

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DE CODÓ - CCCO**  
**CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS /**  
**HISTÓRIA**

**IRLANE CUNHA DA SILVA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL**  
**DESEMBARGADOR SARNEY DE ARAÚJO COSTA, CODÓ – MA**

**Codó, MA**

**2024**

**IRLANE CUNHA DA SILVA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL  
DESEMBARGADOR SARNEY DE ARAÚJO COSTA, CODÓ – MA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de graduada em Licenciatura em Ciências Humanas/História.

Orientador: Prof. Dr. Jonas Rodrigues de Moraes

**Codó, MA**

**2024**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Cunha da Silva, Irlane.

O Ensino de História na Unidade Escolar Municipal  
Desembargador Sarney de Araújo Costa Codó - MA / Irlane Cunha  
da Silva. - 2024.

62 f.

Orientador(a): Jonas Rodrigues de Mores.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas -  
História, Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2024.

1. Práticas Metodológicas. 2. Ensino de História. 3.  
E. M Des.sarney de A Costa ; Codó-ma. I. Rodrigues de  
Mores, Jonas. II. Título.

**IRLANE CUNHA DA SILVA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL  
DESEMBARGADOR SARNEY DE ARAÚJO COSTA, CODÓ – MA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de graduada em Licenciatura em Ciências Humanas/História.

Orientador: Prof. Dr. Jonas Rodrigues de Moraes

**Codó, MA**

**2024**

**IRLANE CUNHA DA SILVA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL  
DESEMBARGADOR SARNEY DE ARAÚJO COSTA, CODÓ – MA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de graduada em Licenciatura em Ciências Humanas/História.

Orientador: Prof. Dr. Jonas Rodrigues de Moraes

Codó-MA, 05/11/2024.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Jonas Rodrigues de Moraes  
Orientador / UFMA – Codó

---

Prof. Me. GISVALDO OLIVEIRA DA SILVA  
UESPI – Floriano-PI

---

Prof. Dr. DILMAR KISTEMACHER  
UFMA – Codó

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho de conclusão de curso a minha família pelo apoio incondicional, a meu companheiro da vida e a minha filha pela paciência e confiança que depositaram em mim. Os meus/minhas amigos (as) do curso para a vida em especial a Thaynara Raquel Ribeiro, Joseane Fontes e Maria das Graças Félix pela amizade construída e pela troca de saberes, a meu orientador professor Drº Jonas Rodrigues de Moraes pelo conhecimento transmitido e pela paciência demonstrada na construção deste trabalho. Enfim, dedico a todos que de qualquer outra forma me incentivaram a trilhar neste caminho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me concedeu sabedoria, força de vontade, coragem, paciência para superar todos os obstáculos ao longo deste processo. Obrigada senhor por me fazer realizar este trabalho, sei que fostes tu, senhor, o autor desta obra, só fui guiada para construir, só tu, senhor, sabes o quanto este trabalho é valioso para mim. A ti senhor toda honra e toda glória, gratidão àquele que me concede forças para vencer.

À todos/as os meus familiares, em especial à minha mãe Domingas Marin e meu pai Adão Pereira da Silva (em memória) que sempre estiveram ao meu lado me apoiando, aos meus/minhas irmãos/irmãs que de alguma forma contribuíram para tornar este sonho realidade. Aproveito também para agradecer a meu companheiro de vida Marcelo da Silva Sousa e à minha filha Ilana Mairla da Silva Sousa que sempre estiveram comigo me ajudando nas tarefas diárias e compreendendo a minha ausência em todos os momentos.

Deixo aqui meus sinceros agradecimentos aos professores da UFMA, que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação, eles merecem todo respeito.

À meu orientador, Prof.º Dr. Jonas Moraes Rodrigues que sempre me inspirou, externo toda gratidão e respeito por estar à disposição para me orientar na construção deste trabalho.

À todos meus amigos/amigas que sempre estiveram torcendo por mim.

Aos meus colegas do curso de Licenciatura Interdisciplinar de Ciências Humanas/História do Campus UFMA-Codó, que compartilharam os seus conhecimentos estimulando a todo instante a sermos participativos e críticos.

À toda comunidade do Campus da UFMA, alguns mesmo distante colaboraram para a concretização deste trabalho.

Enfim, gratidão a todos/as que de alguma forma me ajudaram e motivaram a seguir nesta jornada, meu muito obrigada.

*Feliz aquele que transfere o que  
sabe e aprende o que ensina*

- Cora Coralina

## RESUMO

O presente trabalho procura analisar O Ensino de História na Unidade Escolar Municipal Desembargador Sarney de Araújo Costa, em Codó-MA. Os desafios enfrentados pelos docentes de um modo geral, especialmente da área de História, têm exigido novas formas de ensinar os conteúdos da referida disciplina. Cada vez mais o profissional de História procura metodologias adequadas para cada nível dos ensinos fundamental e médio com objetivo de tornar as aulas da disciplina mais atrativas. Desse modo, o propósito desta pesquisa não trata de responsabilizar os docentes dessa área pelos fracassos nas relações escolares, mas de refletir que muitas evidências apontadas pelas metodologias revelam que as práticas pedagógicas devem ser melhoradas. Nesse sentido, os cursos de preparação de professoras/es precisam garantir uma formação inicial consistente para colaborar na atuação desse novo público presente nas instituições escolares da atualidade. Muitos desses desafios da disciplina de História se colocam em todas essas teorizações nas quais são elaboradas por um conjunto de pensadores e intelectuais da área que pensam as formas de mediações e suas traduções a partir de sua prática, buscando apropriações de metodologias experimentadas em sala de aula que facilitem na relação de ensino aprendizagem e impulsionem o melhoramento didático pedagógico das/os docentes da referida disciplina. É nesse sentido que esse texto monográfico procura refletir de que modo as/os professoras/es da área de História aplicam metodologicamente maneiras que garantem a aprendizagem e que mantem a atenção dos estudantes em sala de aula. Essa monografia busca objetivamente identificar e analisar essas práticas e observar de que maneira elas são utilizadas em sala de aula para tornar o ensino e o aprendizado dos discentes mais eficaz. Portanto, esse estudo foi produzido a partir da leitura de textos bibliográficos relacionados ao tema proposto como: artigos, teses, livros e pesquisa de campo (questionário, coletados a partir da metodologia de História Oral) desenvolvida com as/os docentes da disciplina de História. A partir da investigação da pesquisa de campo, pode-se compreender que as práticas metodológicas de ensino adotadas pelos professores/as da disciplina aprimoram o ensino de História em sala de aula. Desta forma, constata-se que as práticas metodológicas de ensino são essências para a condução das aulas por parte dos docentes, com foco em obter uma aprendizagem, por parte dos estudantes, mais significativa. Este trabalho ampara-se metodologicamente na História Oral, e teoricamente nas/os seguintes autoras/es: Bittencourt (2004, 2011, 2012), Certeau (2010), Costa e Pinheiro (2013), Fonseca (2003), Fonseca (2006), Foucault (1979), Khoury (2010), Portelli (1997, 2010), Santos (2023), Schimidt (2012), Tourinho (2011), entre outras/os.

**Palavras-chave:** Práticas metodológicas; Ensino de História; E. M. Des. Sarney de A. Costa; Codó-MA.

## ABSTRACT

This paper aims to analyze the teaching of history at the Desembargador Sarney de Araújo Costa Municipal School in Codó, Maranhão. The challenges faced by teachers in general, especially in the area of history, have required new ways of teaching the contents of this subject. History professionals are increasingly seeking appropriate methodologies for each level of elementary and high school education in order to make the classes of this subject more attractive. Thus, the purpose of this research is not to hold teachers in this area responsible for the failures in school relationships, but to reflect that much evidence pointed out by the methodologies reveals that pedagogical practices must be improved. In this sense, teacher preparation courses need to guarantee consistent initial training to collaborate in the performance of this new public present in today's school institutions. Many of these challenges in the History discipline are posed in all these theories that are elaborated by a group of thinkers and intellectuals in the area who think about the forms of mediation and their translations based on their practice, seeking appropriations of methodologies experienced in the classroom that facilitate the teaching-learning relationship and drive the improvement of the didactic and pedagogical skills of the teachers of the aforementioned discipline. It is in this sense that this monograph seeks to reflect on how History teachers apply methodologically ways that guarantee learning and maintain the attention of students in the classroom. This monograph seeks to objectively identify and analyze these practices and observe how they are used in the classroom to make teaching and student learning more effective. Therefore, this study was produced from the reading of bibliographic texts related to the proposed theme, such as: articles, theses, books and field research (questionnaire, collected from the Oral History methodology) developed with the teachers of the History discipline. Based on the field research, it can be understood that the teaching methodological practices adopted by the teachers of the subject improve the teaching of History in the classroom. Thus, it is clear that teaching methodological practices are essential for the conduct of classes by teachers, with a focus on obtaining more meaningful learning by students. This work is methodologically supported by Oral History, and theoretically by the following authors: Bittencourt (2004, 2011, 2012), Certeau (2010), Costa and Pinheiro (2013), Fonseca (2003), Fonseca (2006), Foucault (1979), Khoury (2010), Portelli (1997, 2010), Santos (2023), Schimidt (2012), Tourinho (2011), among others.

**Keywords:** Methodological practices; Teaching of History; E. M. Des. Sarney de A. Costa; Codó-MA.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> -----	12
<b>CAPÍTULO I – O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E NO MARANHÃO</b> -----	13
1.1 A trajetória do Ensino de História da Colônia à República -----	13
1.2 As Práticas Metodológicas do Ensino de História implementadas nas escolas Públicas -----	16
1.3. Um estudo do livro didático de história nas escolas publica no ensino fundamental -----	19
<b>CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO MARANHENSE E SUA TRAJETÓRIA</b> -- -----	23
2.1 Reflexões sobre a Educação Regional e Local -----	23
2.2 As Abordagens sobre as relações de gêneros no Ensino de História no Maranhão -----	29
2.3 O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e a implementação da Lei 11645/2008 -----	34
<b>CAPÍTULO III – PRÁTICAS METODOLÓGICAS APLICADAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL DESEMBARGADOR SARNEY DE ARAÚJO COSTA, EM CODÓ-MA</b> ----	38
3.1 Conhecendo as Práticas Metodológicas Aplicadas no História pelos docentes da Unidade Escolar Municipal Desembargador Sarney de Araújo Costa, em Codó-MA -----	38
-----	
3.2 Identificação de metodologias do Ensino de História adotadas pelos docentes na E.M. Desembargador Sarney de Araújo Costa -----	42
3.3 Ensino de História: envolvimento e aprendizagens dos educandos na escola -----	45
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	49
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	51
<b>ANEXOS</b> -----	56

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa busca analisar O Ensino de História na Unidade Escolar Municipal Desembargador Sarney de Araújo Costa, em Codó-MA. Sabe-se que o ensino de História sempre esteve presente na educação básica – Ensino Fundamental e Médio – brasileira, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual (Bittencourt, 2005).

Os métodos de ensino adotados pelos docentes da escola citada procuram acompanhar o progresso dos estudantes e valorizá-los completamente, possibilitando a vivência de conhecimento diversos, buscando uma contribuição para o desenvolvimento de suas habilidades intelectivas. No entanto, todo esse dinamismo demanda tempo e exige uma abordagem constante e ativa, destacando assim a relevância de um ensino inspirador.

Para tornar as aulas de História mais atrativas, o docente deve diversificar as formas de ministrar suas aulas. Para tanto, deve discutir e analisar a metodologia que será aplicada para obter uma qualidade de ensino em todos os níveis, despertando no discente a capacidade crítica, o que é essencial na formação do cidadão e da cidadã.

O objetivo do desenvolvimento dessas metodologias é que os estudantes possam expor seu pensamento crítico e sua competência analítica, tornando-se cidadãos críticos e estimulando seu crescimento intelectual. Neste sentido, evidencia-se a importância do trabalho dos docentes de História para a elaboração do conhecimento e o estabelecimento relações sociais, culturais e éticas.

Dessa maneira, a presente pesquisa monografia está dividida em três capítulos, o primeiro capítulo trata da Trajetória do Ensino de História desde a Colônia até a República, destacando os avanços e as permanências do ensino de História no Brasil, pontuando ainda sobre as práticas metodológicas do Ensino de História implementadas nas escolas públicas e apresentando um estudo sobre o livro didático de Histórias nas escolas públicas do ensino fundamental.

No segundo capítulo, mostra-se a Educação Maranhense: Uma longa Trajetória observando como era conduzido o ensino da disciplina no Estado. Refletindo sobre a educação local e regional, as abordagens sobre as relações de gêneros no Ensino de História no Maranhão e o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Indígena, bem como a implementação da Lei 11.645/2008.

O terceiro capítulo, por sua vez, aborda as Práticas Metodológicas aplicadas no Ensino de História na U. E. M. Desembargador Sarney de Araújo Costa, Codó. Neste capítulo, pretende-se identificar, conhecer e analisar as práticas metodológicas que são utilizadas no Ensino de História pelos docentes na escola, analisando o envolvimento e a aprendizagem dos educandos na referida escola.

Assim, o objetivo deste estudo foi de conhecer, identificar e analisar quais as práticas metodológicas os docentes da disciplina de História utilizam para ministrar suas aulas e melhor obter resultados significativos na absorção dos conteúdos pelos estudantes em sala de aula.

Este estudo foi estruturado e desenvolvido por meio da leitura e análise de artigos, teses, dissertações, livros publicados e pesquisa de campo realizada através de um questionário sobre a metodologia da História Oral, conforme os postulados de Khoury (2010) e Portelli (1997, 2010). O questionário em questão foi desenvolvido com os docentes que trabalham com a disciplina de História. Para realizar uma investigação mais profunda sobre o assunto, após a coleta de dados iniciais sobre a escola, foi necessário perguntar sobre o número de discentes (atualmente têm-se 441 matrículas), o corpo docente da escola é composto de quarenta (40) e mais 19 funcionários e em outras funções.

Considera-se que, as citações de autores que abordam este assunto combinada com as informações diretas, resultou em excelentes afinidades ligadas ao desempenho do profissional da área, levando em conta que as interpretações estimulam nossos pensamentos e efetivam ou alteram concepções que concebemos no transcorrer de nossa existência.

## **CAPÍTULO I – O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E NO MARANHÃO**

Neste capítulo foram realizadas reflexões sobre A Trajetória do Ensino de História da Colônia à República, enfatizando os avanços e os retrocessos na educação brasileira e maranhense. Além disso, foi pontuado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000) ao tratamos das práticas metodológicas de Ensino de História implementadas nas escolas públicas e abordarmos sobre o papel do livro didático de História nas escolas públicas no ensino fundamental.

### **1.1 A Trajetória do Ensino de História da Colônia à República**

Os portugueses chegaram à Pindorama, nome dado pelos indígenas ao território brasileiro, no ano de 1500. O Brasil, inicialmente chamado de Terra de Santa Cruz, passou em torno de trinta anos para iniciar efetivamente a colonização. O pensamento da coroa portuguesa – essa sob o comando de Dom Manuel I (1469-1521), apelidado de “O Venturoso”, Rei de Portugal e Algarves na época da colonização brasileira – para o território era de ser meramente uma terra de exploração. Nesse período, o Brasil tornou-se uma Colônia somente para que a Metrópole auferisse lucros, portanto até 1530 não se constata na historiografia nenhum projeto de ocupação do território brasileiro.

Cabe assinalar que durante a Idade Média, do século V ao XV, o ensino de História estava vinculado à Igreja Católica. Esse ensino, por sua vez, mostrava-se eminentemente sacro e religioso. Desse modo, antes de Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal e Conde de Oeiras (1699-1782) realizarem a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, a Companhia foi

responsável pela Educação escolar que era organizado pelo *Ratium Studiorum* até 1759. Influenciada pelas ideias iluministas, a administração pombalina começou a gerenciar a educação naquele momento. No Brasil colonial as aulas eram oferecidas de forma avulsa, por que havia falta professores e materiais didáticos, o que não proporcionava grande rendimento. Apenas após a concepção de um currículo houve ordenação das disciplinas e do próprio ensino de forma geral (Mantovani, 2009, p. 18).

Em terras brasileiras, o Imperador Dom Pedro II (1825-1891) criou o Instituto Histórico e Geográfico – IHGB no ano de 1838 com o objetivo de elaborar uma História nacional. O ensino de História tornou-se, naquele momento, uma ferramenta do Estado na

construção de uma História brasileira direcionada à glorificação da colonização portuguesa e à evangelização da Igreja Católica.

Em relação ao papel do IHGB na História brasileira, Reis (2007) comenta que o imperador Dom Pedro II ofereceu recursos financeiros a Francisco Adolfo de Varnhagen, Visconde de Porto Seguro (1816-1878) para elaborar a obra História do Brasil publicada no ano de 1850. Nesse sentido, “o jovem imperador, aliás, precisava muito da história e dos historiadores. Em 1838/39, pouco antes de ocupar antecipadamente o trono, fora criado o Instituto Histórico e Geográfico que foi de uma importância capital para constituição da história brasileira” (Reis, 2007, p. 25). Desse modo:

Até 1931-33, o IHGB exercerá uma grande influência e será o único centro históricos do Brasil. O imperador precisava dos historiadores para legitimar-se no poder [...]. A nação recém-independente precisava de um passado do qual pudesse se orgulhar e que lhe permitisse avançar com confiança para o futuro. Era preciso encontrar no passado referências luso-brasileiras: os grandes vultos, os varões preclaros, as efemérides do país, os filhos distintos do saber e brilhantes qualidades, enfim, os luso-brasileiros exemplares, cujas ações pudessem tornar-se modelos para as futuras gerações. O IHGB produziu uma história biográfica, constituindo uma galeria de vidas exemplares que iluminavam a ação futura [...] (Reis, 2007, p. 25).

Durante parte do século XX, os programas curriculares de História foram moderados pelo Estado em desígnio de suas demandas, a criação de cidadãos (Reis, 2007) (Mantovani, 2009). No Brasil no período do século XX, precisamente nas décadas de 1930 e 1940, a História alcançou definitivamente o lugar de disciplina escolar<sup>1</sup> e, desse modo, era viável divulgar as concepções políticas do Estado e do nacionalismo segundo as normas estabelecidas na época da ditadura.

O domínio do ensino de História no governo de Getúlio Dornelles Vargas (1882- 1954) teve o papel de forjar uma brasilidade na perspectiva de construção de uma identidade nacional. Fonseca (2006) aponta que foram elaboradas e utilizadas imagens de heróis nacionais como Tiradentes. Dessa maneira, o governo Vargas queria consolidar um discurso que arregimentasse os brasileiros ao seu ideal de nação e, mesmo, às suas atuações internacionais como a ida de soldados brasileiros para campos de batalha da Segunda Guerra Mundial.

---

<sup>1</sup> Para Martins (2014, p.57) “a definição do corpus disciplinar perpassa pelo aspecto político que enfoca os objetivos do ensino em uma sociedade [...] A atribuição de significados a uma disciplina escolar, portanto, abrange um processo relacional por meio de disputas no meio social acerca do que é válido para se estudar em determinado contexto histórico. Paralelamente, caracteriza-se como diferencial diante do processo de definição do que está apto a ser selecionado para compor o discurso de uma disciplina”.

É no período do governo de Vargas que os temas regionais aparecem no ensino de História e a identificação dos estados a partir de uma manifestação musical e cultural<sup>2</sup>. Explicar a História regional não é substituir o conhecimento da História Geral e do Brasil, e sim tratar dos avanços da História, entendendo que cada região possui uma história e que esta deve ser disseminada. O docente, portanto, tem uma função essencial na construção do conhecimento da História, visto que: “[...] a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando à construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva” (Fonseca, 2006, p.89).

Os temas regionais ganharam força no ensino de história durante a década de 1950 e parte dos anos de 1960. Isso ocorreu em virtude das manifestações e mobilizações populares contra as opressões políticas. Em 1960, despertou-se um enorme sentimento de inquietação com relação aos métodos de ensino e investigação pedagógica, entretanto, esse desenvolvimento foi impedido pela ditadura civil-militar (1964-1985).

Esse regime autoritário foi marcado pela censura e pela ausência de democracia, dando destaque às pressões econômicas e político-ideológicas que a História ensinava. Os livros didáticos sofreram muitos ataques nesse contexto. A maioria das obras era constatada com uma perspectiva de civismo e de determinada conduta dos indivíduos na esfera coletiva (Fonseca, op. cit., 2006).

A partir da reforma de 1971, com a Lei nº 5692, o Estado estabeleceu os Estudos Sociais, reunindo conteúdos História e Geografia às disciplinas Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Essa reforma foi voltada para a propagação da política repressiva do Estado ditatorial. A popularização e o voto direto retornaram às contestações nos anos de 1980, com ela, retornaram as atribuições no geral e, na área educacional, voltaram a ser motivo de críticas. Em exposição ao Ensino de História, as ênfases são para as propostas curriculares em que o conteúdo privilegiado é da História Local, Regional e Nacional, considerando o atendimento das instituições a todas as camadas.

---

<sup>2</sup> Desse ponto de vista “o governo de Getúlio Vargas construiu uma plataforma política-sonora-musical de identificação do país como uma sonoridade única – como se identidade fosse algo fixo –, para cada região foram estabelecidas determinadas danças e músicas. Esse tipo de política pode ser comprovado regionalmente e nos estados: baião (Nordeste), frevo e maracatu (Pernambuco), fandango (Norte e Nordeste), bumba meu boi e tambor de crioula (Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte e Alagoas), cavalo piacó e pagode de Amarante (Piauí), boi de mamão (Santa Catarina), pau de fitas (Paraná e Santa Catarina), mineiro-pau (Minas Gerais), cururu (Mato Grosso e Goiás), jongo (São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro), calango ou calanguinho e siriri (Mato Grosso do Sul e Mato Grosso), coco e suas variações (ritmo relacionado às paisagens sonoras de Alagoas, Pernambuco, Paraíba, entre outras regiões) – cumpre notar que essas tradições populares sofreram alterações conforme a localidade, de forma que em determinadas regiões mudou-se apenas o nome” (Moraes, 2014, p.103).

Com a democratização do Estado, surgiu a democratização da educação. A assembleia constituinte contou com apoio da população para elaborar uma nova Constituição Federal em 1988 e seus frutos foram colhidos mais tarde na criação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei nº 9394 de 1995, em que seus artigos versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior (Silva, 2012).

Em 1997, a disciplina Estudos Sociais foi cancelada da grade curricular educacional. Assim, as disciplinas História e Geografia retornaram ao ensino escolar e passaram a ser lecionadas nas escolas de forma individual. Com isso, aumentaram as pesquisas e estudos a respeito da particularidade das disciplinas referidas acima.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, são determinados os objetivos da área. Entre eles está o de formar indivíduos de modo que eles se sintam parte da construção do processo histórico. Isso representa a influência de organismos internacionais na educação brasileira orientada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, mas também sinaliza o reconhecimento do potencial de coletivos organizados no Brasil na década de 1980.

No século XXI, no ano de 2003, o Conselho Nacional de Educação (CNE) torna obrigatório a inclusão no currículo da educação básica o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira em todas as instituições de ensino, quebrando laços que perpetuam no ensino brasileiro uma visão que tende a interpretar o mundo conforme os valores europeus. A inclusão da história da cultura Afro-brasileira nos currículos escolares se mostra de suma importância, visto que nos permite conhecer, de fato, a História de um povo que contribuiu de forma significativa para a formação da população deste país. Essas, entre outras discussões, serão aprofundadas no próximo item.

## **1.2 As Práticas Metodológicas do Ensino de História implementadas nas escolas Públicas**

Na atualidade, é imprescindível um olhar diferente para as formas de conduzir as aulas de História. Assim, mostra-se necessário argumentar e discorrer quais metodologias serão capazes de promover a qualidade do ensino e da aprendizagem na disciplina. Percebemos que, ainda hoje, o modelo tradicional de ensino está presente no cenário escolar, alguns traços desse ensino considerado ultrapassado são significativos na metodologia utilizada, destacando a exposição de conteúdos de forma oral, o que é inevitável pelos docentes.

Conforme refletido no parágrafo anterior, o ensino de História no Brasil é fundamentado em metodologias tradicionais. Esse modelo de ensino é verificado nas práticas didático-pedagógicas usadas pelos docentes que são baseadas no positivismo. Constatamos que o uso da memorização dos conteúdos é compreendido como sendo uma característica da chamada Pedagogia Tradicional presente nesse ensino. Efetivamente, na prática, utiliza-se um método de ensino baseado em aulas expositivas.

O ensino da História – deixado pelo legado positivista – passou a ser realizado nas escolas por meio da memorização de nomes, datas, fatos e lugares, o que chamamos de “decoreba”. Essa prática de ensino é criticada porque a memorização como perspectiva de aprendizagem impede a reflexão da História como movimento de continuidade e rupturas, além de cristalizar uma história de heróis e fatos isolados (Toledo, 2004, p.16).

O ensino de História, na pedagogia tradicional, tinha como objetivo incentivar os estudantes somente a decorar datas, grandes fatos, heróis, batalhas e nomes marcantes na História. Esse modelo de ensino não possibilitava fazer questionamentos e se perpetuou por longo tempo, impedindo os discentes a interpretação dos fatos ocorridos no processo histórico.

Jacomel (2007) percebeu que as questões consideradas básicas, como as identitárias, são aquelas relacionadas à formação dos cidadãos que estiveram presentes desde o seu início e, por isso, Identidade, Cidadania e Cultura fazem parte do esquema conceitual que fundamenta a proposta de trabalho dos professores, pois, em um mundo “globalizado”, a vida cotidiana coletiva se constitui um dos principais eixos do ensino de História podendo conduzir o estudante gradualmente a perceber a presença da História crítica e da História interiorizada (Ibidem).

Para Bittencourt (2011), no que se refere à disciplina escolar História, qualidade de educação tende a estar associado à necessidade de um ensino mais inovador, mais contextualizado, devendo as disciplinas escolares deixarem de ser lecionadas de forma “tradicional” e se voltarem mais aos interesses dos alunos. A autora argumenta que, a partir do século XX, as várias propostas curriculares elaboradas para o ensino Fundamental e Médio no Brasil tinham algumas características em comum, como a fundamentação pedagógica baseada no construtivismo, tendo como princípio a noção de que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem, a aceitação de conhecimento prévio sobre os objetos de estudos históricos o qual deve ser integrado ao processo de aprendizagem e a importância da História na formação cidadã dos discentes.

No que se refere a um ensino inovador, isto é, às novas formas de transmitir o conhecimento, o professor articulador deverá se apropriar de novas metodologias para ampliar

o ensino buscando tornar suas aulas mais atrativas, despertando nos alunos motivação e promovendo uma melhor absorção do que for colocado em discussão. No mundo contemporâneo, é impossível continuar vendo a escola como um simples veículo ou reflexo de uma cultura dominante e única, pois, a transformação do ensino de História é estratégica e não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também busca a criação de novas práticas escolares.

Compreendemos a História como o estudo da experiência humana no passado e no presente, visto que busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e de suas sociedades através do tempo e do espaço, permitindo que experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação, assumindo formas diferenciadas, produto das ações dos próprios homens. Dessa forma, estudar História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade possibilitando comparações, já que “O objetivo do saber histórico escolar é constituído de tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido as diferentes experiências históricas” (Fonseca, 2003, p. 34).

A escola hoje é um lugar bastante diversificado, é lá que o conhecimento é ampliado, o ensino ao longo do tempo rompeu barreiras que antes eram vistas somente por uma parte da sociedade. Com muita luta o ensino na atualidade é livre de opressões e pode ser acessado por todos. De acordo com Marques, as tecnologias estão impactando cada vez mais a vida moderna com seus reflexos na educação, diante de mudanças, há a necessidade de repensar o papel da escola, uma vez que o modelo tradicional já não atende às demandas. Tanto o ensino de História como o de outras disciplinas requerem que o professor tenha conhecimento e saiba utilizar as ferramentas tecnológicas em sua prática docente.

A era da tecnologia tem crescido cada vez mais, com isso, as escolas devem oferecer aos docentes soluções para a ampliação de novas metodologias que possam modernizar o ensino de história, como materiais tecnológicos e capacitação dos professores para manusear os equipamentos. Conforme explica Bastos (1997) é preciso pensar no ensino de História integrado com a tecnologia para conciliar o desenvolvimento social, visando à formação histórica do aluno. O uso de equipamento e máquinas como mediações tecnológicas não pode ser visto através de concepção tecnicista, na qual se resume a técnica pela técnica, uma vez que o mundo tecnológico de hoje não é uma máquina absurda, que está aí para escravizar a mente. Este mundo precisa ser entendido e interpretado de acordo com as visões extraídas do homem para ler a história.

O ensino de História hoje deve estar alinhado ao uso das novas tecnologias, essa inovação irá possibilitar uma forma de ensino mais adequada à geração dita digital, com esse novo modelo de ensino, os estudantes não serão reféns das máquinas, mas estarão preparados para serem inseridos ao cenário atual. França e Simon (2005) apontam que apesar da resistência de alguns professores, a utilização de novas tecnologias no ensino cresce tanto em quantidade quanto em qualidade, entre as várias metodologias que o professor dispõe, o computador é uma ferramenta que pode contribuir para o processo do como fazer e para construção do conhecimento histórico.

Ainda que questionado em que medida os professores fazem uso e se buscam verificar as possibilidades e os limites de sua utilização quando se pensa na produção do conhecimento através do computador. O professor deve estar pronto para desenvolver a pesquisa em um contexto que o ensino de História deve ser aquele local que se preocupa com aprendizagem realizada pelo sujeito. O professor como mediador do conhecimento tem que se adequar às novas tecnologias, isso não significa dizer, abonar os materiais pedagógicos que já utilizava, mas sim, atualizar-se para enfrentar as novas formas de ensino, visando melhorar suas práticas pedagógicas em sala de aula.

É preciso transformações pedagógicas para a ampliação de novas habilidades na escola, como a utilização de novas ferramentas, como é o caso do computador. Para Reis, (2006) esta postura é questionável, pois o computador é apenas um meio, que precisa dos comandos dos professores para ser iniciado para fornecer dados.

Por fim, as novas tecnologias vieram para modificar a forma de ensino, nortear metodologias para o trabalho com a disciplina de História, assim como para as demais. Para o manuseio dos equipamentos tecnológicos é preciso a presença de operador e, na sala de aula, o professor é um facilitador desta função, cabe a ele a melhor maneira de utilização para melhorar o ensino e a aprendizagem dos seus alunos.

### **1.3. Um estudo do livro didático de história nas escolas publica no ensino fundamental**

Na atualidade, o livro tem sido um dos recursos pedagógicos mais usufruídos por professores e alunos em sala de aula. Os livros de História, como os de outras disciplinas têm que constar fundamentos específicos que norteiam o trabalho dos docentes e melhor atendam a compreensão dos estudantes. Segundo (PNLD) Plano Nacional do Livro Didático, esse recurso deve conter uma boa qualidade editorial e gráfica, apresentar uma diversidade teórico-

metodológica e obter atualização de conteúdos na área, propiciando ao aluno uma orientação pedagógica clara, além de ser um material estimulante e acessível para a aprendizagem da disciplina.

Na época do Império, a censura da imprensa era realizada pelas forças políticas do Estado e da Igreja. O único jornal de oposição à política de D. João VI, nesse período, era o *Correio Brasiliense*, impresso em Londres (Boratto *et al*, 2004). O jornal *Correio Brasiliense* era fortemente influenciado pela elite intelectual da época, desta forma, as notícias publicadas eram somente aquelas que beneficiavam fortemente a elite colonial.

Em 1827 surgem no País autores “preocupados com a organização dos cursos secundários e superiores, que esboçam algumas contribuições para o ensino das primeiras letras” (Bittencourt, 2004, p.48). A intervenção da administração do Brasil na produção dos livros didáticos se deu no decorrer do período do Estado Novo, em 1930, através da implantação da comissão Nacional do Livro Didático, das suas jurisdições, circundavam a criação de normas para a elaboração, aquisição e uso do livro didático.

Durante o período militar, a compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento especial do poder público em contextos diferenciados, todos marcados pela censura e ausência de liberdades democráticas. Esse momento também foi caracterizado pelo progressivo aumento da população escolar, em um movimento de massificação do ensino, cujas consequências acabariam por deixar marcas permanentes no sistema público de ensino, e que persistem como o seu maior desafio no que diz respeito à qualidade do ensino.

A associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, especialmente pelo aspecto de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva (Miranda *et al*, 2004).

Posteriormente, em 1966, com o papel de incentivar, coordenar e executar as atividades do MEC relativas à produção e distribuição de livros técnicos e didáticos, foi criado a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). A COLTED enviava a lista de livros didáticos e técnicos já publicados ao MEC (depois de aprovados e selecionados por entidades especializadas), solicitava livros novos e providenciava autores e editoras que seriam responsáveis por eles. Os títulos aprovados eram adquiridos para distribuição às bibliotecas escolares. Para as editoras este era um grande negócio. Depois de adequar seus produtos às

exigências governamentais, todo o estoque da produção tinha um comprador garantido. (Munakata, 1997).

A partir de 1970, o Ministério da Educação deu início a produção de livros didáticos em conjunto com editoras de outros setores. Essa representação foi direcionada ao Instituto Nacional do Livro e, mais tarde, a Fundação Nacional de Material Escolar.

Em 1976 foi redefinida a política do livro didático, a partir do decreto n°. 77.107, que passava a responsabilidade do Programa do Livro Didático (PLID) para a Fundação Nacional do Material Escolar. Entre as competências dessa fundação estavam “a) definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo o território nacional; b) formular programa editorial; c) executar os programas de livro didático e cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, políticas e privadas, na execução de objetivos comuns” (MEC/FENAME, Apud Mantovani 2009, p.31).

Por volta dos anos 1980, foi estabelecido um vínculo governamental entre a criança carente e a distribuição de material didático que visava colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao aluno financeiramente carente (MEC/FENAME, Apud Mantovani 2009). A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi criada em 1983, absorvendo os programas que eram da alçada da Fename, órgão ligado ao MEC. No mesmo ano, o Programa do Livro Didático (PLID) foi incorporado à FAE.

Em 1984, deu-se fim ao sistema de coedição, passando o MEC a ser comprador dos livros produzidos pelas editoras participantes do PLID. Em 1985, por meio do decreto n° 91.542 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que nasceu com o objetivo de distribuição de livros didáticos gratuitos e de forma sistemática a todos os alunos da educação básica de escolas públicas do país. Em 1996, a FAE foi extinta, ficando a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – autarquia federal, vinculada ao MEC, criada em 1968 – a execução do PNLD, com recursos oriundos principalmente do Salário-Educação. Hoje o PNLD é efetuado em ciclos trienais (de 03 em 03 anos) alternados.

Assim, a cada ano o FNDE obtém e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. A partir da resolução N° 6, de julho de 1993, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi estabelecido para aquisição de livros didáticos para alunos de escolas públicas de ensino fundamental. Somente em 1996 começou o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos no PNLD, que foi publicado no Guia de Livros Didáticos.

No Brasil, também os livros didáticos de História têm sido os mais investigados pelos pesquisadores e foram igualmente muito comuns análises dos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica (Bittencourt, 2005). A análise dos livros de História é realizada para comprovar se realmente os conteúdos abordados nos fascículos contemplam temas adequados para cada série, como no caso conteúdos que ressaltam a história da cultura Afro-brasileira e indígena, as quais são bem resumidas no contexto.

Por fim, nota-se através da escrita deste primeiro capítulo que, no decorrer do longo trajeto da Educação no Brasil, não aconteceu nenhum sistema de ensino que satisfizesse e acatasse as carências da época vivida. É fundamental que se tenha uma consideração sob o passado para assim compreender o presente.

A História da Educação no Brasil durante este longo período de tempo passou por diversos sistemas. Cada sistema possuía suas orientações próprias, leis a serem seguidas, constituições estabelecidas, domínios e abusos e mesmo assim, percebe-se que ainda não se conseguiu aniquilar as marcas negativas que ficaram na educação ao longo da história do Brasil.

Efetivamente, conclui-se que, a educação no Brasil nunca foi posta no cenário brasileiro como prioridade, faltou ou ainda falta, por parte dos governos e governantes, objetivos que os façam enfrentar as falhas, a luz das exigências sociais da nossa conjuntura nacional, faltou e continua a desejar, acima de tudo, ao cenário atual condições e ferramentas para que os profissionais da educação, em conjunto com outras repartições, tenham forças para conduzir projetos educacionais que visem às exigências em prol de uma educação de qualidade para todos.

## CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO MARANHENSE E SUA TRAJETÓRIA

### 2.1 Reflexões sobre a Educação Regional e Local

Para tratar do ensino de História do Maranhão é preciso discorrer sobre a prática do ensinar essa disciplina no Brasil. Nesse sentido, observa-se como marco fundamental para a emergência do ensino de História, a criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Dessa maneira, “o IHGB contribuiu decisivamente para organizar a produção da historiografia brasileira que objetivava construir as linhas da nação a partir do referencial das elites, que por sua vez tinham a primazia sobre a escrita da História Nacional” (Guimarães, Apud, Gomes, 2017, p. 47-48). Conforme salienta Gomes “uma vez definida, a partir desse marco institucional que foi a criação do IHGB, a história oficial brasileira deveria ser difundida, seja por meio das publicações do próprio IHGB, ou pelo ensino, cujo objetivo era formar inicialmente a identidade nacional brasileira [...]” (Gomes, 2017, p. 47-48).

Outro elemento que favoreceu para o processo de ensinar história na nação brasileira foi a publicação do livro de “História Geral do Brasil”, em 1850, produzida por Varnhagen. O sorocabano Varnhagen ficou inconformado e sentiu-se rejeitado pelos seus pares do IHGB, também ficando ressentido com o silenciamento do Imperador Dom Pedro II.

[...] inconformado, Varnhagen tentou ainda dar um quinau nos acadêmicos do Rio de Janeiro. Ao concluir o segundo volume da História Geral, em 1857, dirigiu-se mais uma vez ao soberano, para lhe pedir que o livro fosse oficialmente adotado “nas escolas de direito e militares, e nos colégios” do Império. Bemesse, que também não lhe seria concedida. Lamuriando-se das “turbas invejosas e geralmente daninhas”, queixando-se do comportamento indiferente dos letrados ao soberano, dizia-se “[...] amargurado até pelos desfavores do Instituto...” (Guimarães, 1995, p. 560-561).

Assim, nesse percurso histórico,

Varnhagen viu a História geral do Brasil como instrumento para difundir o espírito de unidade nacional; lecionada nas academias de direito e militares e nas escolas, poderia contribuir para que no futuro quando o Brasil contasse com “mais de cem milhões de habitantes” (Wehling, 2016. p.51).

Para Varnhagen (1961, p. 246) “o espírito público se forme pela história de modo idêntico”. Dessa forma, é compreensível que, desde o século XIX, a estruturação de um documento totalmente europeu, alinhado e superior, deixou sinais intensos no conhecimento do ensino de História e estes perpetuam até hoje. No tocante à eclosão do IHGB e, posteriormente, à aceitação do padrão francês, instituiu-se os princípios para a criação do estudo da História

nacional com temas e características próprias que foram apresentadas nas unidades de ensino e na nação como um todo.

A partir deste momento, o paradigma predominante atuante no ensino de História brasileira se mostrou padrão europeu. Os livros didáticos de História do Brasil, seguem essa linha eurocêntrica, positivista, esquecendo, às vezes, de registrar a participação dos populares que lutaram para construir a nação. A História Regional, na maioria das vezes, traz em seus conteúdos referência aos fatos nacionais, suprimindo as narrativas da História local, mostrando uma total eliminação das comunidades e dos indivíduos locais.

Ao fazer uso do escrito da História do Brasil, pode-se constatar que existe uma distinção e uma preferência de ensino resultante ainda da estrutura de uma extensão que revela as desigualdades visíveis em cada região do país. Antes de tudo, temos que refletir como resultado desse modelo de ensino, o desapareço no que se refere à história regional e local no Brasil, neste caso para o ensino de História do Maranhão.

No período da República, no estado do Maranhão, aconteceram vários acordos oficiais motivados pelas mudanças políticas. Sabendo que parte da legislação relacionada à educação permaneceu, constituindo resquícios do Brasil Império. A historiadora maranhense Lúcia Castro (2013) comenta, a partir das fontes e informações da época, que a educação no Maranhão no início da Primeira República (1889-1934) não atendia aos clamores das classes populares em razão da permanência de um Estado autoritário, bem como das crises financeiras pelas quais passava o Maranhão.

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

Conforme Martins (2014) argumenta, no início da República, o Estado do Maranhão passava por uma profunda crise política por conta da descontinuidade das ações dos governantes estaduais na qual foram nomeados para mandatos temporários e irregulares, afetando significativamente de maneira negativa a educação maranhense nessa época. As oligarquias que governavam a “Terra das Palmeiras” priorizavam seus interesses ocasionando prejuízos educacionais à maioria da população do território maranhense. Del Priore e Venancio (2010, p.244) assinalam que “em várias regiões brasileiras, violentas disputas entre os grupos oligárquicos reforçam a sensação de regressão social”.

Ao tratar da educação no Estado do Maranhão e em Codó, é importante ressaltar as transformações curriculares ocorridas no colégio Liceu Maranhense<sup>3</sup> – fundado em 1838 – e na Escola Normal<sup>4</sup>. Essas escolas tiveram uma importância singular para administração também no período republicano. O Colégio Liceu Maranhense incorporou o Positivismo como teoria e metodologia em seu currículo valorizando as normas científicas, o mesmo amparo metodológico foi adotado pela Escola Normal.

Na concepção de Antônio Azevedo (1999), o paradigma positivista colaborou para a criação das duas escolas em questão, sendo decisivas para a materialização do ideário republicano. Efetivamente, o republicanismo contribuiu para a construção do ideário positivista, tendo de Benjamim Constant (1836-1891) como um dos pensadores mais expressivos. Como assegura Piletti e Piletti (2013, p. 117), em relação aos conteúdos curriculares, “[...] verificou-se uma redução da carga horária dedicada às humanidades e aos Estudos Sociais, em benefício de Matemática e Ciências e outros estudos [...]”.

Assim, a Escola Normal e o Colégio Liceu Maranhense desempenharam grandes significados para a educação pública no Maranhão no começo do período republicano. A Escola Normal colaborou para a formação de diversos docentes que logo contribuíram para o ensino, promovendo o progresso da educação pública no Estado. O Colégio Liceu maranhense ajudou para a preparação de diversos estudantes que futuramente exerceriam funções que marcariam a sociedade maranhense.

O ensino de História já se encontrava presente nos currículos do Liceu e da Escola Normal. Estando sobre a influência do modelo curricular francês, a disciplina era ministrada a partir da perspectiva eurocêntrica. Como afirma Abud:

A História e seu ensino, no Brasil, encontram suas raízes mais longínquas na historiografia francesa. Surgiram ao mesmo tempo e com os mesmos pressupostos: positividade e linearidade dos acontecimentos históricos. O nascimento da História no Brasil coincide temporalmente com o nascimento do curso secundário e a inclusão da História como uma de suas matérias (Abud, 2011, p. 163-164).

Concebemos ainda a importância do lugar social em que se insere a produção historiográfica, uma vez que o autor discorre sobre sua atuação como intelectual no Maranhão naquela época, admitindo a influência da realidade da qual faz parte e que esta pode ser

---

<sup>3</sup> Ribeiro (2006, p. 13) comenta que “o presidente da Província maranhense, Vicente Thomas Pires de Figueredo Camargo, que ficou no cargo nos anos de 1838 e 1839, reivindicou ao poder central a criação da instituição de ensino secundário público Liceu, que refletia as necessidades de uma pequena fração economicamente importante da população maranhense”.

<sup>4</sup> Para a pesquisadora Tourinho (2011, p. 205) a criação da Escola Normal se deu “por meio do Decreto nº 21, de 15 de abril de 1890, Art. 7.º e sancionada pelo governador José Tomás de Porciúncula”

apropriada “como uma atividade humana”, suas práxis. Assim, a ação histórica implica uma combinação de localizações sociais, científicas e escritas, que resultam em obras e publicações reconhecidas por pares que são intelectuais selecionados que participaram do desenvolvimento programa nacional da República (Certeau, 2010).

Sendo assim, a abordagem relacionada à História Regional e local resiste ao cenário histórico nacional. A integração da disciplina História do Brasil e de História do Maranhão ao programa oficial externa o desejo político e os princípios da alta sociedade letrada que lidera o equilíbrio do governo republicano conforme Gomes (2013) argumentou.

Ao falarmos da História local, destacamos aqui a educação no município de Codó-MA. Por volta de meados do século XIX, os materiais que constavam informações deste período eram raros, quase não se tinha fontes concretas, as poucas notícias que se coletavam eram aquelas contadas pelas pessoas mais antigas, logo, não se utilizavam instrumentos modernos que pudessem registrar os fatos ocorridos no município.

Para Machado (1999, p. 298) “os recursos para enquete em educação no município [...] são limitados e fracos. [...] As bases estão assentadas em antigos manuscritos ou em depoimentos tomados a pessoa idosas”. Os caminhos percorridos durante a presente investigação mostraram, como afirma Machado, que a historicização do ensino em Codó tem sido uma dificuldade para os pesquisadores da área devido à ausência de fontes e, muitas vezes, à ilegibilidade das que foram encontradas. No entanto, isso está em contradição com o fato de que os depoimentos dos idosos podem ser percebidos como limitantes ou até mesmo mais frágeis, uma vez que são constituídos por experiências passadas e memórias assustadoras. Os idosos, como afirma Bosi (apud, SOARES, 2018, p.62.) “são narradores que conhecem sua terra, seus contrerâneos e, suas lembranças habitadas de um passado, possuem alicerces bem mais fortes do que se pode imaginar”.

Em uma modesta documentação, encontrada sobre registro sobre a instrução educacional, pode-se observar que, em 1908, um momento que marcou a educação na época foi a chegada da professora Filomena Catarina Moreira (1886- 1953), conhecida como a primeira normalista a lecionar neste local contribuído para elevar a educação de um povo<sup>5</sup>. Na imagem a seguir pode-se visualizar a fotografia da professora Filomena Catarina:

---

<sup>5</sup> Conforme Gomes (2013) a professora Filomena Catarina “veio de São Luís a convite do deputado estadual Raimundo Muniz Bayma, chegou a Codó a 18 de julho de 1908, lecionando na Escola César Brandão, inicialmente. Inaugurado o Grupo Escolar “Colares Moreira”, em 1934, Filomena Catarina Moreira foi nomeada pelo Interventor Antônio Martins de Almeida, para dirigi-lo, mantendo-se nesse cargo, até a data de sua aposentadoria, em 10 de junho de 1935. [...] Vários filhos ilustres de Codó foram alunos da saudosa Mestra, entre eles encontramos nomes como José Ribamar de Carvalho, Cônego, ex-Reitor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Antônio Bayma, engenheiro civil, ex-prefeito de São Luis, Orlando Araújo, médico, Geni e Maria José Dualibe

### Imagem 1: Professora Filomena Catarina



Fonte: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/ednardomonti,+ALDA.pdf>.

“Mulher, de origem africana que se denomina afro-brasileira, de inteligência privilegiada, que nos tempos idos de 1908, em pleno contexto recém-liberto da escravidão, foi capaz de estudar, tornar-se professora e a primeira normalista da Cidade de Codó. Este dado da história deve ser contado com muito cuidado e muito respeito. Trata-se de um fenômeno raro para a sua época, mesmo hoje quase noventa anos depois”.

Chegou em Codó no dia 18 de julho de 1908 a convite do Sr. Raimundo Bayma, então responsável pelo desenvolvimento da cidade.

“Exemplo de dignidade, Filomena Catarina Moreira foi professora de toda uma geração de codoenses, que a partir de seu curso primário na Escola Mista César Brandão, seguiram carreira sem nunca esquecer de mencionar a origem de seus primeiros passos” (Machado, pag.:159, 1999).

“A professora Filomena Catarina Moreira educou com os princípios de seu tempo, quando o sistema de educação era mais comprometido com o processo de formação da pessoa inteira: consciência da dignidade pessoal, responsabilidade pelas atitudes socialmente assumidas, compromisso com princípios éticos, preocupação com o ser próprio e do outro” (Machado, pág.:160, 1999).

---

Murad, professoras, Almerinda Bayma, professora e Diretora do Departamento de Educação do Estado e outros, vencedores em setores disparez da sociedade nacional. Longa é a listagem, depondo sobre Filomena Moreira, disse o Cônego Ribamar Carvalho, seu ex-aluno: ‘Dona Filomena era competente e tinha força moral’”.

Todavia, o impulso de atenção e o desejo por mais investigações exibiu a dureza de recessão, no qual se pode deparar com nomes e nomeações de educadores e educadoras, representantes de ensino e referências com relação a permanência da disciplina no município, precedentes a 1908. As bases identificadas, até este momento, uma vez que tendem nos jornais, advieram pela reunião de investigações e exames deixadas no tempo quando eventuais e favoráveis, apesar de sem bases mais amplas, a edificação de uma concepção da história da instrução da população de Codó.

Antes quando era conhecida como um povoado nos anos 1895, “O Monitor Codoense”, jornal que circulava, relembra a concepção de Victor Hugo das quais “abrir escolas é fechar cadeias”, precavendo a carência da implantação de cinco instituições escolares para alfabetização daquelas pessoas, na convicção de que este feito é o ponto que garante o futuro<sup>6</sup>.

No ano de 1895, as informações noticiadas pelo jornal eram a da permanência de três escolas: duas variadas – sendo uma do estado – acomodada nas instalações da recente fábrica e a outra de ensino essencial e a terceira nomeada de “O Atheneu Codoense”, por atividade particular. O redator integra que, embora isto seja uma melhoria, “isto ainda é muito pouco, quase nada mesmo, [...] mas neste caso, o que convém é não parar, está sempre a mexer avançar. Fazer menos é melhor do que não fazer nada”<sup>7</sup>.

Da contagem de cinco instituições de educação indicadas no anúncio de fevereiro, fundamentais para o acolhimento de meninos e meninas do município, a informação permite conhecimento de que se encontrava exclusivamente uma única escola variada no povoado, conservada pela administração. A escola variada estadual exercia suas atividades na Manufatureira, recém idealizada e o Atheneu Codoense era uma escola privada.

O estabelecimento de ensino Atheneu Codoense foi inaugurado em 1º de maio de 1895 pelo juiz de direito Deoclides Mourão e pelo padre Manoel de Mendonça que foram professores no estabelecimento, oferecendo educação primária e o colegial. A criação desta instituição foi divulgada pelo jornal como uma conquista para o desenvolvimento da educação dos adolescentes, dedicados para “abençoada elevação”. Sendo uma escola de caráter particular, as dificuldades de aplicação de recursos na instituição permitiram o fechamento da mesma em 26 de setembro do ano seguinte. No jornal, os instrutores se colocaram em relação ao desfecho da instituição:

Os dias de existência d’este estabelecimento de instrução primária e secundária, estão completos; fechou-se a 26 do corrente. Desapareceu tão útil instituição por falta de

---

<sup>6</sup> Jornal - O Monitor Codoense (apud, Soares, 2018, p.62-3).

<sup>7</sup> Ibidem, (p.63).

recursos para manter-se. É duro dizê-lo, porém, é a pura verdade. Quem assistisse aos festivais de 7 de setembro e 9 de dezembro do ano passado e a comemoração de seu primeiro aniversário em 3 de maio d'este ano, augurar-lhe ia vida longa e futuro auspicioso; assim não aconteceu. Tudo mudou em um momento. Aqueles que se mostravam mais satisfeitos com o colégio, foram os que mais nos desgostaram (com honrosas exceções). Além de atrasarem-se nos pagamentos revoltavam os seus filhos contra nós, quando levávamos ao conhecimento deles que estes não aproveitavam! Nossa missão está cumprida. Mais faríamos se tivéssemos encontrado aquela cooperação que supúnhamos. Tivemos dias de consolação, mas também tivemos momentos bem amargos. Entretanto, não podemos deixar de agradecer a confiança em nós depositada na educação da mocidade, e a coadjuvação que tivemos de boa vontade de alguns [inelegível] (Jornal - O Monitor Codoense, apud, Soares, 2018, p.64).

A declaração dos docentes da escola Atheneu publicava sobre o fim da instituição, dada pela falta de investimentos financeiros e pelo descompromisso dos representantes dos discentes, ao mesmo tempo que as parcelas mensais, com exceção de uma certa aflição em relação ao costume que os educadores advertiam os estudantes sobre a doutrina que lhes eram aplicadas.

Instruídos por um padre e um juiz de direito, os estudantes do Atheneu Codoense, durante o período no qual estudaram, de acordo com as manchetes analisadas, receberam uma educação comprometida com o ensino católico e com o dever patriótico vigente, aceito por uns e criticado por outros. Independentemente das esperanças concebidas na formação da escola, as divergências vigentes resultaram no seu término.

Segundo Machado a instrução escolar em Codó tem início por volta de 1852, ano que marca criação da primeira escola no município. Porém, tal informação não pode ser confirmada nos dias atuais, porque, “[...] dentre as fontes encontradas, nenhuma traz evidências para a criação desta escola ou para nomeações de algum docente” (Machado apud, Soares, 2018, Op. Cit., p. 65).

Nesse item tratamos da educação no Maranhão, em especial no município de Codó. Analisamos como o IHGB procurava dar sua contribuição em relação a historiografia brasileira. Por último, observamos o percurso educacional na referida cidade. Desse modo, essas entre outras discussões serão bases de análises nos próximos itens.

## **2.2 As Abordagens sobre as relações de gêneros no Ensino de História no Maranhão**

Assim como a escrita histórica traspassou por grandes mudanças, também o ensino histórico se consolidou em ampla variedade de instituições educacionais em conexão com o surgimento de novas abordagens. A inserção de temas e metodologias inovadoras enriqueceram o debate entre os educadores e estudantes. Nesse sentido, as controvérsias sobre gênero e

relações de poder no seio familiar têm conquistado cada vez mais espaço nos currículos escolares de todo o Brasil.

Nas aulas as/os professoras (es) desenvolvem competências relacionadas à leitura análise, contextualização e interpretação de diferentes fontes e testemunhos para, pelo menos, estabelecer controvérsias sobre diferentes aspectos. Diante do fato de que a escola produz, mas também mobiliza conhecimentos acadêmicos e os revisa conforme as necessidades, essas análises historiográficas inovadoras permitiram que novas perspectivas surgissem no ensino de História.

Nesse sentido, a adoção de novas temáticas, que fogem do sistema tradicional, no qual prevaleciam fatos históricos que apenas destacavam questões políticas, indica as mudanças nas perspectivas do ensino de História desde as duas últimas décadas do século XX. Os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio –asseguram em seu prefácio “o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p.5) determinando para esta visão, quando argumenta que:

[...] a história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes (Brasil, 2000, p. 21).

Os PCN's apontam para a necessidade de discussão em classe de questões de outras perspectivas. Ao enfatizar grupos silenciosos, como meninas abrem questões como as relações desiguais de poder no espaço familiar. E, como esses aspectos se relacionam com temáticas mais amplas na sociedade. Uma das atribuições no texto deste documento sugere a necessidade de:

Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos (Brasil, 2000, p. 14)

Do ponto educacional, essa instrução colabora de maneira efetiva para equidade de gênero na sociedade brasileira. Nesse sentido, a educação no seio familiar é um importante espaço para discutir as relações de gênero. A partir desse viés, constitui uma forma de superar a “dominação masculina” que acontecerá por meio de:

[...] uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes. A violência simbólica não se processa senão através de um ato de conhecimento e de desconhecimento prático, ato que se efetiva aquém da consciência [...] (Bourdieu, 2002, p.53).

Dessa forma, esquivar-se do raciocínio de refletir exclusivamente na concepção de classes predominantes que dispõem do patriarcado como referência, torna-se um ato de transformação social. Vale evidenciar que a sociedade atuante em outros momentos da nossa História, viveu reflexões dessa organização e estes acontecimentos devem ser discutidos e analisados na escola.

Na concepção de Hernandez (1998), o processo de ensino-aprendizagem se constitui como uma política cultural e deve ser compreendido como um empreendimento pedagógico que precisa tratar com seriedade as relações de gênero, raça, classe, e poder, na produção e legitimação do significado. Esse entendimento leva a pensar o conhecimento como uma construção social que propõe aos educadores a posição de sujeito desse processo. Dessa maneira, há uma estrutura e um funcionamento sistêmicos que estão imbricados e inter-relacionados, ou seja, o educador é um dos agentes e, para que o processo aconteça de forma adequada, é preciso que todos estejam com objetivos bem alinhados.

Nessa atmosfera de construção das relações de gênero, os PCN's, trazem orientações Curriculares para o Ensino Médio do estado do Maranhão. O documento que tem como objetivo auxiliar os docentes da área de História em suas práticas, desse modo, ressalta as competências gerais da área das Ciências Humanas quando propõe “analisar e compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais” (Brasil, 2017, p. 41).

Fica claro, neste documento a importância e a necessidade de abordagens que compreendam e comparem instituições como as famílias em diferentes modelos e possibilidades temporais. Esse mesmo documento do governo do Maranhão aponta, dentre outros objetivos da História, a necessidade de “estimular os estudantes a auto percepção de sujeitos históricos, cientes de que suas atitudes interferem na realidade; identificar as relações sociais dos grupos locais, regionais” (Brasil, 2017, p. 42).

Portanto, a execução desse debate no recinto escolar é um valioso mecanismo de indagação das autoridades atuantes na sociedade do país e, desse modo, um meio de mudança de paradigma. As observações percorrem em torno do ensino do História e, de maneira interdisciplinar, por todas as áreas que cabem às Ciências Humanas. Segundo Pombo (2006, p.

225) “a interdisciplinaridade existe sobretudo como prática. Ela traduz-se na realização de diferentes tipos de experiências interdisciplinaridade de investigação (pura e aplicada) ”.

Com relação às questões de gênero, estas necessitam ser debatidas nas escolas conforme aponta Miskolci (2012, p. 56) “uma escola que não discute sexualidade e gênero em uma perspectiva de respeito as diferenças e promoção dos direitos humanos pode se tornar um espaço do medo, da discriminação e da violência”. A discussão na sala de aula faz-se necessária com urgência, cedida às investidas de omissão de tema para dar valor às ideias que se mantêm atuantes.

A escola exerce uma função essencial na percepção de incitar argumentos sobre deveres, agressividade, nacionalização, tornando o ensino de História uma base de argumentação desses pontos, portanto é venerável a autoridade dos mestres neste cenário. Quando o/a educador (a) transcende o papel de mero reprodutor de conhecimento, na qual assume a postura de transformador da realidade circundante, ela (e) descortina e produz conhecimentos que conduzem o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, independentemente da etapa de escolarização (Costa; Pinheiro, 2013).

As argumentações que investigam as instâncias e aplicações dos sujeitos e estabelecem argumentos a começar de seus hábitos, proporcionam explicações pertinentes para a qualidade do ensino de História. Vale ressaltar que as discussões voltadas para relações de gênero, colaboram para discutir a imposição acerca do que a sociedade limita para conduta “feminina” e “masculina”. Aspirando examinar as reflexões que possam romper com os padrões culturais com relação a questão de gênero no recinto escolar. Nesse sentido, os PCN’s norteiam debates de que:

O conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de masculino e feminino, como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. [...] reivindica-se a inclusão da categoria gênero, assim como etnia, na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações (Brasil, 1998, p. 322).

As temáticas relacionadas às discussões e reflexões gênero e às análises voltadas aos grupos étnicos, às camadas sociais, às concepções de gênero, permitem o respeito e o orgulho dos seres, como bases de referências aos distintos grupos sociais. Assim ressalta Louro (2008, p 70) “a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas

pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados”.

A problematização das questões de gênero na aula de História é um processo desafiador, mas essencial para a construção de uma sociedade justa e inclusiva, são inúmeras práticas, imaterialidade, opiniões, associações, ambientes e reproduções sociais que são capazes de admitir um acréscimo e remoção das exposições intolerantes acerca de um indivíduo, suas preferências e as desigualdades sociais e educacionais. Objetivando alcançar a dificuldade das conexões, a ideia de gênero é incluída pela visão da memória social e das pesquisas das pessoas do sexo feminino, como destaca Costa (2003):

Os estudos das mulheres, a história social e a dos feminismos, aproximados, serão, agora, os lugares principais de assentamento do conceito de gênero. Agrupadas sob diferentes interesses intelectuais, pesquisadoras, feministas ou não, portam inquietações e tradições intelectuais e, se com elas se ingressa nos debates sobre o conceito de gênero, experimentam-se profundas mudanças paradigmáticas na história social e pessoal (Costa, 2003, p. 195).

Dessa maneira, a intervenção dos movimentos feministas e a inclusão da temática de gênero na História da sociedade provocaram mudanças importantes porque incluíram toda sociedade nas reflexões sobre a questão de gênero, em particular o ser masculino. Pautar essa temática tem como objetivo sensibilizar toda sociedade em uma perspectiva de ampliar os direitos sociais das mulheres, do seguimento LGBTQIAPN+, das crianças e adolescentes, bem como se contrapor à violência de gênero.

A complexidade e a pertinência do tema são urgentes visto que a sociedade moderna não pode conviver com tantos problemas que esses seguimentos sociais sofrem, pois, a luta de negros, mulheres, homossexuais são as lutas das classes trabalhadoras (Foucault, 1979). Entende-se, portanto, que, por meio da participação social, todos os cidadãos e as cidadãs “[...] especialmente as mulheres, terão a oportunidade de dar vazão as suas vozes caladas no transcorrer da história da humanidade. Com o exercício de uma cidadania ativa, as atrizes invisíveis, até pouco tempo, poderão assumir o seu lugar no cenário político e social [...]” (Aquino, 2014, p. 146). Desse modo, possibilitando “[...] que as suas demandas sejam reconhecidas e atendidas, e que seus direitos sejam efetivados nas práticas cotidianas de governabilidade” (Ibidem).

Nesse sentido, para refletir sobre a temática de gênero na história da educação no Maranhão é importante nos ampararmos nos estudos da professora Diomar das Graças Motta que em sua tese de doutorado estudou e analisou “As Mulheres professoras na política educacional

no Maranhão”, a estudiosa, traz em suas reflexões a memória educacional no estado, destacando que:

Audaciosamente, enveredou na pesquisa histórica, desbravando itinerários nunca antes percorridos, tornando visível a participação das mulheres professoras na produção de instituições educativas, na interferência explícita, mas muitas vezes sutil, na condução da política educacional do Maranhão [...] coloca disponíveis para docentes e investigadores fontes inéditas tanto para a história da educação, quanto para a história das mulheres [...] vai passeando com essas mulheres pelas escolas e pelos jornais nos quais trabalharam e vai colocando em relevo as suas representações, os problemas sociais do seu tempo, desenhando simultaneamente a história da educação no Estado graças aos depoimentos orais de ex-alunos e familiares e aspectos do cotidiano da educação (Motta, 2003, p. 09-10).

Assim, segundo Martins (2014) as relações de gêneros na educação maranhense no que diz respeito às escolas católicas defendiam uma:

Pedagogia tradicional herbartiana e representante da iniciativa privada na área da educação. Preconizavam o ensino religioso nas escolas, bem como, a separação entre os gêneros e o ensino privado a partir da responsabilidade da família na formação do indivíduo. Os liberais, por sua vez, defendiam o ideal da democratização pela via da escola, superando o individualismo e o academicismo mediante a inovação das técnicas pedagógicas (Aranha, Apud, Martins, 2014, p. 124-125).

### **2.3 O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e a implementação da Lei 11645/2008**

O Ensino de História, necessita, por sua vez, flexionar-se mais no que se refere às colaborações que têm potencial de dedicar e fomentar a lembrança das partes sociais isoladas em uma visão geral, estimuladora da polarização. Como evidencia Fonseca (2003, p. 29), “Explorar esse território, contestá-lo e transformá-lo implica enfrentar uma temática óbvia para nós historiadores: a relação orgânica entre educação, memória e ensino de História”.

As exigências são explícitas e propícias, as normas corretas são nítidas e as instruções são requintadas e motivadoras de ofício em ensinamentos na direção de legitimar a recompensa histórica e social de âmbitos excluídos, tais como negros e indígenas, da maneira que assegure a harmonia das inúmeras culturas e desperte a origem e a democracia.

Neste sentido, atribui-se a escola a função de preparação dos discentes em um cenário variado do ponto de vista étnico, cultural, político e social que possibilite “[...] encontrar-se diante da hipótese de uma pluralidade de culturas, isto é, de sistemas de referência e de significados heterogêneos entre si” (Certeau, 2010, p. 142). A escola apresenta-se em espaço democrático, confirmando uma perspectiva equitativa de todos como indivíduos integrantes fundamentais para os métodos históricos, multiculturais, sociais e econômicos.

O cunho cultural, étnico e democrático em que a legislação brasileira propõe, estabelece uma instrução que perceba de maneira otimista a História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Desta forma, para restaurar desvantagens que perpetuaram por mais de quinhentos anos e recuperar as colaborações históricas e culturais dos povos negros e indígenas de modo equilibrado, a Lei 11.645/2008 atende à demanda da educação Afro-Brasileira e Indígena, especialmente, nas áreas de Ciências Humanas, educação artística e Literatura, entre outras.

A regulamentação da introdução do tópico História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares do ensino fundamental e médio, deu-se por regulamentação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996.

Essas leis foram resultadas de anos de lutas dos movimentos sociais indígenas e negros e mostra a força desses movimentos na cultura e na democracia brasileira. A ação e a luta pela igualdade racial procuram, não só, mas também, modificar o eixo etnocêntrico dos currículos das escolas, expandindo esse cenário para a divergência étnica, cultural, histórica, econômica e social no Brasil. Nessa orientação, “a transformação do ensino de história é estratégica, não só na luta pelo rompimento com as práticas homogêneas e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares” (Fonseca, 2003, p. 34).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio dos temas transversais, ressaltam que a “pluralidade cultural” também contribui para que a escola reconheça a diversidade étnica e cultural que faz parte da população do Brasil. Dessa forma, segundo os PCN’s:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (Brasil, 1998, p. 117).

Sempre houve um esforço dos movimentos sociais de docentes e discentes para colocar a história e a cultura afro-indígena nos currículos das Ciências Humanas, particularmente na disciplina História da educação escolar brasileira. Desse modo, o tema relacionado ao povo africano era isolado tratando apenas da escravização desses povos. O povo negro/africano colaborou do ponto vista econômico, social, político e principalmente cultural para a diversidade étnica e a formação das américas e do Caribe.

A imensa riqueza cultural, simbólica e tecnológica subtraída da África para o continente americano criou condições para o desenvolvimento de sociedades onde elementos europeus, africanos, das populações originárias e, posteriormente, de outras regiões do mundo se combinassem de formas distintas e complexas. Apenas recentemente, tem-se considerado o papel civilizatório que os negros vindos da África

desempenharam na formação da sociedade brasileira. Essa compreensão, no entanto, ainda está restrita aos altos estudos acadêmicos e são poucas as fontes de acesso público para avaliar este complexo processo, considerando inclusive o ponto de vista do continente africano.

Desse modo, foi inicialmente com a Lei 10.639/2003 e, posteriormente, com a Lei 11.645/2008 que ocorreu a valorização e a inclusão da história e da cultura africana, afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares, bem como, nos projetos político e pedagógico dos cursos de licenciaturas das universidades no país. Com efeito, essas alterações nos currículos das escolas evidenciam a importância dos povos africanos e indígenas e, sobretudo, do estudo da cultura desses povos para a estruturação da nossa nação.

A Lei 11.645, aprovada em 2008 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, altera mais uma vez a LDB de 1996 e transverte a citada Lei 10.639/2003. A aprovação da Lei 11.645 tornou indispensável o estudo da história e da cultura dos povos indígenas, como também o estudo da história e da cultura afro-brasileira, principalmente nas disciplinas de arte-educação, literatura e história.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O art. 26 - A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR) Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2008).

No fim do século XX, sobretudo desde os anos de 1970, a população indígena preconizou uma abertura com os conflitos e juntaram-se para garantir os direitos à terra, à educação, aos cuidados de saúde e outros direitos, criando um movimento conhecido como movimento indígena (Baniwa, 2006). A principal aquisição do movimento indígena foi a inserção de suas garantias na carta Magna de 1988. Em um cenário de guerras étnicas interpretadas pelos deslocamentos pretos e indígenas para assegurar seus benefícios, foi decretada a Lei 10.639/2003. E depois, em 2008, a Lei 10.639 foi modificada, expandindo seu documento para incluir o ensino de história e cultura indígena. Camila Bertagna, no artigo intitulado *A Lei 11645/2008 e a abordagem da temática indígena na escola* ressalta que:

A lei 11.645/2008 é fruto de muita luta dos movimentos de negros/afrodescendentes e de indígenas, e surge com intuito de mudar os conceitos preconceituosos e discriminatórios em relação a esses povos, pois eles reivindicam imagens, pensamentos e atitudes mais condizentes com a realidade a seu respeito (Bergamashi, Gomes, Apud, Bertagna, 2015, p. 4)

A Lei 11645/2008 determina que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena evidencie as batalhas e feitos dessa gente no desenvolvimento da população do povo brasileiro juntamente com a incorporação da sua cultura, costumes e tradições que deram origem à diversidade cultural do Brasil. Conforme assegura a referida lei, a ideia central não é somente mostrar a escravização indígena e negra/africana, mas, evidenciar a colaboração desses povos para formação étnica histórica e a diversidade do país.

O ensino da história e cultura indígena, ao mostrar-se essencial nas repartições das escolas públicas e privadas, oportuniza aos discentes um amplo convívio dos conteúdos relacionados a esses povos, que são tratados, sobretudo, no decorrer do ensino básico.

Portanto, há a necessidade de professores que estejam preparados para tratar sobre a temática indígena, superando a invisibilidade histórica desses povos que se estende até o presente, contrariando as previsões pessimistas que perduraram durante boa parte do século XX, que acreditavam no extermínio dos índios, quebrando a visão romantizada a respeito dos mesmos e, principalmente, aprendendo conhecimentos respeitosos de sua história e cultura, mudando, dessa maneira, a visão preconceituosa e discriminatória para com os povos indígenas (Bertagna, 2015, Op., Cit., p. 4)

Sob esse prisma, Gersem Baniwa, importante intelectual indígena contemporâneo, enfatiza que a organização e o movimento indígena deve ser impulsionador de luta e mobilização na conquista e ampliação de direitos:

Partindo das experiências vividas por inúmeros povos indígenas do Brasil pode-se concluir que as funções e tarefas atuais das organizações indígenas são múltiplas, desde a defesa política dos direitos coletivos até o desenvolvimento e execução de projetos econômicos, culturais, educacionais e outras demandas das comunidades indígenas. Isso não é ruim, uma vez que atende à vontade das próprias comunidades, desde que a luta pelos direitos coletivos e comuns, que deve ser permanente, continue sendo uma das prioridades do movimento ou da organização indígena. Isso é necessário, porque as conquistas, sejam elas quais forem (projetos econômicos, por exemplo), serão sempre resultados de muita luta, mobilização e pressão dos povos indígenas [...] (Baniwa, 2007, p. 134).

Nesse item, tratou-se do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e a implementação da Lei 11645/2008. Percebendo a importância e a colaboração histórica e cultural dos povos africanos e indígenas para a formação da diversidade étnica do país. No próximo capítulo, procurou-se refletir e discutir como essas temáticas, entre outros assuntos, colaboraram no currículo e nas práticas metodológicas aplicadas ao ensino de História na Unidade Escolar Municipal Desembargador Sarney de Araújo Costa na cidade de Codó-MA.



### **CAPÍTULO III – PRÁTICAS METODOLÓGICAS APLICADAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA UNIDADE ESCOLAR MUNICIPAL DESEMBARGADOR SARNEY DE ARAÚJO COSTA, EM CODÓ-MA**

A História, enquanto disciplina escolar, possui uma longa trajetória, permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos (Bittencourt, 2009). Nesse sentido, a história do ensino de História tem sido objeto de estudos de várias/os pesquisadoras/es brasileiras/os, mais notadamente a partir da década de 1980 do século passado, quando se debatia a reforma curricular que visava substituir os Estudos Sociais pela História e Geografia.

A História escolar é apresentada por essas pesquisas com abordagens diferentes, predominando uma análise preocupada em denunciar o caráter ideológico da disciplina e a forma pela qual o poder institucional manipula ou tem o poder de manipular o ensino, submetendo-o aos interesses de determinados setores da sociedade.

Outros estudos, sem desconsiderar àquele de caráter ideológico, preocupam-se em analisar as contradições manifestadas entre a História apresentada nos currículos oficiais e nos livros e a História ensinada e vivida por professores e estudantes, buscando incorporar as problemáticas epistemológicas e a inserção da disciplina na “cultura escolar”. Nesse capítulo procurou-se analisar e refletir como as práticas metodológicas aplicadas ao ensino de História na Unidade Escolar Municipal Desembargador Sarney de Araújo Costa são fundamentais para a relação ensino-aprendizagem curricular da referida disciplina.

#### **3.1. Conhecendo as práticas metodológicas aplicadas ao Ensino de História pelos docentes da Escola Municipal Desembargador Sarney de Araújo Costa, em Codó-MA**

O ensino de História sempre esteve presente nas escolas da educação básica brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual. A partir da década de 1970, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma “história nacional”, constituindo-se como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma “identidade da História nacional”.

Os métodos e conteúdos foram sendo organizados e reelaborados objetivando atingir esse objetivo maior, visto que aborda também que o ensino de História associava-se a lições de leituras, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos

discentes e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a pátria e seus governantes (Bittencourt 2009).

A metodologia é considerada como um suporte que fortalece o processo de ensino e de aprendizagem na escola, logo é utilizada pelos professores. Em todo o processo educacional existem diversas maneiras de se aperfeiçoar, produzir e refletir os conteúdos baseados em novos métodos. Desta forma, foi realizado um questionário com os docentes da U.E.M. Desembargador Sarney de Araújo Costa com perguntas correlacionadas às práticas metodológicas aplicadas ao ensino História na escola citada.

Depois de todo o processo do questionário, foram descritas abaixo, as perguntas e respostas das professoras da escola. Responderam ao questionário três docentes ambas trabalham nos turnos matutino, vespertino e noturno. As questões levantadas e respondidas por elas estão relacionadas as suas práticas de ensino. Em parte, elas se referem às dificuldades e aos desafios para trabalhar, e a implementação da Lei 11645/2008 na escola.

A primeira pergunta do questionário apresenta o seguinte questionamento: **Quais as práticas metodológicas aplicadas no Ensino de História pelos docentes da Escola Municipal Desembargador Sarney de Araújo?** Ao serem questionadas sobre suas práticas pedagógicas aplicadas na escola, as respostas foram bem distintas, com destaque a professora 2 que ressaltou o uso de novas tecnologias com auxílio do livro didático em suas aulas de História. Observa-se que o livro didático é o material pedagógico mais utilizado pelos docentes na escola em suas aulas. A professora 1 destaca o uso dos jogos e fontes históricas por entender que os educandos participam mais nas aulas em que faz uso dos jogos. A professora 3 destacou a utilização de pesquisas e leituras em rodas de conversa, por seus discentes serem da terceira idade, essa prática promove mais interação.

Entende-se que as ações que circundam os livros didáticos apoiam um número significativos de docentes e discentes no desenvolvimento de ensino e aprendizagem. A utilização desse recurso no sistema educacional, há alguns anos, vem levantado debates e questionamentos relacionados a sua eficiência, esta ação colabora na qualificação do material didático.

Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da “tradição escolar” de professores e educandos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso é possível identifica-lo, diferenciando-o de outros livros (Bittencourt, 2005).

A tecnologia está cada vez mais presente em nossas vidas, os meios tecnológicos têm sido incorporados nos ambientes domésticos e no trabalho com mais frequência, e a escola também abre espaço para o uso desses recursos para aprimorar a dinâmica e o ensino e aprendizagem dos discentes. Na atualidade se faz necessário o uso das novas tecnologias, conforme afirma Bittencourt, uma vez que

As propostas de renovação dos métodos de ensino pelos atuais currículos organizam-se em torno de dois pressupostos. Um pressuposto básico e fundamental é a articulação entre método e conteúdo. O segundo pressuposto é que os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se com as novas gerações, pertencentes à cultura das mídias (Bittencourt, 2005, p. 106-107).

A segunda pergunta do questionário foi: **As metodologias de Ensino de História adotadas pelos docentes na E. M. Desembargador Sarney de Araújo Costa conseguem prender a atenção dos discentes?** As respostas dos docentes foram bem diretas e parecidas, a professora 1 relatou que quando trabalha com projetos, a exposição de fontes históricas consegue prender a atenção dos alunos, a docente 2 foi bem direta e respondeu que as metodologias adotadas por ela chamam atenção dos seus alunos, a terceira a responder disse que sim, mas está sempre buscando novas metodologias para envolver o aluno de modo significativo, favorecendo o ensino aprendizagem da turma de EJAI.

Segundo Proença (1999), o ensino de História pode colaborar para o *envolvimento*<sup>8</sup> social e pessoal do sujeito não apenas pelo conteúdo formativo do saber histórico, mas também pela metodologia utilizada. Dessa forma, as práticas educativas amparadas em metodologias implicativas que provoquem a participação ativa do discente como indivíduo que aprende, tais como o ensino pela descoberta, por meio da análise e crítica de fontes, o estudo independente, o trabalho de projeto centrado em problemas e outras práticas autorreguladoras de aprendizagem, efetivamente, favorecem para desenvolver o raciocínio crítico e a autonomia pessoal das/os educandas/os, que são componentes essenciais da educação cívica.

Na contemporaneidade brasileira o ensino de História não pode se restringir ao chamado “pincel e quadro acrílico”. Os discentes são frutos de uma sociedade midiática e digitalizada, elas e eles convivem com as informações rápidas favorecidas pelas plataformas digitais e pelo bombardeio de imagens originárias da TV. Nesse sentido, não se deve “aposentar” o livro ou a

---

<sup>8</sup> “Certa vez, fui questionado por um pesquisador de Cabo Verde: ‘Como podemos contracolonizar falando a língua do inimigo?’. E respondi: ‘Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las. Por exemplo, se o inimigo adora dizer desenvolvimento, nós vamos dizer que o desenvolvimento desconecta, que o desenvolvimento é uma variante da cosmofobia. Vamos dizer que a cosmofobia é um vírus pandêmico e botar para ferrar com a palavra desenvolvimento. Porque a palavra boa é envolvimento’” (Santos, 2023, p. 9).

exposição oral, mas, sim, inovar os mecanismos e as linguagens para que se possa, de fato, estabelecer um vínculo de comunicação com os educandos.

A pergunta do item 5 do questionário refere-se a: **Quais as dificuldades que você enfrenta ao trabalhar com a Lei 11.645/2008, no que concerne a história e cultura das populações afro-brasileiras e indígenas?** As docentes responderam da seguinte forma: a professora 1 relatou que as dificuldades enfrentadas por ela são a falta de conhecimento do assunto nas séries iniciais, a escassez de material didático e o pouco interesse dos discentes. A docente 2 mencionou que é dificultoso, visto que se trata de 6º e 9º ano, então as crianças já veem com preconceitos ou com conceitos formados de casa e das escolas que já passaram. A professora 3 informou que, na realidade, o que mais dificulta é a falta de material didático.

A escassez do material didático adequado é a maior dificuldade que enfrentam os profissionais da área da história e cultura indígena. Esse material seria importante porque mostraria aos educandos a valorização e a importância das culturas indígenas para a formação do povo brasileiro, esse paradigma quebraria a visão cristalizada de que os indígenas, povos da floresta, vivem nus e que não pode ter contato com o homem branco e nem fazer uso dos recursos tecnológicos.

Para Bittencourt (2004), uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores de apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina, no nosso caso, da História (Bittencourt, 2004). Ainda de acordo com Bittencourt, os materiais didáticos devem dialogar com o seu público buscando a melhor forma de compreensão em qualquer nível escolar, despertando o interesse sobre o conteúdo que está sendo abordado.

É fato que até nos dias atuais boa parte dos livros didáticos de História consta ainda em suas páginas a visão dos indígenas padrão, o que não corresponde com a visão presente. Pode-se constatar uma presença marcante de pessoas vinculadas aos povos originários que concluem seus cursos de graduação, pós-graduação nas universidades. Essas pessoas utilizam a tecnologia e não vivem somente afastados, excluídos na floresta.

Para as/os docentes da educação básica é desafiador ministrar aulas sem o material que trata da História e das culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas, isso mostra uma verdadeira falta de interesse dos poderes públicos na implementação da Lei 11.645/2008. Efetivamente, o estado brasileiro deve oferecer condições estruturais para que os docentes e os educandos tenham acesso aos recursos educativos, livros didáticos e paradidáticos entre vários

outros, na perspectiva de garantir, verdadeiramente, o ensino de história, cultura indígenas, afro-brasileiras e africana na educação básica.

A Lei 11645/2008 estabelece que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena apresente as lutas e conquistas desses povos no processo de formação do Brasil e também a sua cultura, costumes e tradições que foram incorporados e hoje fazem parte do que constitui a diversidade cultural brasileira. Segundo a lei, a ideia central deixa de ser a escravidão, assim, permitindo uma visão do negro e indígena como personagens históricos participantes e de resistência. O ensino da história e cultura indígena, ao tornar-se obrigatório nas instituições escolares públicas e privadas proporciona aos alunos um maior contato com a temática indígena, que é abordada principalmente durante a educação básica.

### **3.2 Identificação de metodologias do Ensino de História adotadas pelos docentes na E.M. Desembargador Sarney de Araújo Costa**

Para a identificação das metodologias do Ensino de História adotadas pelas docentes da U. E. M. Desembargador Sarney de Araújo Costa, em Codó-MA, foi elaborado e aplicado um questionário com três professoras da escola que trabalham em turnos diferentes. Conforme dito anteriormente, a escola citada dispõe de um quadro de funcionários com 59 contribuidores, no total, distribuídos em funções diversificadas na escola, nos turnos matutino, vespertino e noturno, em sua estrutura possui 9 salas de aulas, dentre outras dependências. Com a relação à formação das docentes que trabalham com a disciplina de História, as três entrevistadas são graduadas na área que atuam, a escola totaliza em seu quadro de matrículas um número de 441 discentes.

O questionário realizado com as docentes foi em forma de formulário na qual as mesmas responderam às perguntas a seu modo e tempo. Segundo Gil (1999), o questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

A técnica de investigação assim definida por Gil, o questionário, dispõe de 15 questões voltadas para as práticas metodológicas desenvolvidas pelas professoras na escola, as quais iremos conhecer e analisar as respostas das docentes que responderam ao questionário: Conforme constata-se no depoimento abaixo:

Na escola Desembargador Sarney de Araújo Costa, as nossas aulas de História são escritas, dialogadas com auxílio do livro didático data show esporadicamente. Nós utilizamos como recurso para uma melhor relação de ensino e aprendizagem: debates e projetos. Percebemos que a adoção dessa prática metodológica os discentes se envolvem e interagem no momento da aula (Professora 2, 2023).

Observa-se no relato a seguir:

Trabalho com projetos, competições, fontes históricas – documentos antigos, fotografias, charges –, jogos de tabuleiro, cruzadas, Histórias em quadrinhos (HQ) – relacionadas aos conteúdos –, data de aniversários dos discente – porque dessa forma associamos a fatos ocorridos na época, e em outros momentos –, entre outros (Professora 1, 2023).

Analisa-se as informações a baixo:

São aulas expositivas e dialogadas por meio de pesquisas, leituras e interações em roda de conversa com os alunos para melhor compreensão das temáticas aplicadas (Professora 3).

A metodologia de ensino aprendizagem concebe-se essencialmente em conexões didáticas além disso comprovada na condição educacional produzida no espaço escolar.

Em sua vida cotidiana todo ser humano aprende uma infinidade de conhecimentos em sua interação com os outros e o ambiente. Este estado permanente de aprendizagem se dá em diferentes níveis e ocorre de forma assistemática e espontânea. Diferentemente dessa forma de conhecimento há um outro, sistematizado, para o qual o indivíduo necessita organizá-lo formalmente de modo que os elementos que o compõem possam ser utilizados e modificado em outras situações. Historicamente o conhecimento sistematizado, necessário ao crescimento social do indivíduo, acontece no seio da instituição escolar. A escola é uma instituição social com a função específica de proporcionar aos indivíduos que a frequentam o acesso ao conhecimento sistematizado, acumulado historicamente. Nessa perspectiva, a aprendizagem que o indivíduo realiza na escola apresenta características que a distinguem daquela realizada em outras instâncias de sua vida cotidiana (Veiga, 1996, p.107).

Segundo a autora, uma qualidade específica é que o ato de praticar na escola abrange um formato de saber, o organizado, e indivíduos que dialogam um com os outros, criando o envolvimento ensino-aprendizagem. Essa convicção distingue-se da opinião que julga o ensinamento escolar como uma atuação excepcional do docente, destinando saber para os estudantes e diferencia-se ainda da aparência seguinte que a instrução se constitui na formação de experimento do estudante com foco em suas vontades e em suas utilidades.

Esse ponto de partida implica que a relação ensino-aprendizagem pressupõe uma transformação progressiva dos conhecimentos dos alunos em direção ao domínio do saber sistematizado (Saviani, 1991), sua reprodução e utilização nas circunstâncias de relação com os demais. A princípio, essa ligação é sociável, de alteração de conhecimentos adquiridos e

modificados na convivência. É uma junção dinamizada, abordada, sendo assim, edificadora da aquisição pela substituição de informações.

De acordo com Veiga (1996), a conduta apropriada na situação de ensino-aprendizagem seria a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, discutir problemas que gerem conflitos cognitivos, dar ênfase ao processo de construção do conhecimento, secundarizando a busca de resultados. É de responsabilidade do professor idealizar um espaço na própria sala de aula apropriado ao debate, despertando nos alunos a curiosidade de pensar sobre as argumentações e os “como assim” da execução, por meio de um método de convivências.

Na realidade, a escola que necessitamos e a conexão ensino aprendizagem que desejamos submetem-se, essencialmente, de um docente envolvido com uma educação renovadora que, no recitar de Mousés (1994), expressa-se pelo empenho de instrumentalizar política e tecnicamente o aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito social.

O professor ou os professores detém o saber e sua função consiste em informar e apresentar aos alunos situações múltiplas de obtenção de conhecimentos, através de explicações, visitas a monumentos ou museus, projeções, leituras, etc. O aluno, por sua vez, deve interiorizar o conhecimento tal como lhe é apresentado, de maneira que as ações habituais são a repetição do que é apresentado, de maneira que as ações habituais são a repetição do que se tem que aprender e o exercício, entendido como cópia do modelo, até que seja de automatizá-lo (Zabala, 1998, p. 89).

Deste modo, esta idealização é evidente com a ideia de que a aprendizagem se compõe na concepção do conhecimento, sem modificações, como se abordasse uma reprodução na lembrança do que se adquire por intermédio de diversas condutas. Esta forma de assimilar a aprendizagem caracteriza uma definida feição de correlacionar-se em série. Estas circunstâncias revelam que uma das principais funções dos docentes se constitui em levar em consideração também os conhecimentos preexistentes dos estudantes, não só o que aprenderam sobre as matérias, mas também as funções de todos os níveis que atuaram em torno do processo de ensino aprendizagem e, sendo assim, é necessário consultar a disponibilidade, os materiais e as competências comuns a cada estudante em conexão com a atividade apresentada.

Procurando acompanhar as mudanças, os novos tempos, muitos professores acabam comparando a ideia de que tudo que não é muito veloz é chato e a análise é substituída por —achismos! e conteúdo de coletados da internet sem muito rigor. Pois hoje estudar História, interpretá-la, ensiná-la não é tão fácil como parecia, um instrumento de propaganda ideológica ou revolução (Zabala, 1998, p. 99).

As práticas metodológicas de ensino são as formas de como cada professor desenvolve suas aulas, neste caso, são as práticas aplicadas às aulas de História das professoras da escola

Desembargador Sarney de Araújo Costa. As professoras relataram que utilizam metodologias práticas e estão sempre buscando novos recursos para as aprimorar, para que haja a melhor compreensão dos discentes, seja usando recursos tecnológicos ou não.

O professor deve ter a capacidade de criar um ambiente propício para o desenvolvimento do aluno, proporcionando-lhe a possibilidade de expressar-se, criar, pensar e fazer as próprias decisões. O docente também deve ser capaz de ajudar o aluno a aprender a interagir com outros alunos e com a sociedade. Finalmente, o professor deve promover a aprendizagem através de atividades interativas e abertas.

Para Bittencourt (2011) no que se refere à disciplina escolar História aponta que a qualidade de educação tende a estar associada à necessidade de um ensino mais inovador, mais contextualizado, devendo as disciplinas escolares deixarem de ser lecionadas de forma “tradicional” e se voltarem mais aos interesses dos alunos.

A referida pesquisadora argumenta que, a partir do século XX, as várias propostas curriculares elaboradas para o ensino Fundamental e Médio no Brasil tinham algumas características em comum, como a fundamentação pedagógica baseada no construtivismo, tendo como princípio a noção de que o aluno é sujeito ativo no processo de aprendizagem, a aceitação de conhecimento prévio sobre os objetos de estudos históricos o qual deve ser integrado ao processo de aprendizagem e a importância da História na formação cidadã dos discentes.

### **3.3 Ensino de História: envolvimento e aprendizagens dos educandos na escola**

Seguir as diretrizes de uma educação plural e problematizadora, a luz dos ensinamentos de Paulo Freire é importante para a construção de uma sociedade crítica e democrática. Essas diretrizes devem orientar para um ensino de História que propicie o envolvimento e a aprendizagens dos educandos na escola. Nesse sentido, os/as docentes da área de História, junto com as entidades, devem reivindicar políticas públicas que atendam às demandas para melhoria da qualidade de ensino. Desse modo, ofertar temas transversais bastante discutidos na contemporaneidade é um desafio que deve ser enfrentado pelos educadores, mesmo sabendo, como enfatiza Isabel Barca sobre a educação no século XXI que “[...] é tarefa complexa, e como sempre, polêmica. É complexa porque não basta passar a crianças e jovens o conteúdo que seus pais aprenderam, na escola e fora dela, como pensamento único de determinado grupo influente” (Barca, 2007 p.05).

Em vista disso, o ensino de História avançou bastante, além de tudo o que foi ensinado historicamente nas disciplinas escolares, sobretudo na disciplina de história no decorrer de dez anos atrás, passando por muitas mudanças. Essas alterações ocorreram a partir de um conjunto de leis, especialmente a Lei nº 9.394/1996 – LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Indiscutivelmente, por meio dos movimentos sociais da educação, passou-se a valorizar o papel social e histórico dos indígenas, negras/os, mulheres, ciganos, populações tradicionais, LGBTQIAPN+, entre outros.

Desse modo, para se analisar o ensino de história na atualidade, deve-se superar os obstáculos conservadores e reacionários na educação brasileira e, assim, propor uma educação libertária, democrática, plural que respeite a diversidade do povo brasileiro. Objetivamente uma educação emancipadora deve instruir e preparar as futuras gerações, levando em conta a importância de lidar com as diferentes visões de mundo de diversos grupos sociais e com a variedade de normas, regras e leis que influenciam a convivência social. Sabe-se que a sociedade brasileira foi fortemente marcada pela chegada de novas tecnologias que facilitam e intensificam as relações entre indivíduos, grupos e organizações, proporcionando uma ampla e diversificada forma de acesso a diferentes fontes de informação que contribuem para a formação da consciência histórica e crítica na perspectiva de que o ensino de História possibilita o envolvimento e a aprendizagem dos educandos no espaço escolar.

Em vista disso, essas alterações no ensino de História, são possíveis de serem comparadas às reflexões produzidas por Circe Bittencourt (2012), que enfatiza a relevância de se ponderar sobre a formação do professor de História e a vivência no espaço escolar. Destacando para o caso de que essas conexões entre os professores de História na sala de aula já são postas em discussões e reuniões desde há alguns anos, que conforme argumenta Schimidt:

Mudanças foram sentidas e devemos nos congratular com todos os que, individual ou coletivamente, contribuíram e têm contribuído para a melhoria do ensino de História em todos os níveis. No entanto, no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias (Schimidt, 2012, p. 55).

Dessa forma, pode-se explicar que, apesar de diferentes alterações, o ensino de História e a educação nos dias de hoje encontra ainda diversos pontos a serem levados em consideração. Um deles são os ensinamentos que o/a professor (a) de História pode internalizar nos estudantes e esses levarão para a vida. Nessa circunstância, percebe-se que o/a professor/a de História inclina-se a se atentar não apenas com a sala de aula e com os estudantes, e sim com aquilo que o abarca socialmente, considerando os desacordos que surgiram ao longo da vida. Visto que:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática (Schmidt, 2012, p. 57).

O ensino de História teria que se tornar algo que possibilitasse o aluno a produzir modificações em suas ideias, demonstrando que é fundamental dedicar-se com mais relevância ao ensinamento proposto. O docente é o agente desse cenário que orienta o estudante a introdução de novos conselhos e novas direções. Logo “a sala de aula não é apenas um espaço onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos” (Schmidt, Op.cit., 2012, p. 57).

Visto como um aprendizado coerente e conduzido, o ensino de História assegura promover assimilação de ideias e expressões que concedem aos estudantes refletir factualmente o desempenho de estrutura histórico-social de seus respectivos modos sociais, estabelecendo uma consciência crítica da existência humana e do seu próprio ser que é essencial para a consumação de suas interpretações distintas de mundo. Contudo, se o docente, ponto de partida desse aprendizado coerente e conduzido, não estiver conectado com os fins do ensino de História, o método de conhecimento histórico, torna-se implicado, e os ensinamentos fogem do seu significado matriz.

Como afirma Pinsky (2006), o ensino de História precisa ser reconhecido e as/os professoras/es de devem se conscientizar de suas incumbências sociais em ajudar os estudantes a entender e almejar mais o mundo em que habitam. Um professor que não está preparado e não está motivado não pode oferecer aulas de alta qualidade nem usando os melhores livros; por outro lado, um professor qualificado pode até aproveitar-se de um livro com deficiências para corrigir os erros e cultivar um espírito crítico saudável entre seus discentes.

Além de um livro, o professor deve ter argumentos para aproximar os educandos, deve usar métodos históricos para aproximar-se deles. Isso se deve ao fato de que quanto mais o/a docente faz com que os discentes percebam que a história é alguma coisa ligada a ela/e, mais despertará o desejo de relacionar-se, não como algo superficial, afastado, mas sim, como uma experiência na qual o educando se identificará apto e disposto a realizar.

A lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 22, aponta o caminho a perseguir na educação básica: — [...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Assim, as diretrizes, os princípios pedagógicos, os valores a serem transmitidos, as capacidades e competências visualizadas, a seleção dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento, os conceitos fundamentais, as estratégias de trabalho e as propostas

de intervenção do professor estão todas pautadas por esse princípio maior que vincula a educação à prática social do aluno, ao mundo do trabalho, a formação para a cidadania (KARNAL, 2012, p. 37).

Dessa forma, o escritor ressalta que os objetivos da educação básica, de acordo com essa legislação, vão além da simples absorção de conhecimentos pré-estabelecidos, mas buscam integrar conhecimento, habilidades e valores, com o intuito de capacitar os estudantes a aplicarem as informações para o desenvolvimento de sua identidade, assim como, para participarem ativamente na transformação da sociedade. Pois educar é um desafio em constante evolução, desde os princípios filosóficos sobre o processo de aprendizagem até as práticas diárias em sala de aula, é comum que educadores e estudantes se questionem e discutam sobre as atividades e conteúdos ensinados e aprendidos.

Conforme mencionado por Karnal (2012), essa estratégia resultou em uma significativa falta de interesse e desapego por parte de muitos estudantes, especialmente os das séries iniciais, em relação ao ensino de História, criando a ideia geral de que a disciplina aborda apenas questões do passado e que não tem relação com o nosso cotidiano. De fato, um método de ensino histórico que se baseia apenas em uma narrativa com heróis e figuras importantes da civilização acaba se distanciando do mundo e da realidade dos discentes e os deixando de fora desse processo. O professor, ao escolher os conteúdos a serem trabalhados em sua proposta pedagógica, deve ter pleno entendimento dos objetivos e dos desafios que pretende abordar, bem como da importância desses temas na vida real dos estudantes em todas as suas dimensões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar O Ensino de História na Unidade Escolar Municipal Desembargador Sarney de Araújo Costa, na cidade de Codó-MA, a partir da identificação das práticas metodológicas desenvolvidas pelos docentes de História. Assim, constatou-se que a aprendizagem dos educandos está relacionada com as práticas de ensino adotadas pelos docentes nas aulas da referida disciplina.

É fundamental que o professor identifique a realidade dos estudantes para que haja um bom resultado da aprendizagem por boa parte da turma. O professor é quem indica qual o melhor método a ser aplicado em cada aula, ele também é capaz de constatar que o livro didático não é o único material de apoio em suas aulas e de observar outros meios que sejam capazes de produzir aprendizagem.

Os objetivos propostos foram alcançados por meio da análise de artigos, livros e da própria pesquisa (questionário) realizada com os professores de História da instituição de ensino. É importante frisar que a atuação dos professores de História no espaço escolar tem um papel essencial na construção do aprendizado dos estudantes, visto que a interação em sala de aula e a relação entre professores e discentes têm um impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação as pesquisas bibliográficas, foi realizada uma análise minuciosa das práticas de ensino e das técnicas empregadas por esses profissionais da educação. Os autores citados ao longo do texto nos mostraram que os professores têm plena consciência da relevância da prática de ensino, porém, foi constatado que a valorização do profissional de educação é mínima, sendo frequentemente mal pagos e tendo um ambiente de trabalho inadequado para uma aula dinâmica e exploratória, já que há uma grande escassez de recursos para investir no ambiente escolar.

Durante a entrevista (questionário), as docentes da escola foram questionadas sobre suas realidades escolares e desafios metodológicos em relação ao ensino-aprendizagem. As professoras foram bastante objetivas e realistas em suas respostas sobre seus trabalhos pedagógicos e interação com os discentes, já que enfrentam desafios constantes em relação aos recursos didáticos e à estrutura física da escola, mas buscam empregar formas mais variadas e dinâmicas para uma melhor prática de ensino em sala de aula.

Nesse estudo, também foram examinadas a realidade da escola e sua organização física e organizacional, fornecendo todas as informações necessárias sobre ela. Com base nesses resultados, pode-se inferir que o trabalho docente deve ser observado e valorizado dentro da

escola, permitindo que seus discentes aproveitem bem o processo na perspectiva de melhorar a relação de ensino-aprendizagem, aproveitando o processo escolar.

Portanto, conclui-se que as práticas metodológicas aplicadas no ensino de História são fundamentais para compreensão das aulas da disciplina que, por sua vez, proporcionam aos discentes uma forma mais ampla na absorção dos conteúdos, despertando a curiosidade em descobrir o que de fato aconteceu, ampliando um novo olhar e um pensamento crítico do mundo em que a cidadã e o cidadão estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Quelen Brondani de. *A GESTÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO: uma análise ao plano plurianual 2010-2013 e 2014-2017 enquanto política pública de empoderamento e autonomia da mulher no município de Santa Cruz do Sul-RS*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul-RS, 2014.

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

BASTOS, João Augusto de S. L., *Educação e tecnologia*. Revista técnico - científica dos programas de pós-graduação em Tecnologia dos CEFETSPR/MG/RJ. Curitiba: CEFETS – PR, ano1, n. 1, abril 1997.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Ministério da Educação. Série Vias dos Saberes, n. 1, 2006.

\_\_\_\_\_. *Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo*. In: Tellus, ano 7, n. 12, p. 127-146, Campo Grande – MS, abr. 2007.

BENTO, Luís Carlos. *O SABER HISTÓRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS POSSIBILIDADES DO ENSINO ESCOLAR DA HISTÓRIA*. In: Fato & Versões Revista de História, v. 5 n. 10, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/fatver/article/view/1301>>. Acesso em maio de 2024.

BERTAGNA, Camila. *A Lei 11645/2008 e a abordagem da temática indígena na escola - Estudo de caso: a ação das Equipes Multidisciplinares em escolas do NRE de Maringá*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, n. 28, 2015, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UEM, 2015, p. 1-9

BITTENCOURT, C (org.). *O saber escolar na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. 80

BORATO, D. L. et al. *O livro didático como instrumento para a construção da subjetividade no processo de consolidação do currículo escolar*. Cascavel, PR: UNIPAR, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos/ Circe Maria Fernandes Bittencourt – 4. Ed – São Paulo: Cortez, 2011.*

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2ª. ed. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em maio de 2024.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases* – Lei 9394/96, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, *Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2000. MEC/SEF

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia*. Brasília. MEC, SEF, 1997, 166p.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental: parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei 10639*, de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. *LEI Nº 11.645*, de 10 março de 2008. In: Planalto Gov, disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em set. de 2024.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História*. 13a. ed. – Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 2010.

COSTA, J.F. *A ética e o espelho da cultura*. RJ: Rocco, 1994.

COSTA, J. de M.; PINHEIRO, N. A. M. *O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar*. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003- veja aqui.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120 p.

FRANÇA, Cyntia Simioni; SIMON, Cristiano Biazzo, *Como conciliar ensino de História e novas tecnologias?* (Mestrado em História Social – Universidade Estadual de Londrina), 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução Roberto Machado, 19ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOMES, Carlos. *PÁGINAS DE CODÓ (XLVIII)* – Filomena Catarina Moreira. In: Blog do Acélio, Codó-MA, 17/12/2013. Disponível em: < <https://www.blogdoacelio.com.br/paginas-de-codo-xxviii-filomena-catarina-moreira/>>. Acesso em abril de 2024.

GOMES, Márcio Henrique Baima. *A HISTÓRIA DO MARANHÃO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO (1996 – 2016)*. Dissertação (Mestrado História, Ensino e Narrativas). Programa de Pós-Graduação em Curso de Mestrado em História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, São Luís 2017. <https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/49/1/M%c3%81RCIO%20HENRIQUE%20BAIMA%20GOMES.pdf>. Acesso em maio de 2024.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. *Debaixo da imediata proteção de Sua Majestade Imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889)*. RIHGB, Rio de Janeiro, ano 156, n. 388, jul. /set. 1995.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JACOMEL, João (coord.), *Metodologia da História*, SOMESB, 2007. Disponível em: <http://www.ead.ftc.br/portal/upload/his/5p/01-Metodologiadahistoria>. Acesso em set. de 2024.

*História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII* / editado por Bethwell Allan Ogot. – Brasília: UNESCO, 2010.

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. – 6ª. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

KHOURY, Yara Aun. *Apresentação*. In: PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de História oral*. – São Paulo: Letra e Voz, 2010.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Editora Vozes: Petrópolis/RJ, 2008

MARANHÃO. Governo do Estado. *Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas - História como componente curricular*. / Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2017. Disponível em: < <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/CADERNO-HIST%C3%93RIA-PRONTO-COM-FOLHA-DE-ROSTO-ATUALIZADO-EM-21-AGO-2017-VERS%C3%83O-FINAL.pdf>>. Acesso em: set. de 2024.

MACHADO, João Batista. *Codó, histórias do fundo do baú*. FACT/ UEMA, 1999.

MARINHO, João Cândido Carvalho. *O Ensino de História na Perspectiva das Relações de Gênero Estabelecidas na Família Brasileira*, ANPUH-BRASIL - 30º Simpósio Nacional de História - Recife, 2019

MANTOVANI, Kátia Paulino. *O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Impactos na qualidade do ensino público*. USP. Dep. De Geografia Humana. São Paulo, 2009. 126p. Disponível em: <http://files.pibidletrasugb.webnode.com/200000038-4d45d4f374/O%20programa%20Nacional%20de%20Livro%20Did%C3%A1tico.pdf>. Acesso em: set. 2023.

MARQUES, Carlos Conceição, *As tecnologias no ensino de História: uma questão de formação de professores*, <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1415-8.pdf>. Acesso em maio de 2024.

MARTINS, Dayse Marinho. *CURRÍCULO E HISTORICIDADE: A disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902 – 2013)*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. *A Balaiada na sala de aula: ensino de História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático “A Guerra da Balaiada”*. Dissertação (Mestrado) – Curso de História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão. – São Luís, 2018. 196 f. Disponível em: < <https://www.ppghist.uema.br/wp-content/uploads/2016/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Yuri-com-as-assinaturas-da-banca.pdf>>. Acesso em maio de 2024.

MIRANDA, Regina; De Luca, Tânia. *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD*. Rev. Bras. Hist. vol.24 no.48 São Paulo 2004. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext)> Acesso em maio de 2024.

MISKOLCI, Richard. *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. São Paulo. Annablume, 2012

MOTTA, Diomar das Graças. *As mulheres professoras na política educacional no Maranhão*. São Luís: EDUFMA, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. *O livro didático como mercadoria*. Pro-Posições. 2012, vol.23, n.3, p. 51-66. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072012000300004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300004&lang=pt)>. Acesso em maio de 2024.

POMBO, Olga. *Práticas Interdisciplinares. Sociologias*, Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Ano 08, nº 15, jan/jun 2006, pp. 208-249.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como gênero*. In: Projeto História, São Paulo: EDUC, n. 15, 1997.

PROENÇA, M. C. *Ensino da História e formação para a cidadania*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

PINSKY, Jaime. *Ensino de História e a criação do fato*. 12ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil 1: de Varnhagem a FHC*. 9ªed. ampl. Rio de janeiro: editora FGV, 2007.

REIS, Suzi Cristina, *Educação e tecnologia: o computador e a internet como ferramentas pedagógicas*, Monografia de especialização, Departamento de Educação da UEL/PR., agosto, 2006.

RIBEIRO, Vania Mondego. *A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO MARANHENSE: Liceu Maranhense*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís-MA, 2006.

SANTOS, Antônio Bispo dos (Nêgo Bispo). *A Terra dá, a terra quer*. São Paulo-SP: Ubu Editora, 2023.

SILVA, Marco Antonio. *A fetichização do livro didático no Brasil. Educação e Realidade*. 2012, vol.37, n.3, p. 803-821. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362012000300006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300006&lang=pt)>. Acesso em maio de 2024.

SOARES, Maria Alda Pinto. *“A Escola” em Manchete: educação e sociedade codoense (1916-1920)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina-PI, 2018. Disponível em: < [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/PPGED/Disse\\_rta%C3%A7%C3%B5es/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_MARIA\\_ALDA\\_PINTO\\_SOARES\\_-\\_03.09.201720181206155641.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PPGED/Disse_rta%C3%A7%C3%B5es/DISSERTA%C3%87%C3%83O_MARIA_ALDA_PINTO_SOARES_-_03.09.201720181206155641.pdf)>. Acesso em maio de 2024.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2012.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. *A história ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina*. In: *História*, São Paulo, 23 (1-2): 2004.

TOURINHO, Mary Angélica Costa. *NORMALISTAS DO MARANHÃO: ENTRE ROTINA E RESISTÊNCIA*. In: *Patrimônio e Memória*, UNESP – FCLAs – CEDAP, v.7, n.2, p. 204-224, dez. 2011.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *Correspondência ativa*. Rio de Janeiro: INL, 1961.

WEHLING, Arno. *Integridade e integração nacional: duas ideias-força de Varnhagen*. In: LIMA, Sérgio Eduardo. *Moreira (Org.). Varnhagen (1816-1878): diplomacia e pensamento estratégico*. Brasília: FUNAG, 2016.

**ANEXOS**

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

CENTRO DE CIÊNCIAS DE CODÓ - CCCO

CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS /  
HISTÓRIA

PESQUISA DE CAMPO

QUESTIONÁRIO - ESCOLA MUNICIPAL DESEMBARGADOR SARNEY DE ARAÚJO  
COSTA, CODÓ-MA

NOME DO DOSCENTE: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_ DATA DA ENTREVISTA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

TÍTULO DA PESQUISA: PRÁTICAS METODOLÓGICAS APLICADAS NO ENSINO DE  
HISTÓRIA NA ESCOLA MUNICIPAL DESEMBARGADOR SARNEY DE ARAÚJO  
COSTA, CODÓ-MA

GRADUANDA: IRLANE CUNHA DA SILVA

ORIENTADOR: PROF. DR. JONAS RODRIGUES DE MORAES

1- Quais às práticas metodológicas aplicadas no Ensino de História pelos docentes da Escola  
Municipal Desembargador Sarney de Araújo Costa, Codó-MA?

---

---

---

---

---

2- As metodologias de Ensino de História adotadas pelos docentes na E.M. Desembargador  
Sarney de Araújo Costa consegue prender atenção dos discentes?

---

---

---

---

---

3- O Ensino de História ministrado na escola consegue envolver os educandos na escola?

---

---

---

---

---

4- Qual a opinião dos discentes em relação ao planejamento dos conteúdos e metodologias que se costuma utilizar na disciplina de história?

---

---

---

---

---

5- Quais as dificuldades que você enfrenta ao trabalhar com a Lei 11.645/2008, no que concerne a história e cultura das populações afro-brasileira e indígena?

---

---

---

---

---

---

6- Como são abordados os conteúdos relacionados a cultura afro-brasileira e indígena no livro didático da disciplina de História?

---

---

---

---

---

---

7- Além do livro didático de História qual outro recurso você utiliza para trabalhar a cultura afro-brasileira e indígena na sala de aula?

---

---

---

---

---

---

8-Para você qual a importância de trabalhar a cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do país?

---

---

---

---

9-Quais métodos você faz uso para que haja uma boa compreensão dos alunos sobre os conteúdos que abordam a cultura afro-brasileira e indígena ministrados em sala?

---

---

---

---

---

10- Quais atividades você costuma desenvolver com os discentes para que haja uma melhor compreensão em relação ao conteúdo citado?

---

---

---

---

---

11- A lei 11.645 representa um grande avanço da sociedade brasileira, você entende que, com a implementação desta lei a população afro-brasileira e indígena podem ter o seu devido reconhecimento, justifique?

---

---

---

---

---

12- Em seus planejamentos bimestrais costuma incluir os conteúdos relacionados a cultura afro-brasileira e indígena ou tem uma data específica?

---

---

---

---

---

13- Como são realizadas as avaliações com os discentes na disciplina de História?

---

---

---

---

---

14- Como você se auto avalia enquanto professor da disciplina de História?

---

---

---

---

---

15- Quais os obstáculos enfrentados pelos docentes na escola para ministrar suas aulas?

---

---

---

---

---