamente as identidades se constituem e a maneira como a memória nacional e as lutas em torno dela são construídas no Brasil.

Além das críticas citadas acima, temos também o posicionamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) para quem é preocupante um modelo curricular pautado em competências, pois segundo os autores, esse método ignora todo o “movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos” (ANPED, 2017, ONLINE).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular estava prevista na Constituição Federal (1988) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), no entanto o documento é alvo de muitas críticas devido uma expressiva participação de representantes do empresariado e pouca participação efetiva de educandos e educadores. O empresariado que participou da elaboração do documento foram:

Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). A construção da BNCC expressa a prescrição de um currículo nacional elaborado por “especialistas” representados por “empresários e organizações ligadas a grupos financeiros e instituições” (BRANCO, *et. al.*, 2019, p. 157)

Adriana Soares Ralejo, Rafaela Albergaria Mello e Mariana de Oliveira Amorim (2021) fazem uma breve análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. As autoras observam de forma mais positiva a primeira versão de 2015, pois destacam que apresenta alguns rompimentos com a chamada História tradicional trouxe, para a arena da comunidade disciplinar de História, a proposta de um currículo crítico ao eurocentrismo. (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021, p. 3).

Washington Goes (2022) ao examinar a incorporação da Lei nº 10.639/03 na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, especificamente nas áreas de linguagens e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas no Ensino Médio, constatou que as abordagens sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira presentes na BNCC são superficiais e distantes do que é preconizado pela referida lei. Ao longo do documento, percebe-se um uso excessivo de termos genéricos, como "diversidade" e "culturas". Podemos inferir que essas palavras abrangentes não contribuem de maneira efetiva para alcançar o objetivo central da abordagem. Além disso, as questões estruturais e institucionais que formam a base

de uma cultura racista estão ausentes e, como consequência dessa lacuna, não são problematizadas no texto.

A Competência nº 9 estabelece:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10).

É possível apontar algumas críticas em relação à forma como a história e cultura afro-brasileira são abordadas no currículo. Um dos pontos de crítica é a superficialidade com que o tema é tratado, muitas vezes reduzindo-se a apenas alguns tópicos ou datas comemorativas. Além disso, a falta de formação adequada dos professores para lidar com o assunto também é uma preocupação, o que pode resultar em abordagens estereotipadas e simplistas. É necessário, portanto, desenvolver políticas de capacitação docente e aprofundar a abordagem da história e cultura afro-brasileira de maneira mais abrangente e significativa nos currículos escolares. Dessa forma, será possível promover uma educação mais inclusiva, que contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes da importância da diversidade étnico-racial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo geral, apresenta lacunas quando se trata da temática indígena. Embora ela trate da valorização e utilização de conhecimentos adquiridos historicamente, e enfatize a importância da diversidade de saberes e vivências culturais, bem como o respeito ao outro e aos direitos individuais, há uma falta de abordagem significativa sobre a questão dos povos indígenas.

Acredita-se que seria fundamental aprimorar a BNCC ao incluir uma abordagem substancial sobre a valorização e preservação dos conhecimentos tradicionais indígenas. Além de resgatar a história e a importância desses povos na formação do nosso país, isso também permitiria que nossos estudantes desenvolvessem uma compreensão mais ampla e crítica sobre a diversidade cultural presente em nosso território.

Sendo assim, é necessário que os órgãos responsáveis pela elaboração os Documentos Territoriais como base para os Currículos Escolares considerem a relevância de incluir conteúdos e diretrizes mais abrangentes e aprofundados sobre a questão indígena. Dessa forma, estaríamos promovendo de fato a valorização da

diversidade cultural e respeitando os direitos individuais desses grupos, dentro de um contexto educacional profissional e comprometido com a construção de uma sociedade mais igualitária e consciente.

3- O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: Avanços e dilemas na implantação da Lei 10.639/03.

O Documento Curricular do Território Maranhense, foi uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado do Maranhão que se mobilizou com outras instituições relacionadas a educação no estado, a exemplo da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação no Maranhão, e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão. Nesse documento os profissionais da educação e da sociedade civil tiveram a oportunidade de apresentar valiosas contribuições ao documento por via de consultas públicas presenciais e plataforma on-line.

O DCTMA surge como uma norma que traz orientações para a elaboração do currículo das escolas maranhenses, com propósitos inovadores para a educação maranhense, está alinhado com a BNCC, buscando atender as necessidades e especificidades do território maranhense, tornando a educação mais contextualizada e relevante para os estudantes. A intenção do documento visa preparar os estudantes para a compreensão crítica da realidade, fortalecendo sua identidade e contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual.

O DCTMA (Maranhão, 2019, p.5), enfatiza que a “escola é compreendida como a instituição que a humanidade criou para sinalizar o saber sistematizado e como o lugar onde, por princípio, vincula-se o conhecimento que a sociedade julga necessário construir e reconstruir com as novas gerações. ”

Podemos perceber diante do referenciado, pelo documento acima que o papel da escola, como lugar onde o aluno desenvolverá uma consciência crítica, ampliará sua visão de mundo, além de desenvolver a interpretação do contexto social. Assim, evidenciamos que uma boa estrutura escolar e curricular, proporciona ao aluno habilidades e conhecimento.

Cabe destacar no DCTMA (2019), a relevância do currículo para a construção e mudança social das escolas do Estado do Maranhão, o documento enfatiza que:

O currículo é uma das formas de mudar as relações entre os professores, estudantes e demais profissionais envolvidos no processo de educar; com ele, entende-se a função social da escola no contexto social de hoje. Conforme tal concepção, o currículo não é apenas o conteúdo anual a ser ministrado nas aulas – é um espaço onde professores e alunos se inter-relacionam e, nesta interação, ocorre a aprendizagem. (Maranhão, 2019, p.9)

Podemos perceber no referenciado, a relevância de ter a presença de toda a comunidade escolar, além da família e comunidade na construção do currículo escolar.

Dada a importância desta norma para a construção do currículo das escolas maranhenses, convém destacar que o Documento Curricular do Território Maranhense, ao estruturar a área de Ciências Humanas sobre como deverá ser ensinada, destaca que a mesma “deve ser de maneira contextualizada, interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar e integradora, relacionando e articulando vivências e experiências das crianças e jovens às temáticas abordadas” (Maranhão, 2019, 389), ou seja, no tocante a este aspecto, levará em consideração na sua aprendizagem “os aspectos políticos sociais, culturais, espaciais e econômicos [...] na perspectiva do respeito aos direitos humanos e às liberdades individuais (Maranhão, 2019, 389).

O DCTMA por ser um documento normativo, traz orientações, objetivos a serem alcançados, conforme expressa o documento abaixo:

Ao longo do Ensino Fundamental, o aluno deve identificar e reconhecer a diversidade socioespacial existente na comunidade, comparar diferentes grupos presentes na escola e em seu entorno, assim como aspectos diversos que sejam pertinentes às características relacionadas à cidade, ao campo, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, ciganos etc. (Maranhão, 2019, p. 398).

Pelo referenciado acima, fica explicitado que o aluno desse nível de escolaridade já tem condições de identificar e reconhecer a diversidade socioespacial, não apenas da sua comunidade, mas da escola e seu entorno, destacando as características de diferentes povos relacionados à cidade e ao campo.

Estas questões ligadas ao aspecto social e local, também estão contempladas no tópico do texto do DCTMA que trata sobre a História nos anos finais do ensino fundamental, em continuidade ao processo de ensino-aprendizagem iniciado nos anos anteriores. Neste tópico, identificamos no texto do DCTMA uma “grande presença afro-indígena, cuja história oficial insiste em afirmar uma identidade escravocrata, patriarcal e elitista ligadas aos vultos do século XIX [...]” (Maranhão, 2019, p. 439).

Esta é uma imagem que como destaca o próprio documento “é difícil fazer com que os jovens se identifiquem com essa imagem que pouco ou nada afirma da pluralidade cultural e étnica da nossa região” (Maranhão, 2019, p. 439).

E como é pontuado no próprio documento “[...] pretendemos fomentar a contemplação da experiência plural da sociedade maranhense em sua diversidade de culturas, etnias e formas de viver o real” (Maranhão, 2019, p. 439). Analisando as proposições contempladas no DCTMA, cabe ressaltar que compete aos professores ensinarem uma história que resgate essa formação cultural e local, reafirme a nossa identidade e pertencimento.

Pela análise do DCTMA, é possível contemplar o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica voltada para a compreensão da realidade local, bem como para a valorização da cultura e das tradições maranhenses, buscando proporcionar aos estudantes uma formação que os capacite a compreender criticamente seu território, contribuindo como dito anteriormente para sua identidade e pertencimento.

Nas orientações do DCTMA, enquanto proposta curricular do território maranhense, há uma ênfase de que a mesma servirá como “subsídio à prática didática dos educadores para o fortalecimento do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem” (Maranhão, 2019, p.439). Neste sentido, “ressaltamos que os temas aqui indicados não esgotam a História, mesmo porque nossa disciplina está sempre em reconstrução. Há sempre análises e abordagens, assim como novos documentos e novos pesquisadores” (Maranhão, 2019, p.439). Isso contribui para que as competências específicas estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2017, p.400 apud. Maranhão, 2019, p.439-440) sejam alcançadas de maneira mais efetiva, considerando as particularidades do território maranhense.

O alinhamento do DCTMA com a BNCC nos aspectos tratados acima, permitem que os estudantes maranhenses se reconheçam e se identifiquem com o que é ensinado, tornando o processo educativo mais significativo e a educação mais inclusiva, permitindo que a Lei 10.639/03 seja assegurada no contexto do DCTMA, com propostas de planejamento anual, atividades, eventos e incentivos diários assumidas pelas escolas no atendimento dessa lei, voltada para os alunos de origem africana, remanescentes de grupos quilombolas e/ou afrodescendentes.

É nesse contexto que passamos a ter a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, com a oferta de materiais didáticos para trabalhar com a temática nas escolas passaram a abordar o conteúdo durante o mês de novembro.

3.1- A Lei 10.639/03 no Compasso do DCTMA: Avanços e dilemas na continuidade da sua implantação.

A legislação para a educação das relações étnico-raciais tem avançado no sentido de ocupar uma posição de contestação, pelos diversos grupos sociais e pelo Movimento Negro, no que diz respeito à inclusão dessa temática nos textos curriculares, e isso é visivelmente exposto nos documentos normativos que orientam as práticas pedagógicas do ensino fundamental e médio das instituições de ensino.

Nesse sentido, as Diretrizes para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira reconhecem a necessidade de políticas de ações afirmativas que atestam o direito à alteridade e que marcam as diferentes identidades dos sujeitos no contexto escolar. Logo, a escola e os professores, em suas orientações curriculares, devem propor meios para que as práticas pedagógicas se espelhem nesses documentos e façam uso deles. Aliás, os fundamentos contidos nesses textos são expressões de grupos que almejam serem representados e valorizados no contexto em que a diversidade se faz presente.

A Lei n. 10.639/03 representa um marco legal relevante para a promoção da diversidade e igualdade racial no Brasil. Através dessa lei, foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas, buscando assim combater o racismo e promover o reconhecimento e valorização das contribuições desses grupos étnicos para a formação do país. Ao propor a inclusão desses conteúdos no currículo escolar, a lei busca fomentar a reflexão, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, visando a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A implementação dessa lei requer um perfil de profissionais comprometido com as instituições de ensino e a sociedade como um todo, para a garantia do acesso à educação de qualidade, livre de estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, é necessário que sejam oferecidos recursos didáticos adequados, capacitação dos professores e dos demais profissionais da educação, com a criação de espaços de diálogo e respeito entre os estudantes, consolidando assim a igualdade social como um valor tangível em nossa sociedade.

Cabe então as instituições de ensino articularem seus planejamentos e Projeto Político Pedagógico de maneira que possam articular suas propostas, metodologias, atividades e a organização do calendário escolar, de maneira que não se limite apenas

a cumprir as orientações gerais da BNCC e do DCTMA, mas que tenham também conhecimentos sobre a LDB 9.394/96 e de outros documentos legais.

Para dar conta das questões legais ligadas a realidade local, o próprio documento na parte introdutória propõe que a escola trabalhe com Temas Integradores,

Os temas integradores chegam à escola com maior ou menor intensidade de acordo com o contexto local e a história de seus sujeitos. [...] Logo, os temas integradores têm uma característica de flexibilidade curricular, em que cada escola no PPP decidirá pela abordagem dos temas de sua realidade social, estabelecendo coletivamente pontos de conexão com os conteúdos dos componentes curriculares. A escola decidirá o momento e os recursos necessários para a abordagem do tema e como se procederá à avaliação da aprendizagem. (Maranhão, 2019, p.31)

O DCTMA ao propor que o Tema Integrador seja de fato assegurado pelas escolas, refere-se ao cumprimento do tópico de número 6, que diz respeito a “Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena-diversidade cultural” (Maranhão, 2019, p.35), pelos propósitos do Tema Integrador teremos “assegurado a obrigatoriedade do ensino e da cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas nas escolas” (Maranhão, 2019, p.35), aspectos que asseguram o cumprimento da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, enquanto leis de reparação que no estado do Maranhão contempla grandes áreas indígenas e quilombolas em seu território.

Importante ressaltar que no Maranhão há áreas indígenas e quilombolas que acrescentam uma diversidade riquíssima e passível de ser estudada nas escolas. Essas comunidades contam uma história para além dos livros e que está bem perto dos maranhenses. No decorrer do tempo, outras culturas também se fazem presentes e saber trabalhar a diversidade na escola é prioritário para o pleno desenvolvimento de seus estudantes, como um dever de todos na consolidação de valores como respeito e tolerância. (Maranhão, 2019, p.35)

O Documento Curricular do Território Maranhense (2019) menciona que a Lei no 10.639 foi sancionada em 2003 e instituiu o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas, e a Lei no 11.645 complementa a Lei 10.639 ao acrescentar o ensino da cultura e história indígena.

“Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Isso assegura que todos os componentes curriculares devem articular os conhecimentos de sua área específica com a riqueza brasileira nos aspectos sociais, culturais, políticos, culinários, expressionistas e artísticos (Maranhão, 2019, p.35).

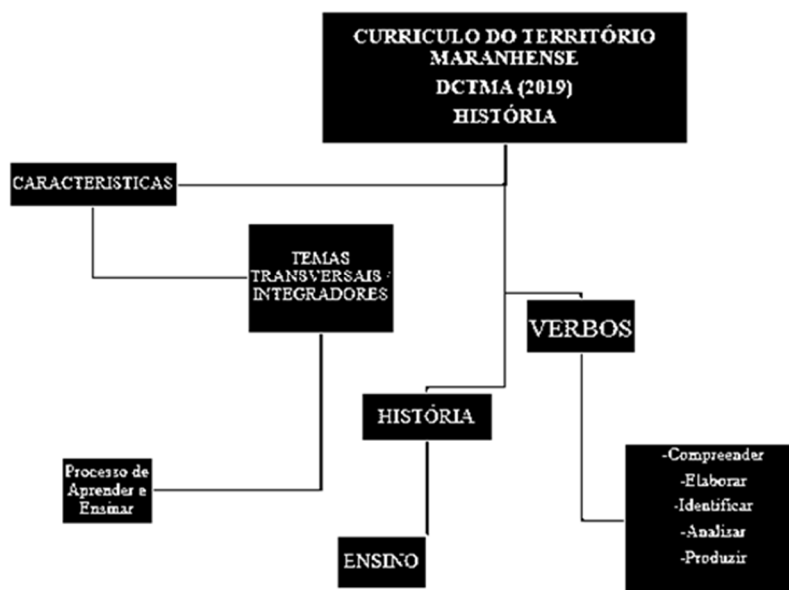
O próprio DCTMA ressalta “que no Maranhão há áreas indígenas e quilombolas que acrescentam uma diversidade riquíssima e passível de ser estudada nas escolas” (Maranhão, 2019, p.35).

Essas comunidades contam uma história para além dos livros e que está bem perto dos maranhenses. No decorrer do tempo, outras culturas também se fizeram presentes, e saber trabalhar a diversidade na escola é prioritário para o pleno desenvolvimento de seus estudantes, como um dever de todos na consolidação de valores como respeito e tolerância.

3.2- Proposições do DCTMA para a Educação das Relações Étnico-Raciais: buscando no organizador curricular aspectos para o atendimento a diversidade.

Antes de passarmos para as análises das proposições, colocamos abaixo um organograma de nossa autoria que se considera pertinente para a análise da parte do documento que trata sobre a História nos anos finais.

Figura 3- Análise do DCTMA



Fonte: Autoria própria

Como propõe o DCTMA, temos as competências específicas (p.440) para a História, conforme a BNCC (2017), precedidas por verbos que estão voltados para “compreender, elaborar, identificar, analisar e produzir”, verbos que expressam diferentes temporalidades e espaços, a elaboração de questionamentos, hipóteses e proposições a documentos, a identificação de interpretações de visões de diferentes sujeitos e a última competência que trata sobre “produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou extratos sociais” (Maranhão, 2019, p.440).

Estes últimos verbos têm ligação com o campo da administração, acredita-se que a intenção do legislador foi pensar a formação do aluno proativo, produtivo, diante dos obstáculos, aspectos que estão conformados pela lógica do mercado de trabalho.

Observamos em algumas passagens do documento que ele transparece a ideia de um manual de trabalho que o professor precisa seguir em seu ofício, mas sem grande aprofundamento, nesse sentido, podemos destacar em alguns trechos do tópico “procedimentos pedagógicos e metodológicos: desafios para o ensino da história”, aspectos dessa natureza.

Dessa maneira, esse componente almeja construir o saber histórico por meio da interação entre educador e estudante, numa relação dialógica em que ambos devem ser sujeitos ativos. Ao mesmo tempo que o professor produz conhecimento a partir de sua experiência, o discente só aprende quando lhe é dada a possibilidade de reinterpretar e reelaborar os saberes e métodos da disciplina de forma que façam sentidos para o lugar social em que habita. (Maranhão, 2019, p. 441).

Considerando os aspectos ressaltados acima, precisamos reconhecer que quando trabalhamos em escolas públicas, nos deparamos com um público bastante heterogêneo e isto exigirá de o professor trabalhar o ensino em sala de aula valorizando essa diversidade, do ponto de vista cultural, social, econômico, requerendo do professor o uso de vários recursos para conseguir atingir o objetivo proposto pelo documento.

Nesse sentido, buscaremos no organizador curricular do DCTMA, o que ali está proposto para desenvolver atividades que se voltem para a diversidade cultural, no atendimento aos propósitos da Lei 10.639/03.

Analisando no organizador curricular do 9º ano, encontramos na Unidade Temática “o nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX” (Maranhão, 2019, p.456), objetos de conhecimento que tratam sobre:

“A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição” e “Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações”.

Para trabalhar com o objeto de conhecimento proposto, destacamos as habilidades (EF09HI03) e a (EF09HI04). Na primeira habilidade trata de “identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados” (Maranhão, 2019, p.456). No tocante a esta habilidade, não vislumbramos no organizador curricular nenhuma atividade sugerida para esta habilidade.

Ressaltamos que apesar da ausência de atividade, o professor em sala de aula poderia explorar esta habilidade respondendo aos propósitos do Tema Integrador número 6, pois caberia a realização de leituras e debates sobre a inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e quais os resultados dessa inserção. Dessa forma, o professor estaria atendendo aos propósitos da Lei 10.639/03.

Já no que diz respeito a segunda habilidade, “discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil” (Maranhão, 2019, p.456), ressaltamos que a atividade sugerida que os estudantes comprovem (ou não) suas opiniões por meio de pesquisas, identificando os aspectos principais desse momento com enfoque para as questões sociais, culturais e econômicas. Por se tratar do período pós-abolição, acredita-se que o professor em sala de aula teria muito o que explorar desta temática nos aspectos citados acima, dando ênfase a participação da população negra nos mesmos.

Este seria um momento precioso para explorar os propósitos da Lei 10.639/03, dando ênfase a figuras de personalidades negras que foram fundamentais nesse processo de construção do nosso país, dando ênfase ao que está proposta na literatura brasileira, dentre outros aspectos que ainda podem ser explorados.

Ainda no que diz respeito ao 9º ano, analisamos os elementos do quadro do organizador curricular ligados a Unidade temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”. Como habilidade proposta para trabalhar nesta Unidade temática, ressaltamos a habilidade (EF09HI23), que versa “Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo” (Maranhão, 2019, p.458).

Consideramos pertinente discutir esta habilidade por trazer em seu aspecto uma proposta de combate as manifestações do racismo, mas cabe questionar o emprego da palavra “preconceito” equiparado a palavra “racismo”, na qual consideramos como uma expressão equivocada, pois o racismo é uma ação que parte da discriminação a partir da consciência de “pré-conceito” manifestada pela distinção fenotípica do sujeito.

Para trabalhar com o objeto de conhecimento proposto “A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)”, destaca-se a habilidade (EF09HI26). Esta habilidade trata de:

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.), com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (Maranhão, 2019, p.458).

A atividade contemplada no DCTMA para o atendimento a essa habilidade sugere um “Debate regrado”, conforme o texto abaixo:

O professor escolhe, juntamente com a turma, um mediador das discussões, um redator e um relator. Após essa etapa, a turma será dividida em dois grupos para o início das discussões acerca da modernização versus ditadura militar, com enfoque no estado do Maranhão diante desse processo (os grupos terão direito à réplica e tréplica) (Maranhão, 2019, p.458)

Esta proposta de atividade visa um debate que prevê a participação de um moderador (no caso o professor) para que possa assegurar “o papel de síntese, de reenfoque, de reproposição, não permitindo uma dispersão desnecessária” (Costa, 2009, p. 84 apud. Silva; Sartori, 2016, p.160).

Comumente, a realização desta atividade como forma de apresentação oral requer alguns procedimentos metodológicos a serem adotados para a sua execução em sala de aula, necessitando de etapas de planejamento, de execução e de avaliação. Nesse sentido, corroboramos com as proposições de Pereira e Neves (2012 apud. Silva; Sartori, 2016, p.160) ao analisarem os principais elementos constitutivos de cada uma dessas etapas, sendo estas:

1. Planejamento:

- organização do espaço físico;
- definição do tempo de duração do debate;
- pesquisa/recolhimento de informação sobre o tema;
- estabelecimento das regras do debate;
- indicação de um secretário que terá as funções de registrar o resumo das diferentes opiniões dos participantes e relatar oralmente as conclusões a que se chegou; – escolha de um moderador que apresentará o tema e abrirá a discussão, dará a palavra aos diferentes participantes por ordem de inscrição,

controlará o tempo de intervenção de cada um, manterá uma posição o mais imparcial possível, encerrará o debate.

2. Execução:

Durante a realização do debate, o participante deverá adotar uma atitude contida e serena; respeitar as diferentes opiniões; exprimir-se com clareza; utilizar um vocabulário específico, relacionado com o tema em discussão, e uma linguagem adequada à exposição de fala elaborada; não interromper as intervenções dos colegas.

3. Avaliação:

Nessa fase, dois procedimentos são fundamentais: refletir em conjunto sobre as diferentes posições defendidas e formular as conclusões do debate.

Essa proposta é plausível quando o professor possui preparo teórico-metodológico para mediar essas questões em sala de aula, para não reforçar estereótipos e reproduzir narrativas históricas que submete a condição das populações negras somente ao processo de escravização, opressão e violência.

4- AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NO CONTEXTO DA SEMED: proposições no ensino de história – estabelecendo comparações.

Neste capítulo analisamos a posição de alguns estudiosos do campo da formação de professores, pontuando suas reflexões sobre o processo de formação continuada e algumas questões que foram levantadas durante o processo de pesquisa realizados na Iniciação Científica.

O campo da História nos últimos anos vem passando por algumas mudanças ligadas as questões sociais, políticos e econômicos que acabam por impactar no currículo da área, afetando a disciplina de História. No que diz respeito a influência recebida das orientações do DCTMA, que ainda segue uma orientação cronológica, frente as alterações propostas para o currículo, percebemos que o campo da História segue orientação cronológica não mais só dos “grandes marcos” e dos “grandes homens”, mas propõe uma disciplina constituída por paradigmas teóricos-metodológicos que busca inserir o aluno em seu contexto social/local para compreender os fatos históricos.

Percebemos, diante dessa perspectiva, a importância da formação do professor para a consolidação das mudanças estabelecidas pela BNCC (2017) e pelo DCTMA (2019), devido ao fato de o docente ser o principal intermediador do conhecimento que será repassado aos alunos. Portanto, a formação continuada do(a) professor(a) é um aspecto evidente para melhor preparação e aplicação das normas curriculares para aprimorar os conhecimentos, à medida que beneficiará principalmente os alunos.

O contexto atual exige que os educadores busquem sempre novos aprimoramentos para o exercício da docência. Portanto, desde a graduação é necessária uma formação que prepare e oriente os futuros professores para um bom desempenho profissional com conhecimentos da área, bem como os de áreas afins, dos meios pedagógicos, das políticas públicas propiciando a vivência na escola como espaço de aprimoramento e aprendizado mútuo, assim percebemos que a formação inicial e continuada, estão inteiramente interligadas.

4.1-Discussões sobre Formação Continuada pela perspectiva de alguns autores

É nesse contexto que podemos falar da importância da formação do professor de história na relação dos conteúdos legais com o cotidiano da sala de aula, buscando pensar a relação entre o ensino da história, seus conteúdos e a relevância deles para

a transformação do aluno e o professor. O professor bem preparado, terá maior facilidade em articular e desenvolver métodos teóricos e práticos, quanto aos assuntos históricos para os alunos, e assim estimular e construir consciência histórica. (Santos, 2017).

Assim, observamos que o ensino de acordo com o DCTMA visa, direcionar os professores construir uma educação de cunho cultural, trazendo a vivência do estudante para dentro do processo de ensino aprendizagem, porém cabe pontuar as questões econômicas, famílias, haja vista que esses obstáculos são recorrentes no estado do Maranhão, conforme dados da pesquisa pelo IPEC para UNICEF em 2022¹.

Tratando-se do espaço geográfico e Histórico, observamos que o documento traz uma percepção de local, como ambiente que guarda memórias, fatos e conhecimento históricos, e partir dessa relação, aborda a relevância desse local para o professor trabalhar maneiras inserir o estudando em seu espaço familiar, “dessa forma, o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer objetos, fenômenos e lugares distribuídos no território, assim como compreender os diferentes olhares sobre o arranjo desses objetos no plano espacial.” (MARANHÃO, 2019. p. 389).

Por outro lado, o Documento Curricular do Território Maranhense (Maranhão, 2019, p. 5), traz em sua estrutura, questões sobre a formação continuada dos professores e o papel da escola, apontando que:

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.

Evidenciamos por meio do documento, a relevância da formação continuada dos professores atuantes na rede sendo fundamental para alcançar os objetivos proposto pelo documento.

O contexto atual exige que os educadores busquem sempre novos aprimoramentos para o exercício da docência. Portanto, desde a graduação é necessária uma formação que prepare e oriente os futuros professores para um bom

¹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 11 nov. 2023.

desempenho profissional com conhecimentos da área, bem como os de áreas afins, dos meios pedagógicos, das políticas públicas propiciando a vivência na escola como espaço de aprimoramento e aprendizado mútuo, assim percebemos que a formação inicial e continuada, estão inteiramente interligadas.

A formação continuada se caracteriza como uma busca do Saber fazer, e do Saber ensinar, um conhecimento mútuo que se adquire pelo processo de socialização. Esses saberes desenvolvem-se no campo das instituições educacionais atendendo as exigências do projeto político pedagógico que contemplem competências e habilidades para a realização de um ensino mais reflexivo e com qualidade teórica e metodológica.

Podemos perceber diante do referenciado, pelo documento acima que o papel da escola, como lugar onde o aluno desenvolverá uma consciência crítica, ampliará sua visão de mundo, além de desenvolver a interpretação do contexto social. Assim, evidenciamos que uma boa estrutura escolar e curricular, proporciona ao aluno habilidades e conhecimento.

Ao que se refere currículo, o documento aborda sugestões de que como devem ser trabalhadas os componentes curriculares, de acordo com as áreas de conhecimento e modalidade de ensino. Observamos dentro da área de humanas que o currículo segue sugestões de visitas in loco ao patrimônio cultural local, espaços como Museus, praças, igrejas, prédios históricos, ou seja, possibilidade o estudante a conhecer a história local, revivendo a cultura e saberes tradicionais da região.

Cabe destacar no DCTMa (2019), a relevância do currículo para a construção e mudança social das escolas do Estado do Maranhão, o documento enfatiza que:

O currículo é uma das formas de mudar as relações entre os professores, estudantes e demais profissionais envolvidos no processo de educar; com ele, entende-se a função social da escola no contexto social de hoje. Conforme tal concepção, o currículo não é apenas o conteúdo anual a ser ministrado nas aulas – é um espaço onde professores e alunos se inter-relacionam e, nesta interação, ocorre a aprendizagem. (MARANHÃO, 2019, p.9)

Podemos perceber no referenciado, a relevância de ter a presença de toda a comunidade escolar, além da família e comunidade na construção do currículo escolar. Além disso, a construção do documento sendo elaborado e podendo ser modificado, ou seja, o currículo podendo ser ajustado mediante a necessidade de adequar-se as novas situações e eventualidades, com as alterações necessárias em prol do avanço da educação no Estado.

A autora Monteiro (2000), em suas pesquisas, enfatiza que a relação dos professores com os saberes que ensinam é um contributo essencial da atividade docente para o desenvolvimento da identidade profissional, ou seja, o professor assume o papel de desenvolver seu currículo para que esteja melhor preparado, não apenas para repassar conteúdos, mas também para promover a reflexão, pensamento crítico e trocas de experiências vivenciadas na sociedade.

O pesquisador e educador António Nóvoa (1992), em seus estudos enfatiza que a formação do professor, é algo que acontece em uma longa duração, ou seja, o saber é um processo vagaroso, e que ser professor é estar constantemente buscando novos saberes

A par dos argumentos referenciados, o autor Moreira (1996. p.5), enfatiza que “a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio”, ou seja, enfatizando a necessidade de um bom preparo para os professores, pois os mesmos precisam estar preparados para essas mudanças sociais e educacionais.

Segundo Galzerani (2005), ao tratar da formação de docentes da área de história, diz ser necessário

[...] encará-los como produtores de saberes específicos ao seu próprio trabalho e como capazes de articular saberes relativos às suas pesquisas historiográficas e educacionais aos saberes das práticas escolares (ou educacionais, lato sensu), e de ressignificá-los à luz de suas “experiências vividas”.

Por outro lado, o Documento curricular do território maranhense (MARANHÃO, 2019, p. 5), traz em sua apresentação, um destaque para a formação continuada dos professores e o papel da escola, apontando que:

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.

Podemos perceber diante do referenciado, o papel do professor da educação básica como principal colaborador da construção e desenvolvimento da educação no Estado do Maranhão. Evidenciamos por meio do documento, a relevância da formação continuada dos professores atuantes na rede é fundamental para alcançar os objetivos proposto pelo documento.

Contudo, evidenciamos que o papel do professor dentro do DCTMA, está intimamente direcionado a um profissional que atenda as condições básicas de uma estrutura escolar, e assim fazendo com o que o docente busque de diferentes maneiras para o desenvolvimento da educação na rede.

Quando abordamos sobre formação continuada de professores, é importante considerar as contribuições das educadoras Pimenta e Lima (2008), sobre a importância da formação. Sobre isso as autoras enfatizam que:

A formação continuada deve ser compreendida como processo, que busca possibilitar a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos, e, principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 2).

A par dessas considerações das autoras, podemos compreender que a formação continuada é um processo contínuo na vida do educador, um exercício de conhecimento e reflexão, principalmente de uma revisão e socialização das práticas com os demais colegas de trabalho e convivência.

Como enfatiza Bittencourt (2004), a história no contexto escolar tem um papel extraordinário na formação política e social dos indivíduos, o que é adquirido pelo currículo no processo de escolarização. O papel da História como disciplina encarregada da formação do cidadão político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas curriculares. Contudo, nos últimos cinco anos, houveram avanço significativo nas legislações normativas, cuja a finalidade é o aprimoramento dos currículos escolares e a formação do professor para a sala de aula.

Goodson (1995), em sua obra, compreende o currículo como um processo social onde fatores intelectuais, sociais e culturais estão em constante interação, integração e união. Assim, o currículo não deve se atentar somente para as questões educacionais do saber ensinar, mas se ater sobre a estrutura escolar, as leis educacionais, normas, guias escolares, além de processos informais e internacionais que tratam da educação.

4.2-A Pesquisa de campo: fala dos entrevistados

Parte dos dados que trazemos neste tópico, faz referência a pesquisa da bolsa PIBIC / FAPEMA 2021-2022, na qual foi realizado de autoria minha, orientado pela professora Sandra Regina dos Santos. Nesses dados apresentamos uma visão do

campo da história frente o DCTMa, a formação continuada e o impacto da Pandemia da Covid -19.

4.2.1- Fala dos Professores Formadores de Apoio ao Educador na formação continuada.

Segundo informações coletadas na SEMED (Secretaria Municipal de Educação), as formações continuadas ocorridas nos últimos dois anos foram a nível geral, englobando todas as áreas de conhecimento, e as ações ocorreram de forma virtual devido o contexto do Covid-19.

Para tanto, é de fundamental importância conhecer um pouco mais sobre a equipe que faz parte da formação e apoio ao professor da rede municipal de ensino, contemplados nessa pesquisa.

Figura 4- Dados dos professores entrevistados

NOME	FORMAÇÃO	CARGO
Formado- A	Graduação em Agronomia, Mestrado em Educação.	Professor universitário, e supervisor chefe do grupo de trabalho da reforma curricular da SEMED.
Formador- B	Graduação em Letras-Português, Mestrado em Educação.	Especialista em Educação, e coordenador da formação continuada da SEMED.

Fonte: Autoria própria

Os professores formadores são ligados a SEMED, do núcleo de currículo, setor que executou o planejamento para a execução da formação continuada que ocorreu nos últimos dois anos. A equipe buscou desenvolver debates e orientar os professores da rede quanto as novas exigências educacionais e direcionamento quanto as novas metodologias de ensino nesse contexto de pandemia da covid-19².

A fim de garantir a educação escolar como um direito, os sistemas de ensino organizam suas propostas curriculares para nortear as atividades escolares, apresentando um plano para concretizá-las. Nesta perspectiva, perguntamos a equipe sobre a última formação continuada direcionada aos professores de história, e obtivemos a resposta que durante os dois últimos anos, as formações ocorreram de

² Foram utilizadas as plataformas do (google), Forms, Meet, Gmail, WhatsApp, aplicação de questionário físico e entrevistas com os formadores. Devido as condições sanitárias e respeitando os protocolos sanitários, fizemos uso dos diferentes recursos para obtenção dos dados.

modo geral e que a rede pública municipal de ensino de São Luís, mediante ao contexto pandêmico da covid-19, buscou apresentar Proposta Curricular, documento esse que orienta o sistema público municipal de ensino.

Segundo a equipe de formadores, esse documento visa desenvolver o ensino por meio de conceitos, princípios e legislações que fundamentam a organização das etapas da Educação Básica atendidas pela rede, especificamente, Educação Infantil e Ensino Fundamental e as modalidades de ensino Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

A equipe apontou que o documento teve atualização no seu corpo teórico, devido à necessidade de se adequar as novas exigências educacionais, ou seja, alinhar ao exigido pela Base Nacional Comum Curricular -BNCC 2018. Para as devidas atualizações a equipe da SEMED se organizou por meio de grupos de trabalhos -GT, onde obteve a participação de professores, coordenadores, pedagogos e equipe técnica da central da SEMED.

Observamos que a rede de ensino buscou dar manuais a serem seguidos pelos professores aos coordenadores das escolas para aplicarem o proposto, mas percebemos o pouco aparato das ferramentas básicas e estruturais a esse profissional para conseguir colocar em prática o proposto no documento.

A equipe nos informou que a metodologia adotada para aplicação desse processo se deu da seguinte maneira:

A metodologia que adotamos foi através dos grupos de trabalhos GTs, onde tinha um representante da SEMED por grupo, além de ficar sendo mediador correspondente a uma série/ ano letivo, sendo que na equipe teria que conter áreas de professores correspondente a cada campo educacional daquele ano, ou seja, 7º ano do fundamental II, teria que ter professores de história, geografia, filosofia, entre outros, além dos coordenadores, gestores, e profissionais envolvidos no processo de aprendizagem do aluno.

Segundo o Formador A, essa estratégia foi adotada visando facilitar o atendimento para todos os profissionais da educação atuantes na rede municipal de ensino. Além disso, enfatizou que em cada reunião era seguido o proposto no sumário do documento, e assim concluir todo o processo de orientação das exigências educacionais.

A equipe pontuou que os grupos de trabalhos- GTs, foram criados como movimento de transformar a organização curricular que era em capacidades para habilidades já com o foco na Base Nacional Comum Curricular, e assim definindo o

documento que está ativo na rede municipal de ensino, já com as devidas atualizações.

Perguntamos aos formadores quais os recursos utilizados nessas ações de formação, a equipe relatou que todo o processo de articulação ocorreu tendo a participação da SEMED, Professores, Orientadores, Gestores e coordenadores das escolas. Todos os encontros ocorreram em um período em que os professores estivessem livres, assim muito dos encontros de formação ocorre ao longo da semana, e em alguns momentos ocorreu no Sábado, utilizando as plataformas do Google Meet, Classroom; YouTube Semed, com reuniões e rodas de conversas.

Além disso, a formadora B contribui a respeito à pergunta, enfatizando que:

A última formação continuada foi em 2022 com todas as áreas, de forma virtual, utilizando o google Meet, Youtub – SEMED. Tendo como temas a reformulação da proposta curricular, implementação da proposta flexibilizada e implementação do contínuo curricular.

A fim de compreendermos um pouco mais sobre o suporte que a Secretaria de Educação do Município, oferecesse aos gestores das escolas, para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, mediante o exigido nos documentos da BNCC e DCTMa, perguntamos como acontece essa orientação a respeito da elaboração pelas escolas, e obtivemos a seguinte resposta:

A equipe deu o suporte através de reuniões, buscou uma reflexão sobre a proposta já implementada na rede, fazendo o inserimento das exigências da proposta curricular, diante das novas competências, além de ter o viés participativo dos professores nesse processo de adaptação dessas exigências, assim passamos todas as orientações e damos autonomia aos professores, Gestores criarem seus PPPs, mas cabe pontuar que essa etapa de elaboração ainda não concluído, está em processo de construção

(Formador A)

Assim, observamos que a Secretaria de educação de São Luís, buscou dar condições para as escolas criarem seus projetos político pedagógico. Contudo, essa criação ainda está sendo formulada, pois as escolas ainda estão em processo de adaptação nesse retorno presencial e todo trâmite a ser seguido ainda segue em passos lentos.

Direcionamos uma pergunta sobre as dificuldades da aplicabilidade da formação no contexto da pandemia da covid-19, a equipe nos relatou as seguintes problemáticas:

Uma das problemáticas foram a conectividade de internet; o que ocasionou a necessidade do uso de aparelhos eletrônicos pessoais na maioria das ações. Problemas de engajamento, pois através desse recurso tecnológico, muitos professores ficam do outro lado do computador ouvindo, e assim o retorno da

interação social necessária em muitos casos não ocorreu conforme planejado pela equipe
(Formador A)

Podemos perceber a falta de compromisso de alguns professores participantes da ação com o professor palestrante. Haja vista, que muitos não retornavam sua fala para o professor formador, inclusive a falta de empatia inclusive dos professores para com os formadores.

Na fala da formadora B, ela pontuou que a pandemia da covid-19 teve um impacto de uma maneira muito grande para a secretaria de educação do município, e esse choque foi muito direcionado a diversidade social e econômico de cada aluno, pois adequar alunos com pouco recurso financeiro nesse novo modelo de educação da melhor forma, foi um desafio muito grande. Diante dessa problemática, a equipe relatou que nesse modo de educação “ensinar para essa diversidade foi algo sufocante e desesperador”

Além disso, relatou a dificuldade emocional para continuar trabalhando na formação e suporte aos professores, e assim o direcionamento necessário e preciso deixou muito a desejar, seja por conta do processo burocrático nas instituições públicas, ou mesmo pela falta de parato estrutural para dar condições aos professores formadores para a continuidade do trabalho na educação.

Outro ponto relatado pelo Formador A, foi a necessidade de aumentar a equipe de formadores da SEMED, pois a equipe é reduzida e não consegue atingir percentual de grande satisfação por conta da grande demanda que a equipe precisa dar conta, e com uma equipe maior, o trabalho se articularia com as melhore condições, e assim propiciaria maior amparo nas formações e apoio aos professores da rede.

A par dos argumentos, outro ponto colocado pela formadora, foi a necessidade de seguir o roteiro de ações que a secretaria repassa as escolas periodicamente, e no cumprimento das propostas, executar atividades de socialização (Metodologias, Exigências dos documentos oficiais, projetos, entre outros), entre os professores e gestores das escolas.

4.2.2- Docentes falam sobre os avanços da Formação Continuada para Atuação qualidade do Ensino na Rede Básica.

Neste tópico buscamos pontuar aspectos sobre a formação continuada dos professores a partir das experiências obtidas nas ações. Os docentes alvos de nossa pesquisa foram professores de História do Ensino Fundamental II, das Escolas UEB Alberto Pinheiro e UEB Bandeira Tribuzzi, escolas da rede municipal de ensino de São Luís.

O contato com os professores da pesquisa, fora repassado através da coordenadora das escolas contempladas na pesquisa, e também através do departamento de Currículo da equipe da SEMED.

Foram enviados aos professores 5 questionários, tivemos 3 devolutivas, sendo que os outros 2, um acabou saindo do quadro de funcionário³ e o outro passou por uma cirurgia e acabou pedindo licença de suas atividades com a escola.

Seguem os dados montados a partir das informações coletadas in loco:

Escolas Contempladas	Quantidade de Professores
UEB. Alberto Pinheiro	2
UEB. Bandeira Tribuzzi	3

Fonte: Dados coletados através da coordenação das escolas.

Os dados acima referenciados são oriundos da coordenação da escola, do questionário aplicado e das entrevistas realizadas. Cabe enfatizar, que o quantitativo de professores presentes na tabela, são referentes aos profissionais que participaram das últimas formações continuadas ofertadas pela SEMED e também pela instituição.

Logo no início, questionamos aos professores da rede, a importância da formação continuada para sua atuação docente. O professor -A relatou que a formação contínua é de suma relevância para a melhoria em sua atuação docente. Já o professor- C, enfatizou que a formação continuada é importante, pois o professor precisa estar constantemente se atualizando e compartilhando os saberes para a melhoria do ensino aprendizagem.

Observamos através das falas dos professores, o reconhecimento sobre a relevância do estudo contínuo na profissão docente. Nesse sentido, o autor, Nóvoa (2007), aborda a relevância da questão social e educativa nos encontros de formação

³ Em ano político as modificações dos cargos dos funcionários foram modificadas com a nova gestão, isso impactou nos dados aplicados com os professores, pois alguns professores foram exonerados de seus cargos. Além disso, outro fator que aconteceu paralelamente foi a paralisação dos professores da rede municipal de ensino, caso que perdurou 19 dias de paralisação e atraso no calendário das escolas.

continuada, pois essas interações de troca de conhecimento são bastante somáticas para a prática docente.

Outro ponto que questionamos aos professores foi se já haviam participado de alguma formação continuada ofertada pela SEMED, e se caso, sim, pedimos que justificasse. Obtivemos as seguintes respostas:

Sim, obtive formação ofertada pela SEMED em 2018 e 2019, tendo como tema a **Implementação da BNCC**. Além disso, também participei da formação em **recursos avançados para o ensino remoto na rede municipal de ensino, em 2021-2022**. Sendo que essa formação foi ofertada de forma remota devido as condições sanitárias da covid -19, e o retorno das aulas de forma remota.

Professora – B

Sim, participei das formações da SEMED em 2021-2022, tendo como tema os **processos avaliativos no ensino**. Também participei da formação de **educação Inclusiva**, sendo bastante pertinente para a minha metodologia em sala de aula, nesse sistema remoto. Além disso, participei da formação em **recursos tecnológicos, trabalhando com as plataformas Google, Classroom, Google Formes, e Google Meet**. Essas formações foram em sua maioria de forma remota, devido a situação de covid -19, e também com a participação de todos os professores ativos na rede municipal de ensino, ou seja, com todos os profissionais das diferentes áreas de atuação.

Professora -C

Sim, participei das últimas formações ofertadas pela SEMED, as temáticas foram: **Implementação da BNCC; Formação em recursos avançados para o ensino remoto; Treinamento com plataformas digitais no ensino (Google, Youtub, Google Meet), e também processos avaliativos no ensino**. Cabe pontuar, que algumas formações ocorreram através de ciclos com todos os professores, e outras tiveram realização presenciais.

Professor – A

Diante das respostas dos professores, observamos a relevâncias das temáticas trabalhadas com os professores ativos da rede, em que a orientação e suporte aos profissionais atuantes nas escolas é algo essencial para o avanço educacional.

Contudo, observamos que as formações com a temática relacionada as tecnologias já é algo que já se faz presente, pois esse recurso foi o meio metodológico utilizado para a continuidade do ensino em tempos de pandemia. Mas, observamos que as formações foram de cunha informativo e rápido, sendo que o manuseio dessas ferramentas requer práticas e contato direto.

Segundo os autores M. N. Silva & J. F. Mendanha (2014), o processo de construção do saber tecnológico, cognitivo, comportamental, formal, social, ético, moral, é fundamental. Contudo, o papel do educador para atingir essas finalidades é algo delicado, haja vista, que a tecnologia é um campo ainda muito complexo, pois se trata de um meio muito amplo, e carrega muita informação, e para isso o saber

manusear é algo importante, pois o mau domínio desse mecanismo acaba acarretando de forma negativa no campo educacional.

Além disso, observamos através das respostas dos professores, a formação sendo aplicada com todas as áreas, ou seja, durante os últimos anos não houveram formação direcionada ao campo da história, foram temas trabalhados visando as metodologias alternativas a serem adotadas para a continuidade do ensino no contexto da pandemia da covid-19.

Logo após, questionamos aos professores, para além da formação ofertada pela SEMED, chegaram a participar de alguma formação continuada no espaço escolar. O professor C, relatou que sim, onde participou de formação sobre o manuseio das plataformas tecnológicas, tendo como objetivo aperfeiçoar seu contato com os aplicativos, e criar metodologias ativas com os alunos.

Essa interação, pontuada pelo profissional, é de grande importância, pois a interação com os profissionais do ciclo de trabalho é essencial para o desenvolvimento educacional da instituição. Além disso, esse contato com o meio tecnológico influencia de forma positiva não só para o docente, mas para a construção psíquica motora do aluno.

A professora B, pontuou que no ambiente de trabalho participou da formação sobre aprendizagem criativa, onde possibilitou utilizar mecanismos de diferentes maneiras e métodos, que prendesse atenção dos alunos. Através das falas dos professores, observamos que cada profissional e instituição, buscou maneiras diversas para lidar com os recursos tecnológicos, e que, ao mesmo tempo, despertasse o interesse do educando.

Segundo o autor Moran (2009, p.32), é papel do educador se organizar, planejar e desenvolver para adequação da tecnologia dentro de seu método de ensino. O autor coloca que:

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática.

Como podemos perceber, o professor bem preparado, terá condições de manusear de várias maneiras o uso das ferramentas tecnológicas em seu ambiente escolar. A par, dos argumentos já trabalhados, podemos perceber que a educação ligada a tecnologia é uma metodologia muito importante na vida do aluno, haja vista, que esse recurso já se faz presente no seu dia a dia, principalmente no contexto atual

da sociedade, visto que a pandemia do Covid-19⁴, trouxe uma nova realidade para o ensino.

No intuito de perceber se os professores, receberam alguma formação sobre os documentos oficiais (DCTMa e BNCC), questionamos aos docentes se conseguiram perceber as exigências legais no livro adotado pela escola. E as respostas que obtivemos foram as seguintes:

Sim, paralelamente trabalho assuntos do livro didático proposto pela BNCC ajustando os objetivos de conhecimento e as habilidades com a realidade da escola.

Professora B

Sim, o livro escolhido pela escola é bem detalhado, onde já mostra o que devemos trabalhar acima das habilidades e competências. Trabalho com os alunos alguns temas que são presentes nos documentos, abordagens como: cidadania, respeito, tolerância, multiculturalismo, diversidade e identidade. Temáticas que estão proposto no campo da história.

Professora- A

Sim, o livro adotado apresenta elementos dos dois documentos, tanto da BNCC quanto do DCTMa. Encima dessas exigências pontuo alguns assuntos que são colocados para o professor de história trabalhar com os alunos. Dentro da temática da Cidadania, trabalho os direitos humanos, as relações étnicas raciais questões do respeito, liberdade de expressão, sobre o multiculturalismo, abordo a diversidade, identidade cultural do Maranhão, a construção social, entre outros temas.

Professora –C

Podemos perceber através da fala dos professores, que todos obtiveram participação na formação sobre as normas orientadoras que os documentos oficiais trazem, contudo, cabe pontuar, que na fala do professor- A, observamos que as formações seguiram aspectos de receituário, sendo que trabalhar com pautas educacionais requer análise, debate e troca de ideias para a melhor adequação das exigências no campo educacional.

O professor – C, enfatiza em sua fala o aspecto cultural do Estado do Maranhão, contudo, observamos a ênfase dada a cultura local, mas observamos uma ausência por parte dos docentes quanto as temáticas a tratarem sobre a questão da educação local, questões como: O aspecto religioso do estado, a diversidade étnica, o aspecto da identidade local, temas presentes no documento do território maranhense.

⁴ O contexto da pandemia da covid- 19, transformou o ensino de forma presencial para o ambiente virtual, com essa presença da tecnologia, vários meios tecnológicos foram usados para a transmissão do conhecimento. Além disso, esse contexto trouxe de forma expressiva a aproximação da tecnológica para o campo da educação, possibilitando assim os professores adotarem e modificarem suas metodologias de ensino.

4.2.2.1- A atuação dos professores das Unidades de Ensino Alberto Pinheiro e Bandeira Tribuzzi em atendimento a Lei 10.639/03.

Neste subtópico busca-se analisar como os professores de história atuantes nessas unidades educacionais tratam da aplicação lei 10.639/03 em sala de aula. Pensar e trabalhar o continente Africano na contemporaneidade é buscar resgatar nas produções bibliográficas de pesquisadores de origem africana a história escrita por eles.

O Brasil em seu processo de dominação pelos portugueses, apesar das análises críticas, é inegável destacar aspectos relacionados a formação da população, a riqueza cultural e a representatividade que o povo africano teve nesse processo, que hoje faz parte da identidade e cultura brasileira.

Buscar compreender e falar sobre África contemporânea, é pontuar elementos que tratam sobre os aspectos econômicos, políticos e sociais do povo africano, buscando demonstrar questões epistemológicas, contemplados em produções acadêmicas produzidas por africanos e não africanos, buscando constantemente desconstruir as limitações e visões que foram colocadas sob a perspectiva do colonizador sobre o continente africano.

Estes são aspectos ligados a análises sobre como a Lei está sendo trabalhada em sala de aula, o que buscamos compreender por meio de um questionário aplicado com os professores de História da Unidades de Ensino Alberto Pinheiro e Bandeira Tribuzzi, elementos que tratam sobre a cultura africana dentro do ensino de história na rede municipal de educação.

Para compreender como os profissionais obtiveram contato com a lei 10.639/20003, buscamos questioná-los se a instituição já trabalhou a temática do ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana na sua formação. O professor A, relatou em que já tinha tido contato, porém de uma forma muito superficial, nada muito direcionado.

Já o professor B, pontuou que as questões que tratam diretamente sobre a cultura africana é algo muito pontuado em períodos comemorativos, a exemplo do Dia da Consciência Negra. O professor B relatou ainda que:

No geral, as discussões costumam ser realizadas no mês de novembro quando discutimos sobre atividades culturais, e acabamos desenvolvendo palestras com os nossos alunos, nas atividades centradas especificamente sobre a temática da consciência negra, ao longo do ano não fazemos, até porque temos que seguir com outros conteúdos da grade e acaba que não

conseguimos possui tempo para trabalhar e falar sobre a cultura afro brasileira.

Diante do referenciado acima, podemos perceber que em si a lei já faz parte do cotidiano dos professores, faz parte da estrutura curricular que é exigido dos professores para trabalhar alguns conteúdos, o que reforça o trabalho com a temática da educação afro-brasileira em sala de aula. Pela fala do professor C, percebe-se que o mesmo dá aula em outras unidades, e devido sua jornada de trabalho intensiva, acaba não conseguindo ter momentos extras com os alunos para atividade que direcione apenas uma temática como a lei 10.639.

Em seguida, questionamos os professores se no Projeto Político Pedagógico da escola é contemplado o tema étnico racial. Os professores A, B e C, relataram que dentro da estrutura do PPP da escola, é contemplado algumas discussões sobre as questões étnico- raciais. Essa colocação dos professores foi primordial, pois percebemos que se no corpo do PPP encontra-se conhecimentos ligados aos aspectos culturais e identitários que o aluno precisa adquirir no tocante as questões étnico-raciais, este aspecto acaba contribuindo para a consciência crítica do aluno.

Neste sentido, o professor B, pontuou:

Sim, o documento aborda a temática, além do promover reflexão sobre a diversidade étnico-racial, cria debates sobre o uso de ferramentas que podem ser utilizadas para trabalhar a temática de maneira mais flexível e didática. Exemplo são a criação de semanas culturais, apresentações de filmes, artistas e também a produção de debates entre os alunos.

No dia a dia da escola, o educador precisa estar constantemente buscando metodologias de aprendizagem que se tornem acessíveis ao seu público que é diverso. Luckesi (2000) levanta reflexões sobre o fato do educador nunca estar definitivamente 'pronto', pois sua preparação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre a sua prática.

Contribuindo com essa linha de pensamento, Libâneo (2016, p.47) destaca essas diferentes necessidades de aprendizagem adquiridas pelos estudantes, inclusive para o mercado de trabalho

A satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

Reconhecendo que o professor em sua profissão docente trilha por caminhos de constante transformação, vale lembrar que nessa caminhada ele deve se valer de

estratégias e procedimentos metodológicos que possam melhor mediar a transmissão do conhecimento. Estas estratégias ganham maior intensidade para o profissional que assumirá a sala de aula como um desafio no campo da docência, pois a prática pedagógica perpassa por exigências de planejamentos tanto para abordar os conteúdos quanto para ter o domínio de várias ferramentas. Sobre estas questões, Libâneo (2016, p.50) destaca:

A educação integral é vista como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do aluno, cujo objetivo é a formação integral numa jornada ampliada por meio da oferta de atividades diversificadas articuladas com o projeto pedagógico (BRASIL, 2009, p. 18). A integralidade é compreendida como uma formação que articula aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos.

Diante das contribuições dos autores citados acima, buscou-se questionar aos professores se eles tiveram alguma formação continuada sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira. A professora A, pontuou que teve contato com a temática por meio de congressos, workshops e seminários, onde essas formações aconteceram de forma extracurricular. A professora B, pontuou que realizou o contato com a temática por meio de uma disciplina interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão. A professora C, falou que logo quando foi implementado a lei, a mesma teve encontros que abordaram a importância sobre a temática e os caminhos didáticos que deveriam ser seguidos para sua efetivação, porém ela ressalta que faz tempo que não participou mais de encontros e cursos sobre a temática. Pontua também que a temática é trabalhada de forma direta no campo universitário, dentro da graduação, e pouco é ofertada para o público externo.

Um dos objetivos da lei 10.639/2003 foi o combate a discriminação e a formação de uma consciência étnico-racial. Sobre tal embate, questionamos se os professores já presenciaram cenas de preconceito racial, depreciativos no contexto escolar. Obtivemos as seguintes respostas.

Sim, ao longo da minha carreira já presenciei algumas situações bastante agressiva, infelizmente o preconceito é um problema que afeta muitas escolas, o difícil é abordá-lo de maneira séria e construtiva. Quando isso acontece, é fundamental que nos, educadores atuemos como agentes de mudança e promovamos a conscientização sobre a importância da igualdade e do respeito à diversidade étnico-racial. (Professor A)

Sim, é muito recorrente vê alunos produzindo expressões racistas como forma de brincadeira ou mesmo piada com os demais colegas, mas toda vez que presencio algo assim, procuro logo conversar e tratar sobre o assunto em turma, assim compreendem a seriedade do preconceito. (Professor B)

Sim, em vários momentos passei por situações de desrespeito em sala de aula, porém se tratando da temática étnico racial, venho percebendo que cada ano que passa os nossos alunos ficam mais atentos e informados, ou seja, a violência em anos anteriores era bem maior, hoje ainda presenciamos, mas observamos mudanças, creio que muito seja atrelado a implementação da Lei, mas também professores estão atentos a essa problemática.
(Professor C)

Diante do referenciado pelos professores acima, podemos perceber como o preconceito ainda é muito presente no cotidiano escolar, esse embate é um dos problemas recorrentes que os profissionais da educação básica enfrentam. A Lei 10.639/2003, veio como instrumento de reparação e combate às desigualdades raciais, culturais e sociais existente dentro do ambiente escolar.

No tocante ao espaço escolar no que diz respeito aos estudantes é possível ter uma compreensão da dimensão da prática docente, que por sua vez terá que articular metodologias que alcancem seu público, isto é, os seus alunos. Para tanto, enquanto educadores do campo da História, devemos formar cidadãos que sejam capazes de fazer uma “leitura da sociedade” fomentando o espírito crítico dos estudantes e não apenas expondo conteúdos de forma que estes não sejam problematizados, pois o estudo de História exige a problematização como expressa Bezerra (2003, p. 44):

Assim, a História, concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de povos; perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos/contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades.

Portanto, além de ensiná-los a refletir sobre a sociedade em que estão inseridos, a lei 10.639/2003, contribui para que o professor através de diferentes atividades favorecedoras da interação com os estudantes, analisem a realidade na qual estão inseridos, percebendo a sua estrutura econômica, social e cultural, a fim de identificar como essas realidades impactam na aprendizagem de cada estudante, além de ajudar a combater os preconceitos existente dentro da escola.

Essa interlocução com os estudantes abre espaço para uma interação com a comunidade extraescolar, isto é, com pais e mães dos alunos e a comunidade em geral. Esta aproximação com a comunidade/vizinhança é de fundamental importância na formação de um espaço que envolva todos esses sujeitos no processo educativo da escola.

Diante destas questões, questionamos aos professores quanto ao processo de incluir em suas aulas debates que envolvessem as temáticas da diversidade étnico

racial e a inclusão social, haja vista que, o espaço escolar é composto de uma diversidade cultural, social, econômica e política. A professora A, relatou que consegue trabalhar a temática por meio de debates com os alunos em sala de aula, pontua que “os alunos se sintam à vontade de compartilhar suas experiências e opiniões, independentemente de sua origem étnico- racial”. Pontuou ainda que por meio do diálogo consegue trabalhar a consciência do respeito e valorização acerca da diversidade racial.

Já a professora B e C, citaram alguns métodos que utilizaram dentro de suas aulas com os alunos, são eles:

Dentro de minhas aulas busquei trabalhar temas do campo da história sempre buscando referenciar eixos temáticos ligados a educação afro-brasileira, exemplo, trabalhar com as diferentes civilizações, nesse eixo busquei pontuar as sociedades africanas, asiáticas, indígenas e américas, entre outras, sempre relacionando com a cultura local, trazendo para a realidade dos meus alunos. (**Professora B**)

Em minhas aulas sempre busquei pontuar as questões étnico raciais, enfatizei muito dentro do conteúdo de colonialismo e imperialismo aspectos da história racial, desigualdade e a relação com a formação do Brasil. Busquei trabalhar usando recursos como música, filmes e quadrinhos para dinamizar minhas aulas com os alunos. (**Professora C**)

Pelo referenciado pelos professores de História, percebemos que eles enfrentam grandes desafios durante o exercício da profissão, pois o ensino de História perpassa por diversas situações dentro do espaço escolar. Dentre esses desafios ressalta-se os usos da história que por vezes pode acabar sendo utilizada apenas para reprodução de ideias contempladas nos livros didáticos, daí a importância de os conteúdos serem problematizados e trabalhados de forma que incentive a aprendizagem e desperte a consciência histórica nos estudantes.

Portanto, ao atingir esse nível de reflexão Histórica, os sujeitos tenderiam, a adotar uma perspectiva permanente de questionamento da realidade, além de compreender os sujeitos do passado de forma respeitosa, porém de forma crítica e reflexiva. Todas estas questões atravessam os desafios de ensinar História, e são esses percalços que ainda fazem com que os profissionais da área tenham dificuldades de trabalharem com temáticas ligadas a educação afro-brasileira.

No que diz respeito a apropriação do texto da Lei 10.639/2003, os professores se colocaram na seguinte posição: A professora C, pontuou que sua preparação foi algo muito abrangente, onde houve uma formação que reuniu todos os eixos que tratam acerca da educação afro-brasileira. A docente também colocou que houveram

poucas formações ou encontros que trataram da lei de forma direta, ocorreram encontros que tocavam na educação étnico racial, mas de uma forma muito abrangente.

Acredita-se na importância do professor buscar constantes processos de formação continuada, buscando desenvolver experiências de inclusão como aponta Hooks (2013, p.51).

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão.

A professora B, pontuou que durante o seu processo de formação sempre buscou e teve uma relação próxima com as temáticas sobre África, relatou também que quando houve a implementação da lei 10.639/2003, se sentiu muito representada, pois foram anos de lutas para que houvesse uma lei que direcionasse a abordagem da consciência negra em sala de aula. Por outro lado, a docente relatou que aconteceu ciclos de orientação acerca da lei, porém faltou um aparato maior por parte do poder público para apoiar os professores a trabalharem com estas questões, e nesse sentido ressalta, que a visão preconceituosa está muito ainda enraizada na sociedade, e isso requer tempo e não é um trabalho fácil.

Já a professora A, relatou que obteve muito pouco contato com a lei 10.639/2003, mas que a própria instituição realizou encontros com os professores para trabalharem a temática da cultura afro-brasileira de uma forma interdisciplinar. A docente ainda pontuou atividades desenvolvidas nos espaços de museus localizados na capital maranhense, abordou que “o bom lugar para se trabalhar a cultura referente a África é no centro histórico, pois ali o aluno consegue vivenciar e se imaginar em períodos da época”.

Logo em seguida, questionamos os professores se a escola implementou atividades complementares que tratam sobre a lei educacional 10.639/2003, todos os profissionais afirmaram que sim, relataram que projetos e atividades ligados não somente a datas comemorativas, mas em vários períodos do ano, são trabalhados diretamente com os alunos. Podemos perceber que atividades extracurriculares fora da sala de aula têm contribuído muito para o desenvolvimento crítico, reflexivo e sócio emocional do estudante. Cabe pontuar que os profissionais das unidades educacionais vêm abordando conteúdos trabalhados na lei 10.639/2003, porém

observamos pouco amparo de suporte técnico da formação complementar e recursos necessários para que os docentes consigam desenvolver suas atividades de acordo com o proposto pela lei.

4.2.3- Gestores falam sobre os avanços da Formação Continuada para Atuação qualidade do Ensino na Rede Básica.

Neste subtópico, buscamos ouvir as falas das gestoras das escolas contempladas neste estudo, um pouco sobre a formação continuada na instituição, o alinhamento da construção do Projeto Político Pedagógico da escola com o DCTMa, o uso de ferramentas que a instituição vem utilizando como metodologia para motivar o ensino e favorecer a aprendizagem da educação, entre outras abordagens no ensino.

Logo no início questionamos as gestoras sobre a importância da formação continuada para a qualidade do ensino nas escolas. A gestora- D respondeu que é de suma importância para desencadear e nortear, conhecimentos e habilidades no campo da educação, além de estar constantemente acompanhando conteúdos que são atualizados constantemente. Já a gestora U, pontuou:

A formação continuada é uma necessidade constante e imperiosa, visto que novas pautas sempre surgem no ambiente escolar e atender estas demandas implica necessariamente na busca de conhecimentos para que os planejamentos das ações docentes e gestoras, estejam afinados com as reais exigências do aprendizado do aluno, da gestão de sala de aula, da mediação de conflitos, da transposição didática, das relações sócio emocionais na escola e do bem estar do próprio educador e gestor. Formar para um exercício profissional feliz, produtivo, proativo e cidadão, é, antes de tudo, um direito e um dever do Estado para com o Educador e do Educador para consigo.

Podemos observar nas falas das gestoras, a ênfase dada sobre a contribuição da formação continuada para o aprimoramento da profissão docente, e o desenvolvimento educacional. Cabe evidenciar que na fala da gestora U, onde ficou explicitado a relevância da formação como mecanismo de aprimoramento não só do docente, mas também do aluno, além disso, que as formações são direito do educador.

Outro ponto colocado pela gestora U, é o resultado das formações na carreira do profissional docente, uma vez que as ações de formação continuada, agrega e estimula o desenvolvimento da educação, resultando em aluno crítico, proativo e cidadão. Nesse sentido, Magalhães e Azevedo (2015, p. 33) falam que:

Urge o diálogo que o enfrentamento das questões cotidianas das escolas, não se podendo desconsiderar as experiências docentes, os seus modos de fazer, seus desejos, aspirações e sobretudo, buscando compreender como circulam as práticas, os conhecimentos e as mediações pedagógicas nas salas de aula. Ter em pauta a condição profissional no percurso da formação inicial e continuadas dos professores implica a possibilidade de investir na leitura e na escuta da constituição e fortalecimento da identidade profissional docente.

Em seguida questionamos as gestoras, se as escolas vêm realizando ações de formação continuada com os professores da instituição. A gestora U, responde:

Sim, que ao longo dos anos de 2020 a 2022, a instituição investiu muito na capacitação para o ensino remoto, o uso de tecnologias digitais, BNCC e Currículo, educação inclusiva, autismo, oficina sócio- emocional, palestras sobre auto cuidado, prática pedagógica amorosa e Planejamento do PPP da escola, ações essas trabalhadas na instituição.

Podemos perceber na fala da gestora, várias alternativas trabalhadas na escola na tentativa de equalizar e prosseguir com o ensino no período da pandemia da covid-19. Arelado a esse contexto que impactou o ensino não só de forma direta, mas também indiretamente, a questão emocional foi um problema sentido tanto pelos professores quanto pelos alunos, observamos que a escola buscou desenvolver oficinas sócio- emocionais na tentativa de orientar os docentes e estudantes, durante o contexto pandêmico.

A gestora D, relatou que sim, vêm realizando ações constantemente na tentativa de dar maior suporte aos docentes e também aos alunos. Enfatizou que a última formação desenvolvida na instituição foi sobre “escolas criativas”, onde envolveu todas as áreas de conhecimento, reforçando os conteúdos já trabalhados, e inserindo novos métodos para o ensino da instituição.

A fim de compreender quais métodos adotados para a realização das ações de formação continuada, questionamos as gestoras, e obtivemos as seguintes respostas:

Formações Online, através das plataformas Zoom, Google Meet, Youtube. Já em 2022, atividades foram desenvolvidas de forma presencial, uma delas foi a oficina socio- emocional com a utilização de aportes tecnológicos e materiais didáticos confeccionado para as dinâmicas. Também tivemos encontro presencial com a equipe da Educação Especial SEMED, e encontros para dialogar e planejar ações com os professores e gestão.

Gestora U

Durante as formações foram utilizados os recursos como Datashow, projetor, computador, cadernos, celulares, livro didático e entre outros. As formações ocorreram de forma presencial e online, dependendo da condição social sanitária do Estado, devido a contaminação da covid-19.

Gestora D

Como podemos perceber, houveram diferentes maneiras adotadas como metodologia de aplicação das ações desenvolvidas na escola. Observamos também que cada gestor, buscou ações que melhor se adequavam ao contexto que a escola estava inserida, essa autonomia acabou sendo de forma satisfatória para o desenvolvimento e criação de novos métodos educacionais. Contudo, podemos perceber que a equipe de gestão das escolas, acabou se movimentando de diferentes maneiras para assegurar o melhor desenvolvimento da instituição, contudo, observamos o pouco suporte disponibilizado aos gestores para atingir tais objetivos.

Buscamos direcionar alguns questionamentos acerca da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de observar como as instituições vêm se articulando para a construção. A gestora D, relatou que a instituição do Alberto Pinheiro está em processo de construção. Já a gestora U, enfatizou a seguinte resposta:

A escola tem promovido encontros inicialmente, virtuais, com debates, envio de questionários para pais, alunos, funcionários e professores, a fim de que todos pudessem opinar sobre categorias constantes do PPP, depois presencialmente, discussões e coleta de sugestões, organização de grupos que possam produzir material escrito, sobre estas categorias, para que possam fazer parte do corpo escrito do projeto e parceria com a UFMA e algumas pessoas que possam contribuir com as reflexões necessárias.

Como podemos perceber através do referenciado, as escolas estão em processo de construção de seus PPPs, uma está mais avançada, mas nenhuma concluiu ainda a construção. Outra questão que evidenciamos foi a parceria de instituições universitárias vinculadas a escola, proporcionando aparato na construção do PPP das escolas.

Quanto a metodologia adotada na construção do currículo da escola, a coordenação buscou ouvir os pais, os alunos, aplicando questionários, dentre outros mecanismos, na tentativa de incluir todos na elaboração do documento, isso demonstra a preocupação da equipe da gestão escolar em buscar uma educação condizente com a realidade da comunidade, e no aprimoramento do ensino.

Em entrevista com a gestora U, pontuou que a Unidade Educacional Bandeira Tribuzzi, busca desenvolver reuniões de formação e discussão de temas pertinentes à realidade das famílias, assuntos educativos, formativo e politizador, envolvendo as famílias dos alunos, numa parceria que permitam a convivência e a troca de experiências para que estes possam vivenciar a escola. Essa interação da família com a comunidade escolar é de suma importância para o desenvolvimento da educação

no município, uma vez o envolvimento do ceio familiar, possibilita uma construção e aproximação da realidade educacional do aluno.

Outro questionamento foi a respeito do DCTMA e da BNCC, perguntamos se a escola obteve alguma formação ou suporte ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, ou mesmo de outra instituição similar no tocante as temáticas de elaboração do Projeto Político Pedagógico. Segue as respostas obtidas através das gestoras:

Sim. Em 2019, participamos de um curso sobre territorialidade e gestão participativa, promovido pela SEMED., depois, tivemos encontros formativos com a equipe de currículo sobre BNCC e currículo, de modo presencial e remoto. Estamos participando do curso ECOA para gestores, onde tais temáticas são pautas para estudos e discussões, a fim de que possam contribuir com a elaboração do documento da escola, que por motivos diversos, encontra-se ainda em fase de revisão e adequação às diversas realidades vividas, nos últimos anos.

Gestora -U

Sim, a escola participou da formação dada sobre a BNCC e DCTMa. Contudo, a unidade escolar se encontra em processo de adequação das exigências de forma ativa. Com relação ao PPP da escola, estamos adequando as normas existente da nova realidade sanitária, devido a covid-19, e assim concluirmos o documento, onde buscamos atender a realidade de uma escola que atenda e orienta o ensino de forma presencial e remota.

Gestora- D

Como podemos perceber através da fala das gestoras, a orientação acerca dos documentos oficiais aconteceu, contudo, percebemos que a ação de elaboração das exigências ocorrera em ano anterior a pandemia, assim observamos uma certa fragilidade por parte da Secretaria de educação do município, em possibilitar formações de forma contínua sobre os documentos para os professores e gestores da rede.

A gestora U, pontuou sua presença na formação acerca de orientação do curso ECOA, contudo, observamos que o curso, como relatou a gestora, é direcionado para gestores, assim deixando professores, e equipe técnica fora do curso ofertado.

A educação reflete sempre conjuntura da sociedade que está inserida, por esse motivo a escola é uma instituição reprodutora de uma visão da história eurocêntrica. O eurocentrismo perpassou por diversos momentos da história, no entanto, ainda encontramos suas raízes na atualidade. O eurocentrismo ainda é visto na forma em que os materiais didáticos, nos meios de comunicação e até mesmo nas expressões artísticas.

Com a promulgação da lei 10.639 em 2003 objetivava-se combater o eurocentrismo, superar a ideia que no Brasil vivemos uma democracia racial, valorização da contribuição dos povos africanos para história e cultura do Brasil e para contribuição de uma sociedade que proporcione a igualdade e equidade racial. Em 2023 completam 20 anos de que foi promulgada e sancionada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Veja abaixo os artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra.

Diante disso, faz-se necessário que sejam feitos estudos com intuito de observar os impactos que a lei provocou, se tem alcançado seus objetivos, como foi incluída nos currículos escolares, se os educadores receberam formação para que pudessem trabalhar os conteúdos, pois:

[...] os educadores e as educadoras brasileiros não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores/as o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade. Os resultados e as manifestações de discriminação resultantes dessa situação colocam o nosso discurso em prol de uma escola democrática quotidianamente em xeque e indagam a nossa postura profissional. (MUNANGA, *apud*. GOMES; OLIVEIRA; SOUZA, 2010, p. 54).

Desta forma é importante que as universidades e secretarias de educação promovam cursos de formação continuada para preparar os educadores. Essa discussão será aprofundada posteriormente, neste capítulo será discutido sobre a forma que o documento do território maranhense inclui os conteúdos relacionados a História e Cultura Afro-brasileira e como o Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UEMA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se analisar como a disciplina de História é proposta pelas normas curriculares, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e o Documento do Território Maranhense – DCTMA (2019). Para isso, foram apresentadas algumas discussões atuais sobre o contexto de elaboração e implementação dessas normas, que decorrem das exigências da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996). Em seguida, foi feito um breve panorama sobre a origem da disciplina História no Brasil, destacando a influência do positivismo e do catolicismo no século XIX. Por fim, foram analisados os principais aspectos da BNCC e do DCTMA em relação à disciplina de História, observando as competências, habilidades, objetos de conhecimento e temas integradores propostos por essas normas. Buscou-se, assim, compreender como essas normas curriculares orientam o trabalho do professor de História e quais os desafios e possibilidades que elas apresentam para o ensino e a aprendizagem da História no contexto atual.

A BNCC tem como objetivo orientar o currículo e a prática pedagógica nas escolas, buscando alinhar-se com as propostas dos estados, como o DCTMA, que por sua vez devem estar em consonância com o Plano Nacional da Educação- PNE. Nesse sentido, a BNCC define habilidades e competências de âmbito nacional, mas respeita as especificidades e a diversidade cultural de cada estado e do Distrito Federal, que devem adequar suas propostas às suas realidades locais.

Outro aspecto que destacamos sobre o documento da BNCC é a inclusão de alguns temas contemporâneos que devem ser abordados nos currículos e nas propostas pedagógicas, de forma transversal e integradora.

Essa é demanda que está presente no DCTMA (2019), no item que trata sobre “Integração Curricular e Temas Integradores”, com destaque para o tema ligado a lei

Importante ressaltar que no Maranhão há áreas indígenas e quilombolas que acrescentam uma diversidade riquíssima e passível de ser estudada nas escolas. Essas comunidades contam uma história para além dos livros e que está bem perto dos maranhenses. No decorrer do tempo, outras culturas também se fazem presentes, e saber trabalhar a diversidade na escola é prioritário para o pleno desenvolvimento de seus estudantes, como um dever de todos na consolidação de valores como respeito e tolerância. (MARANHÃO, 2019, p.35)

No que diz respeito a disciplina de História, ela é um campo de conhecimento que está em constante transformação, pois acompanha as mudanças sociais,

culturais e políticas que ocorrem no mundo. Por isso, é fundamental que os professores de História estejam atentos às novas abordagens e fontes históricas, que podem trazer novos olhares e questionamentos sobre o passado e o presente. Além disso, é preciso que os professores de História sejam capazes de dialogar com os interesses e as necessidades dos estudantes, buscando formas de tornar a disciplina mais próxima e significativa para eles. Para isso, o uso de recursos tecnológicos e didáticos pode ser uma ferramenta importante, que estimule a participação, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Por outro lado, é importante também que os professores de História tenham consciência dos limites e das possibilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da história, considerado um documento que orienta os conteúdos e as competências que devem ser desenvolvidos na disciplina. A BNCC apresenta alguns avanços, mas também algumas lacunas e problemas, que devem ser analisados e discutidos pelos profissionais da área. Por exemplo, a BNCC ainda mantém uma visão eurocêntrica e conteudista da História, que pode dificultar a compreensão da diversidade e da complexidade das sociedades humanas. Além disso, a BNCC propõe competências que já eram trabalhadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sem apresentar muitas inovações ou desafios. Por isso, é preciso que os professores de História sejam críticos e reflexivos em relação à BNCC, buscando aproveitar os espaços de autonomia e criatividade que ela oferece, mas também questionando e problematizando os aspectos que ela limita ou ignora.

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) foi alinhado a BNCC, contou com a participação de profissionais da educação e da sociedade civil. Ele busca atender as necessidades e especificidades do território maranhense, tornando a educação mais contextualizada e relevante para os estudantes. O DCTMA também inclui a implementação da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo das escolas. O documento valoriza a diversidade socioespacial e cultural do Maranhão e busca fortalecer a identidade dos alunos. Ele oferece orientações para que as escolas elaborem propostas pedagógicas alinhadas com a realidade dos estudantes.

O documento traz o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas como tema transversal, destacando a necessidade de abordar a diversidade étnico-racial de forma adequada, pois a Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade desse ensino, visando combater o racismo e promover a valorização desses grupos

étnicos. A implementação da lei requer o comprometimento das instituições de ensino, dos professores e da sociedade em geral, através da oferta de recursos didáticos adequados, capacitação dos profissionais e criação de espaços de diálogo e respeito entre os estudantes. É importante que as instituições de ensino articulem seus planejamentos e projetos pedagógicos de forma a abordar esses conteúdos de maneira abrangente e inclusiva.

O Documento Curricular do Território maranhense destaca a importância da escola como instituição de transmissão de conhecimento e o papel do professor na transformação dos alunos. A formação continuada é essencial para alcançar os objetivos propostos pelo documento. A escola é o espaço onde os alunos desenvolvem consciência crítica e interpretam o contexto social. Além disso, ressalta-se a necessidade de formação continuada dos professores para acompanhar as mudanças sociais e educacionais.

Alguns professores já participaram de formações oferecidas pela SEMED, abordando temas como a implementação da BNCC, recursos avançados para o ensino remoto e processos avaliativos. As formações foram realizadas de forma remota devido à pandemia de Covid-19. As respostas dos professores indicam a importância das temáticas trabalhadas e a necessidade de orientação e suporte aos profissionais.

A educação ainda reflete uma visão eurocêntrica, apesar dos esforços para combater o eurocentrismo através da lei 10.639. É necessário realizar estudos para avaliar os impactos da lei e sua inclusão nos currículos escolares.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped (2017). Nota da Anped sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

ANDES-SN: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Projeto do capital para a educação: análise e ações para a luta.** Brasília, DF, 2016. Antonio, E. M. M., & Santos, F. C. P. dos. (2020). **Formação docente e ensino de História: violência contra as mulheres e sua luta por direitos como tema da experiência didático-pedagógica em sala de aula.** *Fronteiras*, 22(39), 145–160.

ACOSTA, Janvier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? IN SACRISTÁN, J.G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

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.

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.

BEZERRAS, H. G. **Ensino de História: conteúdo e conceitos básicos.** In.: KARNAL, L. (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.* São Paulo, Contexto, 2003. p. 37- 48.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

BORGES, Adriana Costa; OLIVEIRA, Elaine Cristina Batista Borges de; PEREIRA, Ernesto Flavio Batista Borges; OLIVEIRA, Marcio Divino de. **Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores.**2013.

BRANCO, E. P. et al. **BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?** *Debates em Educação | Maceió | Vol. 11 | Nº. 25 | Set./Dez. | DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155- 171.*

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96). Rio de Janeiro: DUNYA Editora, 1998.

BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental.** 1ª ed Rio De Janeiro: FGV, 2019, 487 p. _____ . Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas/** Leandro Karnal (Org.) – 6. Ed., 1ª Reimpressão – São Paulo: Contexto, 2010.

CERRI, Luís Fernando (Org). **Ensino de História e Educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG. 2007.

CIAMPI, Helenice. Ensinar História no Século XXI: Dilemas e Propostas. In: TOLEDO, Maria Aparecida L. Tursi (Org). **Ensino de História** - Ensaio sobre Questões Teóricas e Práticas. Maringá: Eduem, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2011.

GALZERANI, M. C. B. **Políticas públicas, e ensino de história**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2005. p. 157-162.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Góes, W. (2022). **Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03**. *Revista Fim Do Mundo*, 3(7), 135–157.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: **a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HIPPLER, Elis Laura Pinto Rieger. A Proposta Curricular de Ciências no município de São Paulo (2019): **aproximações e distanciamentos com a concepção educacional freireana**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 7.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teoria de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LEE, Peter. “Por que aprender História”? Educar em Revista. Dossiê: **História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas**. (Curitiba) N 42. out/dez 2011.

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

MORAN, J. M., **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Coleção Papirus Educação, Editora Papirus, Campinas, 16. ed., 2009. P. 32.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007(a).

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Professores de História: Sujeitos, Saberes e as Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2000.

Bittencourt, C. F. (2018). **Reflexões sobre o ensino de História**. *Estudos Avançados*, 32(93), 127-149.

Masini, Elcie A.S. e Moreira, Marco A. (2008). **Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. São Paulo: Vetor Editora.

M. N. Silva & J. F. Mendanha. ISSN 1983-6708. Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v.7, n.1, Pub.7, Janeiro 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera (Org.). **Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIMA, Francisca. Das Chagas S; MOURA, Maria da Glória C. A Formação Continuada de Professores como Instrumento de Ressignificação da Prática Pedagógica. **Revista do Programa de Pós-Graduação em educação- UFPI**. Edição, dezembro 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de pesquisa, v.46, n 159, p, 38-62, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática**. Entrevista concedida ao *Jornal do Brasil* e publicada em 21 jul. 2000.

MAGALHÃES, Ligia Karam Correia de; AZEVED, Leny Cristina Soares Souza. **Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente**. Cad. Cedes, Campinas, v.35, n. 15-36, jan -abril. 2015.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. História de vida: perspectivas metodológicas. In.: A. Nóvoa (org.). **Vida de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007(a).

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

Ralejo, A. S., Mello, R. A., & Amorim, M. de O. **BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis**. *Educar Em Revista*, v.37, 2021.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ G., A.I. **Comprender e transformar o ensino**. Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

SILVA, Marcos A. da. História. **O Prazer em Ensino e Pesquisa**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. HERÓDOTO E SUAS HISTÓRIA. **Revista de Teoria da História**, Ano 7, Número 13, junho 2015.

SILVA, Davidson Wagner da Silva; SARTORI, Adriane Teresinha. O gênero “debate regrado” no espaço escolar. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 153-178, jul./dez. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267- 281, dezembro 2003.

Revista de Ciências Humanas Dossiê Educação das Relações Étnico-Raciais jul.-dez./2021v. 2, n. 21

A BNCC e a Lei 10.639/2003: Componentes curriculares e educação antirracista
<https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12726/7027>

TAVARES, Viviane (EPSJV/Fiocruz). **Saúde mental**: especialistas falam sobre os desafios no cuidado de jovens e adolescentes. Fiocruz, 2022. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/noticia/saude-mental-especialistas-falam-sobre-os-desafios-no-cuidado-de-jovens-e-adolescentes>>. Acesso: 25, maio, 2022.

OYĔWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero**: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Trad. por Juliana Araújo Lopes. CODESRIA Gender Series. Vol. 1, Dakar, 2004.