



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC
CAMPUS II – ALAGOINHAS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

CARLOS MATEUS SANTOS PAIXÃO

CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL
DOUTOR INOCÊNCIO GÓES (1997-2001)

Alagoinhas/BA

2024

CARLOS MATEUS SANTOS PAIXÃO

**CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL
DOUTOR INOCÊNCIO GÓES (1997-2001)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia, Campus II – Alagoinhas, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em História.

Orientadora: Profa. Ma. Eliane Brito Silva

Alagoinhas/BA

2024

CARLOS MATEUS SANTOS PAIXÃO

**CAMINHOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR
INOCÊNCIO GÓES (1997-2001)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia.

Banca Examinadora:

Profa. Ma. Eliane Brito Silva – UNEB (Orientadora)

Profa. Dra. Célia Santana Silva – UNEB

Profa. Dra. Leonice de Lima Mançur Lins – UNEB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos sujeitos históricos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, especialmente aos professores de História, que diariamente lutam por uma educação mais inclusiva e de qualidade, mesmo com os desafios da profissão.

AGRADECIMENTOS

A finalização do Trabalho de Conclusão de Curso pressupõe que uma etapa importante da graduação se encerra, e por isso não poderia deixar de agradecer aos sujeitos envolvidos no processo, e que fizeram parte da jornada. Expresso aqui os meus inestimáveis agradecimentos a todos que contribuíram para o desenvolvimento da minha formação acadêmica.

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido forças para vencer os desafios que surgiram durante a caminhada.

À minha mãe, Liliane, que mesmo tendo pouca oportunidade e incentivo para estudar, foi a minha maior incentivadora para que eu prosseguisse com os estudos.

À minha orientadora, Eliane Brito Silva, pelas orientações, sendo uma professora-pesquisadora responsável, acolhedora e competente, e que também acompanhou o meu processo de formação, contribuindo com sugestões, elogios e críticas.

Às professoras do eixo de Estágio Supervisionado e Laboratório de ensino de História, Célia Silva e Leonice Lins.

Aos colegas de turma pelo diálogo, acolhimento e parceria, que tornou o processo muito mais enriquecedor. Na trajetória, muitos outros envolvidos contribuíram para o meu desenvolvimento e por isso, eu os agradeço.

''Ensinar pode ser considerada uma tarefa relativamente fácil quando não consideramos a sua relação imediata com o aprender. Nesse sentido, ensinar é fácil, bem mais difícil é fazer o outro aprender, bem mais difícil é criar condições para que outro sujeito possa mobilizar-se intelectualmente, bem mais difícil é levar o eu empírico a constituir-se como um eu epistêmico''.

(Flávia Eloisa Caimi)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a história ensinada no Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes, no período que corresponde os anos de 1997 a 2001. A escola encerrou suas atividades no ano de 2009, mas sua extinção ocorreu no ano de 2010. Esta pesquisa se orienta pela necessidade de compreender aspectos da cultura escolar, com ênfase no ensino de História, considerando a historicidade das práticas escolares. Nesse contexto, esse período foi marcado por mudanças significativas nas políticas educacionais que afetaram a estrutura do currículo escolar, criando uma dinâmica para a escola e para o conteúdo histórico ensinado, influenciado pelas desigualdades educacionais e pela participação crescente do setor privado na educação.

Palavras-Chave: Ensino de História em Catu. Escola Pública. Currículo. Formação de Professores. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This research aims to analyze the history taught at Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes, in the period that corresponds to the years 1997 to 2001. The school ended its activities in 2009, but its experience occurred in 2010. This research is guided by need to understand aspects of school culture, with an emphasis on teaching History, considering the historicity of school practices. In this context, this period was marked by significant changes in educational policies that affected the school curriculum, creating a new dynamic for the school and for the historical content taught, influenced by educational inequalities and the growing participation of the private sector in education.

Keywords: Catu History Teaching. Public school. Curriculum. Teacher training. Educational Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Planta baixa da escola	37
Figura 02 – Fachada atual da sede onde foi a escola	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Relação de pesquisas sobre o ensino de História nas universidades baianas entre 1993 e 2007	19
Quadro 02 – Relação dos GD no VII Encontro Estadual de Ensino de História	21
Quadro 03 – Defesas de TCC do curso de História da UNEB de Alagoinhas de 2007 a 2023 com relação a temáticas de ensino de História	22

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH	Associação Brasileira de Ensino de História
AC	Atividades Complementares
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPB	Estudo dos Problemas Brasileiros
GD	Grupo de Discussão
GEPENH	Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História
EAD	Ensino a Distância
EMC	Educação Moral e Cívica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GT	Grupo de Trabalho
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OSP	Organização Social e Política do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
ST	Simpósio Temático
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BAHIA COMO OBJETO E CAMPO DE PESQUISA	17
CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	25
2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO FINAL DO SÉCULO XX AO INÍCIO DO XXI	29
CAPÍTULO 3 – A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR INOCÊNCIO GÓES (1997-2001).....	34
3.1 A HISTÓRIA DA ESCOLA.....	34
3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E O PLANEJAMENTO DOCENTE NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	36
3.3 A REVISTA NOVA ESCOLA NO COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR INOCÊNCIO GÓES.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se dedica a estudar a história do ensino de História no Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes, localizado no município de Catu-BA, uma instituição pública estadual, que iniciou suas atividades escolares em 1927, e foram encerradas no ano de 2009, sendo extinta em 2010. A escolha do objeto de pesquisa justifica-se pelo interesse em conhecer a história da disciplina História nas escolas baianas, e desse modo, aprofundar o conhecimento sobre a história ensinada, podendo contribuir para a ampliação das discussões no campo do ensino de História.

Na década de 1990, o Brasil, a Bahia vivenciou uma série de mudanças no âmbito das políticas públicas educacionais, resultado das mobilizações e lutas de estudantes e professores do ensino básico e superior, entidades, associações, movimentos sociais da sociedade civil, pós-ditadura civil-militar (1964-1985). Durante a redemocratização, os cursos, programas, projetos e sistemas de ensino são revistos, reconfigurados, reestruturados. Nesse contexto, temos a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9.394 de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997/1998. Interessamos nessa pesquisa conhecer as mudanças curriculares ocorridas na disciplina de História no Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes entre os anos de 1997 e 2001.

O trabalho adota a pesquisa documental e bibliográfico dentro de uma abordagem de caráter qualitativo, estabelecendo diálogos e reflexões com autores que se dedicam a estudar o ensino de História. A pesquisa qualitativa é um método de investigação utilizado em diversas áreas do conhecimento. Esse tipo de pesquisa foca em uma compreensão mais profunda e detalhada dos fenômenos estudados, explorando questões que não podem ser apenas quantificadas, mas que precisam de uma contextualização, possibilitando uma compreensão mais contextualizada dos fenômenos humanos. A pesquisa exige pensamento reflexivo e tratamento científico. Procura dados em variadas fontes, de forma direta ou indireta. (ARNAUT DE TOLEDO et al, 2001, p.167).

A pergunta que mobiliza o desenvolvimento dessa pesquisa foi a seguinte: Qual o lugar da História no ensino escolar no Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes? A partir da produção teórica já existente, a saber: Bittencourt (1992, 2004, 2008, 2012, 2018), Guimarães (1993, 2009, 2012), Fonseca (2006), objetivamos através das leituras e estudo das fontes entender que concepção de História nortearam as práticas de ensino de História na referida instituição, e compreender de que maneira as mudanças ocorridas no contexto das reformas educacionais no

âmbito estadual e nacional estão refletidas no ensino de História, no trabalho docente, no desempenho dos alunos, e enfim, na organização curricular e cultura escolar.

Importante também fazer um registro sobre o acesso à documentação do colégio. Na transição da disciplina de Pesquisa Histórica I para Pesquisa Histórica II, decidi mudar o tema do meu Trabalho de Conclusão de Concurso¹. Com isso, o primeiro passo foi buscar fontes para o estudo, localizar a documentação. O primeiro lugar para localizar as fontes seria no próprio colégio. Entretanto, por se tratar de uma escola extinta, começamos pelo Núcleo Territorial de Educação (NTE 18) em Alagoinhas, acreditando que poderia fornecer informações sobre o destino da documentação e acervo da instituição.

O NTE são estruturas administrativas criadas com o objetivo de descentralizar a gestão educacional, possibilitando mais proximidade com as secretarias de educação e as escolas estaduais. O NTE 18 abrange as cidades de Acajutiba, Alagoinhas, Aporá, Araçás, Aramari, Cardeal da Silva, Catu, Conde, Crisópolis, Entre Rios, Esplanada, Inhambupe, Itanagra, Itapicuru, Jandaíra, Olindina, Ouriçangas, Pedrão, Rio Real e Sátiro Dias. Chegando ao local, informaram que parte da documentação estaria no Núcleo Territorial de Educação (NTE 26) em Salvador. Contudo, ainda no NTE, quando me dirigia à saída, a responsável pelo setor de documentação do núcleo, explicou que a documentação se encontrava em Catu, sob a guarda do Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Ribeiro Pessoa (CEEP Pedro Ribeiro Pessoa). Essa experiência preliminar da busca das fontes documentais para o projeto de pesquisa é desafiadora e prazerosa ao mesmo tempo.

Na cidade de Catu, no Centro Estadual de Educação Profissional em Controle e Gestão do Nordeste Baiano Pedro Ribeiro Pessoa (CEEP Pedro Ribeiro Pessoa), localizei diversos documentos, dentre eles, livro de Atas, livro das Atividades Complementares (AC), livro de Registro das Atas do Conselho de Classe dos turnos diurno e noturno, documentos relativos aos Quadros Curriculares do Ensino Fundamental e Médio. Além do mais, o livro de Ata de Assunção e Reassunção dos professores e profissionais do ensino, os Cadernos de Registros contendo informações estatísticas sobre o colégio e o Mapa de Aproveitamento. As fontes estudadas e que norteiam a pesquisa documental dessa pesquisa são as Atas de Atividade Complementar (AC) do ano de 1997 a 2001, Ata de Resultados Finais de 1997 a 2001 e Quadro Curricular do Ensino Fundamental e Médio.

¹ O primeiro projeto de pesquisa foi sobre a atuação de Cecília Meireles como cronista no Diário de Notícias (1930-1934). Decidi mudar de tema por conta de um desejo pessoal que foi sendo despertado de aproximar um tema de pesquisa com a minha área de formação. Nesse sentido, foi sendo construído o projeto sobre a história do ensino de História no Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes (1997-2001).

Também é importante fazer um registro sobre a guarda e as condições do acervo. Os documentos estavam guardados em dois cômodos, parte do acervo estava na sala de arquivos, e parte, na sala da secretaria escolar, mantidos em diferentes armários de forma dispersa e desordenada.

Apesar dos riscos que a modalidade de pesquisa sobre as instituições escolares apresenta, entendemos, ser importante valorizarmos. Tal pesquisa pode suscitar em qualquer pessoa interesse para os estudos da história local e nacional. Neste sentido, o estudo e seus resultados devem ser significativos, em seu sentido quantitativo e qualitativo no que se refere à garantia da preservação de um acervo de fontes indispensáveis às pesquisas no campo da História da Educação brasileira. (SILVA, 2009, p.228).

Com isso, ansiamos que sem o armazenamento, conservação e arquivamento adequado dos documentos, os registros da história do ensino de História do colégio, sejam perdidos.² De acordo com Maria Elisabeth Blanck Miguel (2007) se tratando do estudo do ensino nas instituições escolares por meio da documentação que registra as suas histórias, percebe-se que essa nem sempre estará à disposição do historiador organizada em arquivos, e que raramente se apresenta de forma organizada e que na maioria das vezes, o processo de análise do documento demanda tempo pela análise e deslocamento, mas que também trazem a expectativa de descoberta. Além disso, os acervos das instituições escolares exercem importante papel e contribuem para o conhecimento da história da educação local e regional.

Nesse sentido, corroboro com a concepção de Silva (2009) quando afirma que se tratando da produção do conhecimento em História (e Educação), ainda resta muito a ser realizado, pois o conhecimento do campo/da área exige muita pesquisa, tarefa essa que não pode ser de responsabilidade somente de alguns pesquisadores. Ferreira (2018) discute que é fundamental compreender o lugar e o papel que exerce o ensino de História nos dias de hoje, pois só assim teremos a compreensão de quais sentidos para o ensino de História pretende-se construir.

Os esforços no desenvolvimento da pesquisa no campo da história das Instituições, somente terá sentido desde que se coloque como uma possibilidade de escrever uma história da educação brasileira, com pesquisas de qualidade ao levar em conta as especificidades regionais e locais, num movimento que articule elementos entre o particular e o geral. (SILVA, 2009, p.228).

² A fonte documental de investigação consta registrado no processo do Diário Oficial da Bahia nº 0024399-0/2010 que assegura que o acervo documental do colégio se encontra resguardado no CEEP Pedro Ribeiro Pessoa.

Dessa forma, para Cerri (2009, p.150) o ensino e a aprendizagem de História, em sua versão escolar moderna, resultam de um aspecto político e de um aspecto cognitivo – científico, percebe-se que a história do ensino de História é um movimento mais ou menos ordenado de versões de um passado comum e de concepções de história que se associem e se sucedem.

Quando lemos, com Rüsen, a História como tempo significado, podemos inferir que o ensino escolar da História é apenas uma das formas criadas por uma cultura específica – a ocidental moderna – para equacionar o problema de constituição de um passado capaz de unificar essencialmente os grupos sociais em um corpo político único – na grande maioria dos casos, a nação – apesar de suas diferenças (CERRI, 2009, p.150).

A história (e seu ensino) é, sobretudo, um processo dinâmico e não apenas uma coleção de fatos e datas. Essa perspectiva da história é importante para compreender que o passado não é estático, mas que continuamente circunda entre o passado e presente, como se analisa no trecho a seguir:

O ensino de História, então, é a síntese móvel entre as demandas políticas e sociais por identidade coletiva e orientação no tempo, as concepções do que seja a teoria e o método históricos, e ainda as visões sobre qual conhecimento do passado é essencial para ser conhecido e assimilado pelas novas gerações. (CERRI, 2009, p.150).

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo apresento uma reflexão sobre o ensino de História como objeto e campo de pesquisa, a legitimidade desse campo nas associações e nos encontros e fóruns acadêmicos da área de História, para compreender as dicotomias e tensões entre teoria e prática, ensino e pesquisa, licenciatura e bacharelado, escola e universidade, campo de construções das identidades social e docente.

No segundo capítulo apresento uma discussão sobre a trajetória da história do ensino de História e o seu processo de disciplinarização, e sobre as políticas educacionais da década de 1990 e início do século XXI, e os desafios do ensino da disciplina.

O terceiro capítulo dedica-se a analisar a história do ensino de História no Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes, considerando o contexto histórico e as principais mudanças curriculares do período de 1997 a 2001, e os caminhos da história ensinada. Em seguida, apresento as considerações finais, onde sintetizo as discussões que foram feitas no percurso, retomando a discussão da importância do objeto de pesquisa da História do ensino de História.

CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BAHIA COMO OBJETO E CAMPO DE PESQUISA

Em termos de produções acadêmicas na Bahia, até o fim do século XX, é importante destacar que temáticas sobre o ensino de História foram pouco discutidas entre os pesquisadores baianos, apesar da atuação e esforços de pesquisadores e professores da educação básica, professores formadores e pesquisadores das universidades, nos cursos de graduação e programas de pós-graduação.

Na década de 1980, as discussões e debates sobre o ensino de História se intensificaram, principalmente com a criação de fóruns acadêmicos, como o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Esses encontros foram importantes para a legitimação do campo de ensino de História, permitindo maiores possibilidades de difusão dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores, para além, dos estados de São Paulo e Minas Gerais, que se revezam como anfitriões na realização dos fóruns, promovendo diálogos entre educadores, pesquisadores e pesquisadores do campo do ensino de História.

De acordo com Lima et al., (2018), apenas, a partir da década de 1990 amplia-se as pesquisas no campo do ensino de História. Na Bahia, é significativa a contribuição do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (GEPENH). Igualmente, dos grupos de pesquisa História, Cultura e Sociedade e Formação, constituídos por professores e alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Num levantamento dos trabalhos produzidos no âmbito dos Encontros Estaduais de História, da Associação Nacional de História, no período de 2002 a 2014, Ferreira et al., (2018) aponta um número reduzido de simpósios sobre a temática do Ensino de História, bem como menor número de trabalhos apresentados sobre o ensino de História, considerando o total de trabalhos inscritos/apresentados, de modo que há poucas referências ao termo “ensino”, em detrimento da forte ênfase de conhecimentos disciplinares.

Outrossim, ainda é incipiente a quantidade de professores da educação básica associados à ANPUH, o que reforça de certa maneira a dicotomia de que aquele que ensina não pesquisa, quando na realidade deveria existir uma profícua relação entre ensino e pesquisa. Os conhecimentos disciplinares ³e conhecimentos pedagógicos não podem ser dicotomizados na

³ Os conhecimentos disciplinares se referem aos temas específicos da área de História.

formação do professor de História, embora este tenha sido o modelo predominante nos cursos de História, durante décadas, no conhecido sistema “três mais um”. (CAIMI, 2009, p.30).⁴

A associação ainda não abarca grande parte dos professores de História sobretudo pela falta de clareza por parte da categoria docente sobre os objetivos e benefícios de fazer parte da associação. É também um desdobramento das falsas narrativas que foram sendo construídas sobre a dicotomia entre ensino e pesquisa, fazendo com que se tenha a percepção de que a ANPUH é direcionada somente para pesquisadores acadêmicos do que propriamente para professores de História. Isso pode conduzir para a falsa percepção de que a associação não atende às necessidades ou interesses dos professores que estão na sala de aula, embora essa realidade tenha mudado aos poucos.

Nesse contexto, sobretudo os programas de pós-graduação em ensino de História, têm evidenciado que a pesquisa conduzida pelos professores de História agrega muito mais valor ao campo acadêmico, possibilitando novas perspectivas para o campo, e formando professores ainda mais comprometidos com a pesquisa. Para diminuir os riscos de praticismo, individualismo e modismo, a formação do professor reflexivo-pesquisador precisa estar ancorada em outros pressupostos que não apenas a reflexão sobre a prática (CAIMI, 2009, p.29).

Além disso, ser professor pressupõe também que a pesquisa deve fazer parte do cotidiano da profissão. No entanto a baixa inserção de professores de História, que atuam na educação básica afiliados a ANPUH, reforça ainda mais o estigma que precisa ser superado de que quem dá aula não pesquisa. Nesse cenário, importante destacar a criação da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), criada no ano de 2009, quando teve a primeira assembleia realizada no Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. A ABEH está intrinsecamente ligada aos eventos do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e do Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História. A ABEH emergiu das discussões e articulações que foram desenvolvidas nesses encontros, e agora é responsável por organizar e promover tais eventos.

Ademais, a criação do Mestrado Profissional em História (ProfHistória), que tem contribuído significativamente para as discussões no campo do ensino de História, já que a

⁴ O modelo três mais um correspondeu ao currículo que vigorou durante muito tempo nos cursos de Licenciatura em História. O estudante na sua grade curricular tinha três anos de estudos teóricos nas disciplinas específicas de História e apenas no último ano do curso tinha contato com as disciplinas pedagógicas. Essa divisão contribuiu para os estigmas existentes entre ensino e pesquisa, teoria e prática porque o modelo de currículo que vigorava, não dava a ênfase necessária para uma formação pedagógica que atendesse as necessidades da formação inicial do licenciando em História.

atividade de pesquisa acadêmica sobre o ensino constitui sua característica básica, com objetivos diretamente associadas à melhoria da qualidade da educação básica, e particularmente do ensino de História. Trata-se de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), criado em 2014, desenvolvido em rede nacional, com a participação de diversas instituições de ensino superior.

Na pesquisa, Ferreira et al., (2011, p.1) realiza um mapeamento das produções de Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações e teses de seis instituições baianas de ensino superior do estado da Bahia, produzidos no período de 1993 a 2007. A pesquisa revelou a diversidade de fontes e temas na produção historiográfica educacional baiana, destacando a necessidade de mais estudos após 2007 para explorar completamente o campo. A seguir segue o número de pesquisas encontradas pelos pesquisadores durante esse período.⁵

Quadro 01 – Número de monografias, dissertações e teses sobre o ensino de História nas universidades entre 1993 e 2007

Universidades	Monografias	Dissertações	Teses
Universidade Católica do Salvador (UCSAL)	06	Não encontrado	Não encontrado
Faculdade Jorge Amado (UNIJORGE)	02	Não encontrado	Não encontrado
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	01	02	Não encontrado
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	01	Não encontrado	Não encontrado
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	09	Não encontrado	Não encontrado
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Não encontrado	05	02
Total: 06	Total: 18	Total: 07	Total: 02

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2024.

A partir dos dados sistematizados, nota-se que de 1993 a 2007 foram encontradas 06 monografias do curso de Licenciatura em História da UCSAL. Na UNIJORGE foram encontradas 02 monografias do curso de Licenciatura em História. Além disso, na UNEB foram

⁵ FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *et al.* **Ensino de História nas Instituições de Ensino Superior Baianas: um relato.** Revista História Hoje, 2011.

encontradas 01 monografia do curso de Especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação da Faculdade de Educação e 02 dissertações apresentadas no programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade.

Na UEFS apenas foi encontrada somente 01 monografia apresentada no curso de Pós-graduação em História Social da Bahia do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia na linha de pesquisa Historiografia e Ensino de História. Conforme Ferreira et al., (2011, p.8) a UEFS foi a única instituição que apesar do material da sua biblioteca ser disponibilizado para consulta e empréstimo, as pesquisas não se encontravam disponíveis. Por outro lado, foi possível encontrá-las no núcleo de documentação dos Cursos de Humanas.

A UESB foi a instituição que mais apresentou um número expressivo de monografias do Curso de Licenciatura em História e no Curso de Especialização em História Social do Trabalho. A UFBA apesar de ser a instituição mais antiga das instituições superiores citadas, não foram encontradas as monografias dos cursos de graduação em História. Por outro lado, a Universidade foi a instituição que apresentou o maior número de teses e dissertações no seu banco de dados nos Cursos de Pós-Graduação em Educação, sendo localizadas 02 dissertações e 02 teses. A UCSAL, UNIJORGE, UESB E UEFS não apresentaram dissertações e teses nesse período. Já na UNEB não foram encontradas nenhuma tese. Dessa forma, o número total de pesquisas encontradas no banco de dados pelos pesquisadores nesse período corresponde ao total de 27 pesquisas.

Além disso, Ferreira et al., (2018) faz uma análise dos trabalhos acadêmicos publicados nos anais do encontro da Associação Nacional de História (ANPUH-BA): o Encontro Estadual do Ensino de História. A partir do ano de 2014, nota-se que a crescente discussão dos temas relacionados ao ensino de História, que pouco apareciam nos simpósios temáticos anteriores. No VII Encontro Estadual de História da ANPUH, realizado nas cidades de Cachoeira e São Feliz através da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, pode-se constatar crescimento das produções sobre o ensino de História na Bahia, incorporando ainda, temáticas como ensino de História na educação infantil, diversidade e relações étnico-raciais e jogos no ensino de História.

Com relação aos trabalhos apresentados, em comparação aos trabalhos sobre Ensino de História os números são ainda mais expressivos para o mesmo período considerado: dos 1643 (94%) trabalhos apresentados apenas 106 (6%) foram sobre a temática (com percentuais variando de 2% a 6% e 98% e 94%). Apesar desta discrepância, nos sete encontros vamos encontrar uma situação surpreendentemente ascendente; ou seja, se no primeiro encontro, no ano de 2002, tivemos apenas um (01) trabalho apresentado para um total de 47 comunicações; no ano de 2014, tivemos 41 trabalhos de um total de 440 comunicações apresentadas. Embora ascendente, isto

demonstra que a situação das apresentações sobre Ensino de História ainda é diminuta com um número reduzido no contexto dos encontros da Anpuh regional Bahia (FERREIRA et al., 2018, p.307).

A pesquisa revela que, embora haja um crescimento nas discussões sobre o ensino de História, ainda prevalecem temas tradicionais da historiografia, refletindo uma dicotomia entre ensino e pesquisa. Destaca também a necessidade de incorporar novos temas ao ensino de História, como história indígena e PIBID, e promover uma reflexão contínua e permanente sobre a prática docente. Além disso, ressalta o papel da (ANPUH-BA) na promoção desses debates e na consolidação da pesquisa em ensino de história na região, como um instrumento político de enfrentamento às ameaças à disciplina.

O GT de Ensino de História & Educação da Associação Nacional de História, Seção Bahia em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) organizou o VII Encontro Estadual de Ensino de História. O evento no ano de 2023, teve como tema (Re)formas educacionais e Itinerários (re)formativos: tempo presente, futuros possíveis e Ensino de História.⁶ Na programação constam Conferências e Mesas redondas, apresentação de trabalhos em Grupos de Discussão (GDs), Oficinas e Minicursos, cujo objetivo era o de consolidar o movimento, as experiências e a produção de conhecimento no campo do ensino de História na Bahia.⁷ No encontro foram apresentados 06 eixos temáticos, com 20 grupos de discussões aprovados, sendo que 14 foram apresentados.⁸

Quadro 02 – Relação dos GD no VII Encontro Estadual de Ensino de História

Grupos de Discussão – GD	Quantidade de Temas por Sessões
GD 01 – Materiais Didáticos de História: reflexões e experiências de produções.	15
GD 02 – Cultura Visual e Ensino de História: práticas, pesquisas e processos inter(trans) disciplinar.	15

⁶ De acordo com a ANPUH no site institucional, na seção Bahia, o encontro tem se mostrado espaço privilegiado de troca de experiências entre pesquisadores e estudantes que interagem nas diferentes atividades que envolve uma série de esforços para o fortalecimento do campo.

⁷ Disponível em: <<https://www.ensinodehistoria2023.bahia.anpuh.org/site/capa>>. Acesso em: 11 de Julho de 2024.

⁸ Eixo 01 – Ensino de História: Cultura, diferença e cotidiano

Eixo 02 – História em contextos de escolarização: saberes, práticas e experiências

Eixo 03 – Linguagens, tecnologias e produção de material didático

Eixo 04 – Currículo de história e formação de professores

Eixo 05 – História da educação e do ensino de história

Eixo 06 – Cultura histórica e aprendizagem: produção, circulação e apropriação do conhecimento histórico

GD 03 – Formação de Professores de História e Currículo: relação entre políticas, experiências docentes e saber histórico.	16
GD 05 – Memória, História e Historiografia (s): acervos físicos e digitais em pesquisas e no ensino de História: saberes, práticas e possibilidades de rupturas decoloniais.	10
GD 06 – Didática(s) da História: experiências de ensino e pesquisa.	11
GD 07 – Políticas Educacionais e ensino de História: reformas, currículos e práticas pedagógicas.	09
GD 11 – A História nos jogos, os jogos no ensino de História.	06
GD 12 – Gênero, História e Ensino: embates e combates entre unidade e diferença.	09
GD 14 – História da Educação na Bahia: do Império à República.	20
GD 15 – Religião, Cultura e Ensino de História: desafios e interações no cotidiano.	13
GD 16 – Residência Pedagógica como itinerário de formação de professores de história: desafios e possibilidades.	16
GD 17 – Diálogos interdisciplinares entre a Educação Indígena, a Educação Escolar Indígena e o Ensino de História Indígena nas escolas.	07
GD 18 – Fontes, Linguagens, Materiais Didáticos: experiências, produções e reflexões nas aulas de História.	12
GD 20 – Compromissos com o antirracismo: currículo prescrito e praticado após a Lei 10.639/03.	09
Total de GD'S: 20	Total: 164

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2024.

O quadro a seguir mostra a relação de TCCs com relação a temáticas sobre o ensino de História do ano de 2007 até 2023 do curso de Licenciatura em História da UNEB, Alagoínhas. O resultado mostra que cerca de 10% dos trabalhos apresentados são sobre temáticas sobre o ensino de História. É importante problematizar que o curso tem como base a formação de professores de História, no entanto as temáticas sobre o ensino ainda estão secundarizadas em relação ao número total de trabalhos. No entanto, essa realidade vem mudando aos poucos através das mobilizações e atuação de professores e alunos que se dedicam ao estudo do campo, com o objetivo de suprimir as dicotomias que foram sendo construídas.⁹

Quadro 3 - Defesas de TCC do curso de História da UNEB de Alagoínhas dos anos de 2007 a 2023 com relação a temáticas de ensino de História

⁹ O quadro a seguir reúne dados de TCC's sobre ensino de História, obtidos no banco de dados do Laboratório de ensino de História do curso de Licenciatura em História, da UNEB, Alagoínhas.

NOME	TÍTULO	ANO – 2007 a 2023
Célia Maria S. Barreto, Licimère P.C, Marluce D.S. Araújo, Sonia Maria O. Sobrinho.	AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO DE HISTÓRIA	2007
Eliana Pessoa Silva	USOS E DESUSOS DA ICONOGRAFIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.	2009
Joelson Pinheiro de Santana	A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO: UMA DISSIMULAÇÃO DENTRO DA HISTÓRIA.	2009
Kamilly Dantas Santos	O ZAPATISMO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA OBRA DE JOELZA ESTER RODRIGUE, “HISTÓRIA EM DOCUMENTO – IMAGEM E TEXTO”	2009
Marinalva Bispo Xavier	NOVA REPRESENTAÇÃO DA ÁFRICA E DOS AFRODESCENDENTES NO LIVRO DIDÁTICO	2011
Adevaldo de Carvalho Santos	ENSINO DE HISTÓRIA E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: UM CAMINHO A SER (RE)CONSTRUÍDO	2012
Anna Paula Figueiredo Oliveira	O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS – EJA: RECONSTITUINDO PRÁTICAS DOCENTES ATRAVÉS DE RELATOS SOBRE EXPERIÊNCIA INDIVIDUAIS DE PROFESSORES DESTA MODALIDADE DE ENSINO EM ALAGOINHAS-BA (1911-1912)	2012
Lidiane Mendes Sacramento	DILEMAS DE ESTUDANTES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.	2015
Adailza Martins de Araujo	O ENSINO DE HISTÓRIA E SEUS DESDOBRAMENTOS ENTRE ÁFRICA, RUANDA E BRASIL	2017
Tania Sonize Valverde Santos	ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA LOCAL: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DO BARREIRO.	2017
Elha Carlas Marafilhão Pereira	ÁFRICA NAS PÁGINAS: O CONTINENTE AFRICANO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA EM ARAÇÁS.	2017
Grasiele Ferreira do Nascimento	ENSINO DE HISTÓRIA E DITATURA CIVIL-MILITAR: OS ESTUDOS SOCIAIS NA ESCOLA POLIVALENTE DE ALAGOINHAS (1974-1980)	2018
Palloma Quelle Ramos Rodrigues	IMPLEMENTAÇÃO DO EJA EM ALAGOINHAS (BA) E A ESTRUTURAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL DE ALAGOINHAS – CEA: AS CONQUISTAS DE UMA EDUCAÇÃO TARDIA.	2018
Danielle Santana dos Santos	ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA EM ALAGOINHAS: CONTROVÉRSIAS ENTRE PRÁTICAS E DISCURSOS	2018
Aline Anunciação da Silva	OS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO: AVANÇOS OU RECUOS EM RELAÇÃO À LEI 11.645? UMA ANÁLISE DA OBRA ESTUDAR HISTÓRIA (DE PATRÍCIA RAMOS BRAICK)	2020

Alana Caren Santos Syx de Souza	A DITADURA MILITAR NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DOS MANUAIS ESCOLARES HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II – 9º ANO	2020
Jadiel Ferreira Roseira	CFPA/SENAI – HISTÓRIA E MEMÓRIAS DE ALUNOS E PROFESSORES EM NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA FORMADORA DE PROFISSIONAIS CIDADÃOS: UM CATÁLOGO DE FONTES ORAIS – 1973- 1996.	2021
Total de trabalhos apresentados: 176		
Total de trabalhos sobre o ensino de história apresentados: 17		

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2024.

Na Bahia, os dados mostram que apesar dos avanços, ainda é possível notar certo desinteresse dos historiadores em relação ao estudo e pesquisa do ensino de História, e a secundarização da questão do ensino na pesquisa histórica. Logo, pauta-se a necessidade dar mais visibilidade às pesquisas nos cursos de graduação e pós-graduação, intensificando os debates nas associações, na Associação Nacional de História (ANPUH), na Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), nas salas de aula, nas escolas e universidades, para combater a desvalorização do ensino de História e desqualificação dos professores de História.

O Estado da Bahia não ficou de fora das movimentações que estavam acontecendo no país acerca das mudanças de âmbito legal sobre a formação inicial, sobre as disputas que mobilizavam os debates acadêmicos acerca da separação entre bacharelado e licenciatura. Alguns trabalhos dão pistas de que fazer reflexões sobre a formação do professor de História ainda ia render muito e extrapolaria as Diretrizes curriculares. Desde as mudanças políticas dos anos 80 que possibilitam repensar a formação do professor de História, os embates pelo fim dos Estudos Sociais como Curso Superior de formação de professores, sempre mobilizaram pesquisadores envolvidos com o ensino de história e seus desdobramentos. Nos anos 90, as reformas educacionais, especialmente a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História deram o tom de novas pesquisas e reflexões. (SILVA, 2015, p.189).

Dessa maneira, de acordo com o que foi discutido, para Guimarães (2012) debater o ensino de História no século XXI significa considerar os processos de formação que ocorrem em vários ambientes, envolvendo diferentes indivíduos e sujeitos, conhecimentos e práticas. Significa também refletir sobre os projetos de formação em curso, considerando as tensões entre teoria e prática, pesquisa e ensino, sociedade e escola, Estado e sociedade.

CAPÍTULO 2 – HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

A história do ensino de História constitui-se como importante tema de estudos no campo do ensino de História. Espera-se que o professor de História tenha conhecimento da historicidade do ensino de História – os objetivos, os conteúdos, os procedimentos didáticos e metodológicos, as práticas pedagógicas. Entretanto, ainda, é possível que a história da disciplina seja objeto desconhecido por parte dos historiadores e professores, “por aqueles que pesquisam ou que ensinam”, segundo Fonseca (2006, p.7). Compreender a trajetória do ensino de História, nesse contexto, paira como uma necessidade permanente nos cursos de formação de professores de História.

A história do ensino de História é um campo complexo, contém caminhos que se entrecortam, que se bifurcam, estando longe de circunscrever-se à formalidade dos programas curriculares e dos livros escolares. Suas múltiplas relações com as várias dimensões da sociedade, sua posição como instrumento científico, político, cultural, para diferentes grupos, indica a riqueza de possibilidades para o seu estudo e o quanto ainda há para investigar. (FONSECA, 2006, p. 28).

Para Fonseca “a história do ensino de História e a história da disciplina escolar História se cruzam, entrecortadas pelos debates político e historiográfico e pela produção de material didático, sobretudo os livros escolares” (2006, p.12). A autora pontua ainda que:

“A trajetória da História ensinada nas escolas, não corresponde, à da História campo do conhecimento, mesmo porque durante muito tempo – da Idade Média ao século XIX –, parte dela confundiu-se com a história sagrada (...) que era ensinada nas escolas onde a influência de igrejas cristãs era significativa”. (FONSECA, 2006, p.21).

De acordo com Fonseca (2006, p.22) a presença de temas de História ensinados pelos jesuítas, entre os séculos XVII e XVIII, de forma alguma pode ser denominado como ensino de História enquanto disciplina escolar. É, a partir do século XVIII, que a História começa a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado, e, somente no século XIX alcança o estatuto científico, com procedimentos metodológicos e objetivos definidos. “Da Idade Média ao século XVII predominou uma história apoiada na religião e marcada por uma concepção providencialista, segundo a qual o curso de história humana definia-se pela intervenção divina” (FONSECA, 2006, p.21). A história “profana” sobre a Antiguidade se fazia presente através de textos clássicos, no estudo

do Latim e da Teologia. O contato dos estudantes com a História se dava por meio desses historiadores da Antiguidade.

O ensino jesuítico tinha como eixos o estudo da Gramática, da Retórica, das Humanidades, da Filosofia e da Teologia e previa a utilização de um elenco predeterminado de textos gregos e latinos, entre os quais figuravam autores como Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito. (FONSECA, 2006, p.39).

No século XVIII, no contexto do reformismo inspirado no Iluminismo irão ocorrer várias reformas motivadas pela retração da presença da Igreja católica no sistema de ensino, pela expulsão da Companhia de Jesus, em 1759. Os currículos implementados pelos jesuítas foram substituídos por currículos mais realistas e pragmáticos, contemplando a ciência moderna, as línguas nacionais e os conhecimentos históricos e geográficos. Os estudantes irão estudar cada vez menos a história sagrada, e cada vez mais a história da humanidade, a origem das nações, embora como temas para dissertações do que uma matéria/disciplina propriamente dita. Mesmo no contexto da Revolução francesa, “a História continuaria como elemento secundário nos currículos escolares, como “complemento dos estudos clássicos e da aprendizagem do latim” (FURET, s/d, p. 8 apud FONSECA, 2006, p. 23).

As reformas implementadas pelo Marquês de Pombal (1750-1777), não deixava de ser aristocrática, o acesso à educação continuava restrito às elites, à formação dos quadros administrativos da burocracia estatal, e “a História apareceria mais definida para os estudos superiores” (FONSECA, 2006, 42). No início do século XIX, quando a educação passou a ser vista como competência do Estado, que culminou com a organização dos sistemas de ensino público, “a História como campo de conhecimento, começa a apresentar maior sistematização em termos de investigação e de seus métodos” (Idem, p. 23-24), constituindo-se como História científica, tornando possível sua escolarização. O processo de transformação da História em disciplina “ensinável” ocorreu primeiro na França, no contexto das transformações revolucionárias do século XVIII, inserido na luta da burguesia pela educação pública, gratuita, leiga e obrigatória (SCHMIDT, 2009, p.11).

No Brasil, “a constituição da História como disciplina acontece após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império” (idem), e a consolidação de um plano de estudos, somente ocorreu a partir da criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, também empenhado na formação da elite intelectual e política, com valores e conhecimentos julgados essenciais para governar o país. O ensino de História nesse período era fortemente marcado pela história e cultura europeia, pela ênfase nos grandes feitos políticos e realizações de personalidades notáveis, os heróis da nação, da pátria.

Durante a transição do século XIX para o XX, a República instaura o civismo no ensino, levando, a criação de biografias de “homens notáveis” que se debruçaram à formação da pátria. A afirmação de identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto das disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria (FONSECA, 2006, p.24).

Fonseca (2006) destaca ainda que Colégio Pedro II introduziu o ensino de História ao longo de suas oito séries, e era considerado modelo para as demais escolas do Império, tendo seus programas curriculares reproduzidos para o ensino secundário. E, que:

Durante a segunda metade do século XIX, várias reformas curriculares foram realizadas, alternando-se a distribuição dos conteúdos de História (Sagrada, Antiga, da Idade Média, Moderna e Contemporânea, do Brasil) pelas séries, ou agrupando conteúdos que antes eram dados separado. Assim, a partir das duas últimas décadas do oitocentos, as histórias Antiga, da Idade Média, Moderna e Contemporânea passaram a conformar a História Geral e depois a História Universal. (FONSECA, 2006, p.48)

Podemos observar, a configuração do modelo quadripartite. Bittencourt (1990, p. 67 apud Pontes e Nicoli, 2019, p. 67), tratando do currículo de História, nas primeiras décadas do século XX, salienta que:

Em matérias como História (...), o desenvolvimento dos sentimentos de nacionalidade, faziam parte das finalidades explícitas. Não por acaso, os programas indicavam o ensino da história a leitura da biografia dos grandes homens da vida nacional, visando à educação cívica pelos bons exemplos. O enaltecimento da pátria e da nacionalidade perpassava todo o saber histórico construído para a transmissão nas escolas primárias, nas lições sobre a independência e sobre o império, sobre o descobrimento, e sobre a formação do povo brasileiro. (BITTENCOURT, 1990, p.67).

As diretrizes para o ensino de História e os programas e textos dos livros didáticos destinados às escolas primárias e secundárias, apresentavam uma História política, nacionalista, etapista, linear, cronológica, sendo definidos pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, com a missão elaborar a uma história nacional, e difundir por meio da educação, precisamente, por meio do ensino de História. (FONSECA, 2006, p.46).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, constata-se a centralização das políticas educacionais. A Reforma Francisco Campos (1931), editada no governo Vargas, promovem a perda da autonomia das escolas na elaboração dos programas dos programas escolares. Em relação ao ensino de História, nota-se que a História do Brasil e da América ganham centralidade. Contudo, se apresenta diluída na História da Civilização, permanecendo uma história dos grandes acontecimentos, política, biográfica e episódica,

destinada a promover uma formação moral e patriótica, sentimentos de civismo e nacionalismo, que são perpetuados nas décadas de 1940 e 1950. Cumpre salientar que, as Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema (1942), promovem a reestruturação e organização do ensino brasileiro, contudo, mantendo o caráter dualista e elitista da educação brasileira.

Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), o ensino de História foi alvo de especial atenção dos agentes do governo militar (FONSECA, 1993). Um conjunto de leis, decretos-leis, atos institucionais, acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (MEC-USAID), impuseram violência, vigilância, perseguição, censura às escolas e universidades, estudantes, professores, trabalhadores, artistas, enfim, à toda sociedade. O controle da educação e a disseminação da ideologia do regime ditatorial, ocorre através medidas, dentre elas, a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, na educação básica e educação superior: Educação Moral e Cívica (EMC) para o ensino de 1º grau, a Organização Social e Política Brasileira (OSPB) para o ensino de 2º grau, e o Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB) para o ensino superior.

O regime militar, instalado em 1964, só fez aprofundar algumas das características já presentes no ensino de História na escola fundamental e média no país. No que diz respeito às concepções de História inerentes a esse ensino, não houve grandes transformações, tendo permanecido a herança tradicional, de longa data, a orientá-lo. Isso significa que as diretrizes norteadoras dessa concepção de História permaneceram na formação de milhares de jovens, enfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos “brasileiros célebres”, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime. (FONSECA, 2006. p.56).

Sob a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei n.º 5.692/71), a Reforma Universitária (Lei n.º 5.540/68), que vigorou no Estado autoritário, impôs alterações no ensino de História e na formação e contratação de professores até então vigentes no país instituíram a obrigatoriedade da disciplina de Estudos Sociais no ensino de 1º grau, a instauração da licenciatura curta; promoveram a proletarização dos profissionais da educação, a desqualificação dos professores de História, a descaracterização da área das Ciências Humanas, “impondo um ensino diretivo, não-crítico, no qual a história aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziram a História” (FONSECA, 2006, p. 58).

Nesse sentido, a relação professor e aluno seria marcada pelo autoritarismo, pela concentração do poder e do saber na figura do professor e da autoridade do livro didático. Em

relação a organização dos conteúdos obedecia a periodização recorrente da História Geral (a divisão quadripartite nas Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) e da História do Brasil (as divisões de Brasil Colônia, Império e República). “Com a crise do regime militar, no final dos anos 70, o processo de redemocratização e o advento de possibilidades de se pensar a realidade brasileira” (idem, p.59), repensar o ensino de História – novos programas e propostas metodológicas.

Apesar dos limites históricos, o cenário político brasileiro avança numa perspectiva de democratização e tem, no processo constituinte e na aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF), processos de retomada do Estado Democrático de Direito, resultado de lutas históricas em prol da democracia e justiça social. A CF avança no alargamento formal da cidadania e dos direitos sociais, entre eles a educação. A dinâmica política segue, contudo, demarcando, para a maior parte da sociedade, uma cidadania tutelada, restrita e funcional ou de segunda ordem. (DOURADO, 2019, p.7).

Cumprir destacar, as lutas pela democracia nos anos 80, pelo fim das disciplinas da área de Educação Moral e Cívica, dos cursos de licenciatura curtas, e intensa mobilização e resistência à ditadura militar protagonizada por estudantes e professores, associações, movimentos guerrilheiros, sociais e de organização de trabalhadores, sindicatos, advogados, artistas e intelectuais.

2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO FINAL DO SÉCULO XX AO INÍCIO DO XXI

A partir do final do século XX, as disputas e as lutas em torno de uma nova política educacional produziram novas tensões e conflitos, conforme Guimarães (2012, p.10). O direito a educação pública de qualidade na perspectiva da inclusão e gestão democrática da escola foi uma conquista coletiva, resultado da atuação de movimentos sociais, dos professores, movimento estudantil, associações científicas, da sociedade civil mobilizada.

Na década de 90, o governo ampliou a oferta de ensino fundamental com o intuito de universalizar à educação, com o objetivo de alcançar as metas estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). Apesar da expansão do acesso à educação com mais oferta de vagas, constata-se que a qualidade do ensino não acompanhou esse crescimento, gerando um descompasso, em decorrência de muita evasão escolar, abandono e repetência.

Do mesmo modo, o Estado começou a exercer de forma mais extensa a sua função fiscalizadora e controladora das políticas educacionais no Brasil. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/Lei nº 9.394/1996 introduziu mudanças significativas para

o ensino de História, incluindo a ênfase na valorização da cultura brasileira e na pluralidade cultural como princípios orientadores do ensino de História. De acordo com a Lei n.º 9.394/1996, através do Artigo 5 diz que:

O acesso à educação básica gratuita é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996, p.10).

É importante destacar que o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC/1994-1997/1998-2002), não suprimiu as mazelas educacionais existentes no período, mas criou mecanismos de controle e regulação dos sistemas educativos, instrumentos para avaliar/medir o nível e a qualidade do ensino. O governo em parceria com outras instituições privadas, atuaram em prol da adoção de sistemas de avaliação de desempenho, que tinha como proposta fazer a medição da qualidade do ensino por meio de testes padronizados.

O projeto governamental foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação e da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal. Pauta-se pelo progressivo abandono, por parte do Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais, organizações não-governamentais, empresas e de apelos à “solidariedade” das comunidades onde se situam as escolas e os problemas. O que resultou em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.112).

Para Frigotto e Ciavatta (2018, p.93) o mandato de FHC representa um retrocesso tanto no plano institucional e organizativo, quanto no pedagógico porque as tentativas das reformas educacionais de FHC não conseguiram resolver efetivamente os problemas estruturais da educação naquele período – de alinhamento à lógica das políticas neoliberais, resultando numa educação fragmentada, intensificando as altas taxas de evasão escolar, e o distanciamento e desigualdades na qualidade do ensino entre escolas públicas e privadas, refletindo a complexidade de promover uma educação pública de qualidade em um país desigual, conforme se discute a seguir:

Pautada por um discurso de modernização e racionalização como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico e adequação às novas demandas do processo de globalização do capital, a reforma proposta contrapõe-se ao incipiente estado de bem-estar social e suas políticas sociais. Perante esse complexo processo de democratização — diante da ditadura militar — e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, de minimização do papel do Estado no tocante à ampliação e consolidação de políticas sociais, é fundamental ressaltar, de um lado, a agenda minimalista para as políticas públicas e forte processo de privatização em curso e, de outro, o papel e o fortalecimento de movimentos sociais, de partidos políticos e a efetivação de governos

democrático-populares, sobretudo fundamentados em entes estaduais, distrital e municipais. (DOURADO, 2019, p.8).

Além disso, de acordo com Bittencourt (1992):

Os anos de 1990 trouxeram, nas entrelinhas, a crise da História [do ensino de História], e a possibilidade de novos paradigmas teóricos. Mudanças foram propostas para o currículo de história, numa tentativa de incorporação das produções historiográficas que respondessem com maior adequação aos temas mais significativos da sociedade contemporânea. (BITTENCOURT, 1992, p.134).

Silva (2009) e Fonseca (2006) ponderam que a realidade dos anos 1990 também almejavam conquistas expressivas, conquistadas no processo de lutas na década de 1980, e, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, tais como:

a extinção das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros); os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais também, paulatinamente, foram extintos; e, a partir de 1994, a avaliação dos livros didáticos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Esse processo foi institucionalizado, ampliado e desenvolvido de forma sistemática nos governos posteriores. Além disso, depois da LDB de 1996 foram desenvolvidos programas e projetos de formação docente pelos governos federal, estaduais e municipais, com ênfase na titulação universitária dos professores das séries iniciais do ensino básico e fundamental. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 17)

Para Caimi (2015):

As reformas educativas implementadas no Brasil nos anos 1990 e 2000, notadamente, também trazem demandas específicas aos professores de História, como, por exemplo, a incorporação de novos temas e conteúdos no currículo escolar, oriundos da renovação historiográfica, face ao incremento da produção acadêmica na área específica; o reconhecimento do novo lugar que ocupam os conteúdos escolares, entendidos como meios e não como fins em si mesmos, exige que se operem recortes na vastidão de conhecimentos históricos disponíveis; as exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado esta disciplina; o uso de metodologias próprias do campo da investigação historiográfica, que aproximem os estudantes do ofício do historiador, como o trabalho com fontes históricas em sala de aula; a atenção a temas que dizem respeito aos novos sujeitos que adentram à escola, especialmente à diversidade de grupos étnicos e culturais e às questões de gênero, por exemplo. (CAIMI, 2015, p.110).

Ainda de acordo com Silva (2009) e Fonseca (2006, p.17) o texto da LDB n° 9394/1996 “expressa o que da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória “História””. O texto-documento reitera a ênfase no estudo da História do Brasil, através da tríade: “as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro”, conforme exposto no Parágrafo 4° do Artigo 26 da

LDB (LEI nº 9.394/1996). Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados em 1997, também respondem, oficializando a separação das disciplinas História e Geografia, nos anos iniciais do ensino de 1º grau, atuais anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com Bittencourt (2018) os PCNs se estenderam para todos os níveis de ensino e sistemas escolares, sobretudo, as escolas das comunidades indígenas e quilombolas, onde se concretizou a oportunidade de possibilitar a inserção de novos conteúdos históricos. O direito a história e cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena. A Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, respectivamente, é resultado de ampla e intensa mobilização dos movimentos sociais negro e indígena, Dessa forma, é necessário reconhecer que houve avanços, mas a obrigatoriedade e inclusão no currículo das escolas públicas brasileiras, ainda constitui um desafio na educação básica e superior, considerando os cursos, os currículos e projetos de formação de professores.

As críticas ao PCNs são necessárias pelo seu caráter prescritivo, pois propõe um currículo uniforme para todo o país, desconsiderando a diversidade cultural, social e econômica do Brasil. Cada região, estado e cidade possui suas próprias especificidades que influenciam diretamente as necessidades e realidades educacionais locais. Sendo assim, um currículo homogêneo e prescritivo não atende adequadamente às especificidades regionais, deixando de contemplar conteúdos e abordagens pedagógicas mais pertinentes para determinadas comunidades.

A proposta dos PCNs não leva em conta as limitações e desigualdades estruturais das escolas públicas brasileiras. A história da educação brasileira é marcada por desigualdades educacionais, e ainda muitos colégios enfrentaram e enfrentam problemas como falta de recursos e infraestrutura adequada. Nesse sentido, a aplicação de um currículo padronizado se torna ainda mais problemático, porque a educação é multidimensional, e muitas vezes as necessidades educacionais em termos curriculares não atendem a determinadas comunidades. Dessa forma, os PCNs acabam por agravar essas desigualdades ao invés de atenuá-las. Para realmente atender às necessidades dos estudantes e preparar cidadãos para uma sociedade complexa e em constante evolução, é fundamental que os currículos sejam mais flexíveis, contextualizados e capazes de se adaptarem às realidades locais e às demandas contemporâneas. Além disso, é imprescindível investir na formação e valorização dos professores, garantindo que eles tenham as condições necessárias para desempenhar seu papel de forma efetiva.

De acordo com Guimarães (2012) debater o ensino de História no século XXI envolve considerar os processos de formação que ocorrem em vários ambientes e as interações entre indivíduos, conhecimentos e práticas. Significa também refletir sobre as diferentes maneiras

em que os cidadãos foram educados ao longo da história da educação brasileira em uma sociedade complexa, caracterizada por diferenças e desigualdades sociais.

Dessa forma, a escola enquanto instituição formativa pode tanto reproduzir quanto enfrentar essas desigualdades, dependendo de suas políticas educacionais e práticas inclusivas. Por esta razão, é importante destacar que a educação é um ato político. As decisões tomadas no sistema educacional, desde o conteúdo curricular até os métodos de avaliação e as políticas de inclusão, são fortemente moldadas por valores e ideologias, porque não existe projeto de educação apolítico.

CAPÍTULO 3 – A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR INOCÊNCIO GÓES (1997-2001)

3.1 A HISTÓRIA DA ESCOLA

O Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes ficava localizado município de Catu-BA, na região metropolitana de Salvador. A instituição escolar traz o nome Doutor Inocêncio Marques de Araújo Góes, político que em sua trajetória profissional exerceu a função de magistrado e político baiano. O Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes foi fundado na data de 11 de dezembro de 1927, e inaugurado pelo Governador do Estado da Bahia, Doutor Francisco Marques de Góis Calmon e o Prefeito Municipal de Catu, Oscar Pereira de Souza Sobrinho.

O magistrado cursou a graduação de Bacharelado em Direito, em meados do século XIX pela Faculdade de Recife e São Paulo. Inocêncio Góes foi Deputado junto a Câmara Geral do Império de 1872 a 1877 e Presidente da Província de Pernambuco de 1885 a 1889. Além disso, atuou como Juiz em Abrantes e Mata de São João. Por não ter aderido ao Partido Republicano, se afastou da política e se dedicou a atividade jurídica, de acordo com Bittencourt (1992).

A instalação física que pertenceu a sede do colégio está situada, na Praça Duque de Caxias, região de destaque na cidade, onde também se encontra a sede da Prefeitura Municipal de Catu, a Câmara de Vereadores e a Igreja Matriz. Em 31 de maio de 1951 a escola tinha 322 alunos matriculados, com frequência média de 190 alunos.¹⁰ De acordo com o censo do IBGE do ano de 1950, a população de Catu era composta por 18.937 habitantes. Durante o seu período de funcionamento, o colégio ofertou o Ensino Fundamental I e II, na etapa escolar conhecido como 1º grau, desde a sua fundação em 1927, e Ensino Médio que começou a ser ofertado a partir do ano de 2003. Além de ofertar a modalidade Educação de Jovens e Adultos, (EJA), chegando a funcionar no turno diurno e no noturno. O colégio atendia alunos que residiam no centro da cidade, assim como em outros bairros da cidade e também alunos da zona rural.

Para Oliveira (2022) o Estado da Bahia influenciou e interessou os governos do período republicano, de maneira que a elite baiana teve um papel político importante de defender os interesses da Bahia na consolidação de novas instituições políticas, sobretudo pela ascensão de políticos baianos ao poder, de modo que o Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes, está inserido nesse processo.

¹⁰ Dado consta na Ata de 1946 a 1951, p.105.

Ao longo dos mais de 90 anos de fundação o colégio foi restaurado várias vezes, e desde então, o prédio propriedade do Estado, preservando assim, a sua estrutura e estilo arquitetônico neoclássico. Tratava-se, no entanto, de um colégio de pequeno porte com apenas quatro salas de aula, possuindo 554,49 m² de área total construída, e 783,00m² de área total do terreno, de acordo com o boletim de cadastro imobiliário.¹¹

Figura 1: Planta Baixa da escola



Fonte: SEC/BA, 1994

O Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes teve como entidade mantenedora o Governo do Estado da Bahia. Diante disso, em decorrência da baixa demanda de matrículas nos últimos anos do seu encerramento, o colégio foi fechado no ano de 2009 e extinto no ano de 2010, de modo que o acervo documental da instituição educacional se encontra recolhido atualmente no CEEP Pedro Ribeiro Pessoa.¹²

¹¹ Inscrição imobiliária nº 01-02-0012-0023

¹² Processo encontrado no Diário Oficial do Estado da Bahia: SIIG nº 0024399-0/2010

Figura 2: Fachada atual da sede onde foi a escola



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2024.

Dessa maneira, na data de 10 de outubro de 2011, a Prefeita Gilcina Lago de Carvalho solicitou a cessão de uso do imóvel que até o ano de 2009 foi sede do colégio, para então servir como sede da Biblioteca Municipal.¹³ A partir de então, foi alocado no prédio a Biblioteca Pública Municipal Cônego dos Reis Diamantino, em 22 de dezembro de 2018. No entanto, desde o ano de 2022, a sede do antigo colégio faz parte do polo da Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, que até então oferta na modalidade de Ensino a Distância - EAD, o curso de Licenciatura em Informática. Atualmente a Biblioteca Municipal está situada no Centro Administrativo da cidade.

3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E O PLANEJAMENTO DOCENTE NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Decorrente das necessidades de intervenções pedagógicas do período de 1997, os professores do Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes comumente alternavam o período para o planejamento a depender da necessidade, a cada semana ou quinzena, para tentar solucionar o problema da indisciplina e da evasão escolar que estava ocorrendo na escola e na Bahia,

¹³ Ofício n° 3898/2011

sobretudo na EJA cujo rendimento escolar da maioria dos alunos precisava melhorar, conforme constam nos registros da Ata de Atividade Complementar e Resultados Finais.

Às dez horas do dia vinte e três do mês de abril de 1997 os professores juntamente com os estagiários citaram sobre o problema da indisciplina na sala de aula, modificando o plano quando surgisse temas diferentes na aula (sugestão) e trabalhasse sobre o tema que surgiu (1997, p.12).

O professor de História enfrenta uma série de desafios no exercício da profissão docente, dentre muitos, o planejamento e organização de suas aulas. O planejamento é uma etapa fundamental no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Libâneo (1990, p.208) o planejamento é uma forma de programar as ações docentes, articulando as atividades de ensino, e pesquisa. O planejamento possibilita que os professores tenham melhores condições de organizar o conteúdo de suas aulas e cursos, garantindo que a seleção e organização dos conteúdos sejam adequados aos diferentes níveis de ensino e modalidade da educação básica, considerando os diferentes anos escolares e público discente.

No ano de 1997 nas escolas estaduais baianas, inclusive no Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes houve uma mudança na nomenclatura da chamada Suplência I e II, que posteriormente foi denominada de Aceleração. A partir da análise do Quadro Curricular do Colégio do Ensino Fundamental, pode-se afirmar que no currículo, os alunos cursavam a disciplina de Estudos Sociais, que tinha a carga horária de 160h, em um total de 720h das disciplinas, total do curso/ano a ser integralizadas. A partir do ano de 1997, a disciplina de Estudos Sociais é extinta da grade curricular.

Buscando dar respostas a essa demanda, o Estado da Bahia, por meio da Secretaria de Educação, durante a década de 90, implantou o Programa de Suplência (1993-1997) e o Programa de Aceleração (desde 1998), para o atendimento de jovens e adultos que ainda não haviam cursado o ensino fundamental. A mudança de um programa para o outro, durante a década de 90, ocorreu em consequência de mudanças no sistema educacional brasileiro decorrentes da necessidade de adequar os princípios educacionais às políticas econômicas neoliberais as quais direcionaram a aprovação da Lei Federal 9.394/96 (LDB) assim como da Lei Federal 9.424/96 (FUNDEF). (SALES; COSTA; OLIVEIRA, p.117).

No quadro curricular do Ensino Fundamental Aceleração I e II do ano de 1999 do colégio, o ensino médio se mantém, mas com outra nomenclatura na EJA, sendo que o total da carga horária da disciplina de História fez um total de 280h, sendo a menor carga horária das disciplinas ofertadas nessa modalidade. A disciplina de Geografia ficou em segunda posição, totalizando a carga horária total de 480h. A diferença entre a carga horária de Geografia e História são de 200h. A carga horária com todas as disciplinas somou 3.200h. Em termos de

carga horária total do curso que foram distribuídas em 200 dias letivos, a disciplina de História ocupou cerca de 8% da carga horária total do curso, enquanto Geografia fez o total de 15%.

No quadro curricular do ensino fundamental regular da 5ª a 8ª séries nos anos de 1999 e 2000, a disciplina de História ocupa uma carga horária de 2h semanais, de modo que a carga horária semanal de todas as disciplinas, fez um total de 24h semanais, ocupando em média 8% da carga horária semanal. Já no ensino fundamental regular, a disciplina de Geografia também ocupou cerca de 8% da carga horária semanal do ensino fundamental.¹⁴

Em relação ao ensino fundamental regular, nota-se que teve menos carga horária no currículo de História. É necessário enfatizar que na EJA, a concentração das classes populares, como discute Bonete (2011). Dessa forma, para suprimir a evasão escolar nessa modalidade são necessários investimentos que possibilite melhorar a qualidade do ensino.

Constatou-se que o que motivou a implementação do Programa de Aceleração em substituição ao Programa de Suplência, segundo depoimento da técnica da Coordenação de Jovens e Adultos, foi a implantação do Fundef. Essa decisão foi tomada pela Secretaria da Fazenda e pela Secretaria do Planejamento em função de projeções feitas em relação ao custo/aluno e o impacto na receita do Estado em decorrência da implantação do FUNDEF. Naquele momento, foi identificada a existência de uma clientela de jovens e adultos, do ensino fundamental, que não seria contemplada dentro das regras estabelecidas pelo Fundef. Para que esses alunos não fossem prejudicados, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia foi chamada a elaborar uma proposta que incluísse o contingente de jovens e adultos dentro das normas estabelecidas pelo Fundef. (SALES; COSTA; OLIVEIRA, p.124)

Embora tenha havido uma preocupação em ofertar mais vagas para os alunos nas escolas durante o governo FHC, seu governo não conseguiu suprimir as questões concernentes a qualidade do ensino.

Não se deve esquecer que, apesar das variações nas políticas governamentais, existem tendências gerais que permeiam todos os governos, tendências que decorrem de amplas transformações e pressões sociais. A principal delas é a reivindicação de ampliação de acesso a todos os níveis de ensino. Até a década de 1980, tratava-se do acesso às séries iniciais do ensino fundamental e o analfabetismo ainda era considerado o maior problema do país. No final desta mesma década, a preocupação maior era com o aumento de matrículas nas séries finais do ensino fundamental. Nos anos de 1990, vêm à tona, adicionalmente, as questões da ampliação do ensino médio e da qualidade do ensino. (DURHAM, 2010, p.154).

Sendo assim, é preciso ressaltar que as desigualdades socioeconômicas continuaram a influenciar significativamente a permanência e o desempenho dos alunos, sobretudo as crianças

¹⁴ Quadro Curricular do ensino fundamental do colégio, contendo a carga horária das disciplinas de 1983 a 2003. Com a ditadura militar o colégio só voltou a ofertar a disciplina de História na década de 90, especificamente no ano de 1993. A história foi substituída pela disciplina de Estudos Sociais.

e adolescentes de baixa renda que enfrentavam e ainda enfrentam maiores obstáculos para concluir a educação básica, resultando em altas taxas de evasão e baixo desempenho escolar. Essas desigualdades se manifesta de diversas formas desde fatores econômicos, sociais, e até mesmo diferenças no suporte familiar. O Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes, na sua Ata de Resultados Finais da Aceleração I e II, apresenta dados sobre esse processo.

Dos 36 (trinta e seis) alunos matriculados 08 (oito) foram aprovados, 05 (cinco) foram conservados e 22 (vinte e dois) abandonaram e 1 (um) foi transferido. (1997, p.3)

Dos 29 (vinte e nove) alunos matriculados 10 (dez) foram aprovados, 17 (dezesete) desistentes e 02 (dois) foram conservados. (1997, p.4)

Dos 21 (vinte e um) alunos matriculados 10 (dez) foram aprovados, 09 (nove) desistentes e 02 (dois) foram conservados. (1997, p.5)

Dos 22 (vinte e dois) alunos matriculados (dez) foram aprovados, 11 (onze) desistentes e 01 (um) foi conservado. (1997, p.7)

Dos 30 (trinta) alunos matriculados 09 (nove) foram aprovados, 01 (um) transferido, 16 (dezesseis) abandonaram e 04 (quatro) foram conservados. (1998, p.8)
15

Dos 25 (vinte e cinco) alunos matriculados 10 (dez) foram aprovados, 10 (dez) abandonaram e 05 (cinco) desistiram. (2000, p.19).

Dos 92 (noventa e dois) alunos matriculados (39) trinta e nove foram aprovados 34 (trinta e quatro) abandonaram (15) desistiram e 04 (quatro) ficaram conservados. (200, p.24).¹⁶

Os dados apresentados sobre a evasão na EJA, demonstra que a maioria do público que frequenta essa etapa de ensino possui dificuldades em prosseguir com os estudos. Nesse período, a LDB permitiu que alunos de diferentes idades pudessem cursar a EJA. No entanto, a lei não considerou que alunos possuem necessidades educativas diversas, e que essa condição, requer um planejamento para que se possa elaborar estratégias de aprendizagens significativas para os alunos. No entanto, essa diferença só agravou ainda mais as desigualdades educacionais nessa modalidade de ensino.

A clientela do Curso de Aceleração II, a partir da diminuição da faixa etária para conclusão em cursos supletivos, ficou, em algumas escolas, mais elitizada. Por isso, o perfil sócio-econômico dos alunos que frequentam o Curso de EJA, ensino fundamental, do Estado da Bahia (com aprovação da nova LDB permitindo a diminuição da faixa etária dos inscritos em tais programas) estimulou a matrícula de alunos, provenientes da classe média, com grande defasagem idade/série, mas interessados em prestar concurso vestibular (SALES; COSTA; OLIVEIRA, p.125).

¹⁵ Ata de Resultados Finais de 1997 a 2001.

¹⁶ Ata de resultados finais do Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes do ano de 1997 a 2001.

Nesse contexto, a EJA e a oferta de supletivos ganharam atenção especial no governo de FHC. Foi instituída legalmente no Brasil como modalidade de ensino Fundamental e Médio, em 1996, com a aprovação da LDB, lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), destinada àqueles que não estudaram na idade escolar própria. A evasão escolar e a reprovação muitas vezes refletiam problemas estruturais mais amplos, como a qualidade do ensino, condições socioeconômicas dos alunos e até mesmo questões sociais. As políticas educacionais nesse período buscaram até avaliar essas questões, mas a eficácia das medições variou bastante dependendo da região e das condições locais.

Falar em Educação de Jovens e Adultos é pensar primeiramente como “educação de adultos”, pois os que frequentam esta modalidade são majoritariamente jovens e adultos trabalhadores que lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. (GADOTTI; ROMAO, 2007, p.31).

É importante ressaltar que as desigualdades socioeconômicas continuaram a influenciar significativamente a permanência e o desempenho dos alunos, sobretudo as crianças e adolescentes de baixa renda que enfrentavam maiores obstáculos para concluir a educação básica, resultando em altas taxas de evasão e baixo desempenho escolar. Entre essas reformas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a oferta de supletivos ganharam atenção especial, com o objetivo de suprimir essas dificuldades, mas não considerou os impactos dos cursos de Aceleração, na qualidade do ensino.

Na base da implementação dessas políticas há um diagnóstico claro: os nossos péssimos indicadores educacionais (analfabetismo, repetência, evasão escolar, baixo nível de escolarização da maioria da população etc.) decorrem fundamentalmente de problemas de natureza gerencial. Dessa forma, o Poder Público no Brasil não gasta pouco em educação, gasta mal. Daí a principalidade que tem para essa política o "enxugamento" da máquina, a demissão de funcionários, a "racionalização" dos custos, a privatização, as avaliações centradas nos indicadores quantitativos etc. (VALENTE, 1997, p.02)

No entanto na pesquisa, nota-se a ausência de disciplinas como Geografia e História nos currículos desses programas. Antes de 1998 no Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes, a disciplina de História, inexistiu na EJA, na Aceleração I e II. Nesse contexto, que os programas do governo de FHC não foram eficazes na solução dos problemas educacionais, mas os problemas estruturais da educação no Brasil antecederam o seu governo. Além disso a inclusão de disciplinas como Geografia e História na EJA possibilita refletir sobre qual o lugar do ensino de História no colégio. O governo até investiu em programas de formação continuada

e capacitação de professores, mas os resultados não foram o suficiente pela necessidade de reformas estruturais mais abrangentes.

As Atas de Atividades Complementares constituem registro histórico do cotidiano da escola e da prática de planejamento, podemos através delas conhecer a recepção da LDB e PCNs na escola. É importante destacar que a Ata diz que a reunião foi realizada com todos os professores de determinado turno, e não pela área de formação do professor.

Aos trinta e um dias do mês de março de 1998 com a presença da diretora e todas as professoras foi distribuído livros da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para consultas, o jornal do MEC com informações proveitosas e a Revista Escola (p.22, 1998).

Aos vinte e oito do mês de abril de 1998 com a presença da diretora e de todos os professores do turno vespertino foi comunicado que seria distribuído um texto com pensamentos para refletir sobre a chegada dos Parâmetros Curriculares (p.24, 1998).

Aos vinte e sete dias do mês de maio de 1998, teve início a reunião com a presença da diretora e todas as professoras do turno matutino. A diretora comentou sobre temas que incentivam a leitura sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ambos os temas da Revista Escola, sugerindo analisar a todos. (p.26, 1998).

Às dez horas do dia vinte e três do mês de abril de 1999 a diretora orientou como seria a sessão de estudos. Pediu para que fosse distribuído material para ser trabalhado: Parâmetros Curriculares, onde as professoras analisaram a quinzena passada, trocaram ¹⁷ experiências e planejaram para mais uma quinzena (p.50, 1999).¹⁸

A partir do que consta na documentação, depreende-se que não seria diferente no Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes, que no registro da Ata de Atividade Complementar demonstra que houve uma preocupação considerável diante dessas novas diretrizes que engendraria uma nova dinâmica para a estrutura do currículo nas disciplinas ofertadas pelo colégio. Na verdade, é notório que no processo de planejamento dos temas que incluem atividades que se relacionam com a história ensinada, observa-se uma grande ênfase na formação da identidade e cidadania desse aluno. Nessa perspectiva, a leitura do documento, expressamente demonstra que a história ensinada no colégio não destoa muito dos objetivos encontrados nos PCNs, como consta abaixo:

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre

¹⁷ Ata de Atividade de Atividade Complementar do Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes de 1997 a 2001

as quais as que se constituem como nacionais [...] Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo. (BRASIL, 1997, p.26).

Para Durham (2010) mediante o cenário monopolizador do governo federal em controlar todo o sistema de ensino ao utilizar recursos que estados e municípios deveriam executar na teoria, mas que por vezes não o executa, tornando o sistema de ensino brasileiro ainda mais burocrático e centralizador, e o Colégio Estadual Inocêncio Góes discute sobre esse processo:

Às dez horas do dia treze de novembro de 1997 a diretora se reuniu com os professores para comentar sobre problemas atuais: o atual plano do governo, a ansiedade da proximidade da chegada do final do ano, leitura de uma poesia sobre esperança para reflexão do grupo. Falou também sobre o Dia da Bandeira, dando sugestão para trabalhar com entoação do hino. Comentou também sobre o Dia da Consciência Negra, Dia da Música e festa do final de ano (p.15, 1997).

Apesar das intenções das reformas de FHC em ‘modernizar’ a estrutura do currículo de História serem consideradas relevantes em alguns aspectos, sobretudo quando engloba a diversidade cultural brasileira no currículo, é necessário problematizar que esse período foi marcado por desafios na implementação das políticas educacionais, tendo em vista as problemáticas presentes na educação brasileira como a falta de recursos, formação inadequada de professores, assim como infraestrutura precária e as desigualdades regionais persistiram e que conseqüentemente afetaram a qualidade do ensino em todo o país, apesar dos crescentes avanços e conquistas.

No contexto do colégio pesquisado, o registro dos documentos consta a contribuição dos estagiários no processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem e a dificuldade de encontrar estagiários para substituir os professores no momento da AC. Depreende-se a partir disso que os estagiários desempenharam um papel significativo em diversas áreas e contextos.

Aos vinte e oito dias do mês de abril de 1998 com a presença da vice-diretora e de todos os professores do turno noturno foi discutido sobre a falta de estagiários para substituir os professores, os alunos ficaram a sós nas salas de aula, tornando difícil para a vice-diretora controlar cinco salas de aula, quando os professores se ausentaram para efetuar o planejamento no momento do AC (p.24,1998).

A disciplina de História, durante a ditadura militar foi praticamente mitigada do currículo escolar. Na década de 90, podemos observar os debates abordagem historiográfica do

ensino de História na perspectiva da Nova História, seus objetos, problemas, métodos. Isso significa que ao incluir diferentes sujeitos históricos, adotando abordagens interdisciplinares, a Nova História questionava a narrativa estabelecida pela História Tradicional, sua perspectiva linear e nacionalista, exaltando figuras e episódios que corroboravam a ideologia dos governantes, enquanto censurava temas que são necessários para a formação crítica do aluno.¹⁹

Na análise da documentação do colégio, através da Ata de Atividade Complementar, nota-se que houve uma grande ênfase de conteúdos e atividades com abordagens em datas comemorativas, como o Dia do Índio, Dia do Folclore, Dia da Bandeira e Dia do Soldado. Dessa maneira, a integração das datas comemorativas ao ensino de História deve ser pensada de forma crítica, porque durante muito tempo o conteúdo da disciplina escolar História, estava relacionado a datas comemorativas numa perspectiva tradicional. A partir de então, com a Nova História se teve a possibilidade de construir uma compreensão mais profunda e contextualizada do passado.

Conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis passaram a ser o centro dos programas da disciplina Educação Moral e Cívica. Deviam também marcar o trabalho de todas as áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias, imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidade cívicas. A disciplina Organização Social e Política do Brasil passou a ser vinculada a EMC. Desse modo, o ensino de História cujo objeto de estudo era explicitamente citado no decreto 64.065/71 foi sutilmente vinculado aos princípios norteadores da EMC. (FONSECA, 2012, p. 27).

A presença de datas comemorativas na disciplina de História no Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes, possibilita refletir sobre a continuidade e descontinuidade dos processos históricos. Afinal, o final do século XX e início do XXI, é um período em que o currículo de História passa por uma revisão através dos PCNs, mas que essa abordagem tradicional ainda continua sendo uma realidade nas escolas brasileiras, principalmente no ensino infantil e fundamental. Em relação a datas comemorativas no ensino de História é necessário repensar e reformular sua integração ao currículo que esteja desvinculado a perspectiva de ensino tradicional dos seus períodos anteriores.

¹⁹ A Nova História pode ser considerada uma abordagem historiográfica que teve início na década de 1970 que teve a colaboração de estudiosos da terceira geração da chamada Escola dos Annales. Os historiadores da Nova História se dedicam a métodos interdisciplinares e abordagens teóricas para analisar contextos mais abrangentes. Por outro lado, a História Tradicional preconiza narrativas de grandes heróis e seus feitos em uma perspectiva nacionalista e eurocêntrica dos eventos históricos.

Às quinze horas do dia vinte e um de agosto de 1997 os professores do turno vespertino com a presença do vice-diretor para efetuar o planejamento quinzenal da revista Escola, do mês de agosto para ser lida e discutida assuntos sobre cidadania, patriotismo e datas cívicas. Tem sobre a independência, comemoração sobre o dia do folclore e programação da semana da pátria (p.7, 1997).

Em relação a abordagem das datas comemorativas no ensino de História, nota-se que têm sido objeto de discussões por vários motivos, sobretudo pela sua abordagem tradicional. Na trajetória do ensino de História, as datas comemorativas estão presentes no cotidiano da sala de aula, servindo para demarcar narrativas oficiais e dominantes da história, por esta razão precisam serem problematizadas.

Aos dez dias do mês de novembro de 1998, na presença da diretora e dos professores do turno vespertino foi discutido sobre as datas comemorativas tais como: Proclamação da República, Dia da Bandeira, da Consciência Negra e da Ação de Graças e o Dia da Música, sugerindo trabalhos para as datas comemorativas, ficando assim planejado a entoação do hino à bandeira com hasteamento, trabalho com a música de Edson Gomes para o Dia da Consciência Negra. Foi apresentado materiais para trabalhos, consultando os Parâmetros Curriculares Nacionais, Revista Escola, Ciências Hoje e Nova Coletânea Pedagógica. Tendo sido analisado todo material pelos presentes onde trocaram experiências (p.42, 1998).

A partir da análise do trecho acima, pode-se afirmar que o colégio dava muita ênfase para a comemoração de datas comemorativas, com ênfase em festejos cívicos. No entanto essa abordagem frequentemente enfrenta críticas por sua tendência a promover uma visão superficial dos eventos históricos. Embora a discussão sobre datas comemorativas possa enriquecer o ensino de História, comumente são abordadas nas escolas sem a contextualização crítica. A inserção dessas datas no ensino de História nas escolas majoritariamente serviu como mecanismo de poder utilizado pelos regimes políticos, embora também a sociedade civil tenha participado de alguns desses processos, como se analisa no trecho abaixo:

Na nossa história e nas demais histórias mundiais, muitas datas transformaram-se em marcos comemorativos, criando-se rituais para que a sociedade se envolva e participe de maneira específica do processo de rememoração. O poder governamental, ao longo da nossa história, instituiu as “datas nacionais” ou as datas oficiais, muitas delas transformadas em dias especiais – os feriados – para reforçar e consolidar o regime político em vigor. O poder religioso ou, dependendo da época, o poder dos movimentos sociais da sociedade civil também criam suas “datas” e seus rituais para se comemorar acontecimentos que devem ser – ou são – considerados necessários para estarem presentes na memória de grupos sociais, para afirmarem suas identidades. Ao acompanharmos as datas comemorativas estabelecidas após a criação do Estado-nação brasileiro, podemos identificar como são mudadas, reforçadas, ou simplesmente desaparecem do calendário oficial. (BITTENCOURT, 2012, p.9)

Conforme Bittencourt (2004) houve uma série de estratégias utilizadas pelo Governo para impor o patriotismo entre as crianças e adolescentes brasileiros nas primeiras décadas do século XX, e de como essa prática ainda está presente na cultura escolar das instituições brasileiras. Dessa maneira, no contexto escolar, o culto à bandeira e ao Hino Nacional tornaram-se parte integrante do conteúdo educacional, sendo promovidos por autoridades e educadores.

A partir disso, o ensino de História também foi utilizado como ferramenta para construir tradições nacionais, legitimando a narrativa oficial do país, enfatizando feitos heroicos e figuras proeminentes que contribuíram para a formação da nação. Para a historiadora tratou-se de uma construção sistemática utilizada desde o século XIX, para moldar o patriotismo e a identidade nacional entre os brasileiros através da educação, do militarismo e da promoção de símbolos e tradições considerados fundamentais para a coesão e unidade do país, com o objetivo de consolidar essas ‘tradições nacionais’.

Por outro lado, na análise da documentação do colégio, percebe-se que há sugestão de atividades com ênfase no trabalho com temáticas que discutem a história regional e local, que é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes desde que seja feita uma abordagem crítica em relação ao conteúdo, proporcionando a compreensão do mundo e de si, pois promove sentimento de identidade e pertencimento. A oportunidade de se trabalhar com questões de identidade pode ser muito enriquecedora porque possibilita entender a formação histórica, cultural e política do país. Salvador, foi a primeira capital do Brasil, desempenhando um papel crucial nos primeiros três séculos da história brasileira.

Aos doze dias do mês de março de 1999, iniciou a reunião com a presença diretora e de todos os professores do turno matutino. Foi passado o trecho de uma fita sobre comunicação na escola. Logo após, foi apresentado o material para trabalho. Revista Escola de fevereiro com tema: Salvador 1ª capital. Sugeriu que planejassem atividades para os quatrocentos e cinquenta e cinco anos da fundação de Salvador (p.46, 1999).

Sendo assim, superar a abordagem baseada na "decoreba" no ensino de História é fundamental para promover uma compreensão mais profunda e significativa do passado, e um desafio para os professores de História, há muito tempo. Isso significa que a formação do professor deve ser continuada de forma a contribuir para a qualidade do ensino, demarcando o compromisso em possibilitar para os estudantes uma aprendizagem histórica que colabore com o processo educativo.

A própria organização curricular do curso de História, transmite a dicotomia entre as chamadas “disciplinas específicas” do curso e as “disciplinas pedagógicas” necessárias, fomentando ao falso entendimento de que há disciplinas sem caráter

pedagógico, quando a própria disciplinarização é uma ação pedagógica. Além disso, identifica-se uma compreensão de complementaridade atribuída às “disciplinas pedagógicas” em relação às demais disciplinas, dando-lhes a falsa impressão de irrelevância para a formação do acadêmico de História, identificada, na prática, pela atitude de desinteresse e desprezo dos graduandos às chamadas “disciplinas pedagógicas”. (FERREIRA; COSTA, 2015, p.15).

Essa divisão é comumente presente nos cursos de licenciatura e reflete as diferentes abordagens e direcionamentos no processo educativo. Nesse sentido, as discussões em relação a formação inicial dos professores são importantes para suprimir essas dicotomias, como se analisa no trecho abaixo:

A formação se faz num espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. E que não devem ser dissociados em nenhum momento. Mas não só: acima de tudo, precisam perceber como as experiências provocam deslocamentos e aproximações e mesmo que se apresentem como espaços distintos, possuem o objetivo único que é a formação inicial de professores de História. (SILVA, 2015, p. 207).

Apesar da Ata de Atividade Complementar enfatizar a necessidade de se trabalhar com história regional, tendo como base a consulta na Revista Escola, pauta-se aqui, a tendência da história ensinada nas escolas brasileiras no período de 1997 a 2001, de tratarem o conteúdo de forma mais fatídica, embora já exista uma preocupação com a formação crítica desse estudante, principalmente nos diálogos e encontros de formação de professores. É também um registro para demonstrar de que mesmo com as reformas curriculares em torno da estrutura do currículo, a história tradicional ainda continua sendo uma realidade nas escolas, sobretudo pelas disputas e relações de poder que envolve a seleção e escolha dos conteúdos históricos.

3.3 A REVISTA NOVA ESCOLA NO COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR INOCÊNCIO GÓES

A inserção de práticas empresariais no setor educacional pode abrir caminhos para a privatização da educação pública, à medida que parcerias entre entes público e privados, entre outras formas de colaboração começam a influenciar decisões educacionais. Isso pode comprometer o controle democrático e público sobre as políticas educacionais, colocando em risco o princípio de que a educação é um direito fundamental garantido pelo Estado. O Instituto Ayrton Senna e a Fundação Lemann são parte dessa desta lógica empresarial que pode agravar ainda mais as desigualdades existentes ao tornar a educação um projeto cada vez mais privativo.

Por fim, a partir de elementos aqui elencados, procuramos demonstrar de que maneira Jorge Paulo Lemann vem construindo seu legado para além de suas empresas, desejando, como evidenciou em sua fala no evento de comemoração dos 25 anos da Fundação Estudar em 2016, que “os princípios da fundação sejam adotados pelo país, pelo governo (...) e que isso tenha uma grande influência no Brasil e culmine com um presidente brasileiro que venha da Fundação e que chame o resto das pessoas” (LEMANN, 2016). À sua maneira, visa, pois, lastrear todas as esferas da vida social brasileira com seus princípios empresariais. (CARIELLO, 2020, p.9).

A Revista Nova Escola constantemente foi citada na Ata, cujo material estava amplamente a disposição dos educadores que desejassem aprimorar sua prática no ensino de História. É importante destacar que não encontrei as edições de 1997 a 2001 da Revista Nova Escola porque no acervo disponibilizado pela instituição só é possível encontrar a partir do ano de 2013. No entanto, é possível encontrar pesquisas que fazem a análise crítica sobre a Revista Nova Escola no ensino de História, como a pesquisadora Ramos (2009), que em sua tese de Doutorado faz uma análise muito abrangente sobre a revista e os impactos para o ensino de História.

Sendo assim, a revista Nova Escola apresenta uma perspectiva idealizada do professor e da educação, focando majoritariamente em histórias de sucesso e encaminhamentos sobre como ensinar, em forma de prescrição apresentando-se como superficial em relação a conteúdo e forma, conforme Ramos (2009). No entanto, a influência do capitalismo sobre esses materiais educativos levanta questões acerca do seu objetivo e conteúdo, como se percebe no trecho abaixo:

Para poder funcionar como dispositivo de implementação do currículo prescrito, precisa “fiscar” de imediato a atenção do leitor acometido por variedade de mídias e mensagens, fazendo com que este entenda e assimile em curto intervalo de tempo os modelos de saberes e práticas que infere como ideais. Assim, antes mesmo das concepções, conceitos e propostas, é através de sua materialidade que Nova Escola procura produzir, impressionar e manter seu leitor. (RAMOS, 2009, p.36).

Contudo, é importante reconhecer que o sistema educacional, assim como outros setores da sociedade, é fortemente moldado pelo sistema econômico predominante, que é o capitalismo. Além disso, o sistema econômico vigente no Brasil exerce uma influência significativa sobre a produção e a circulação de materiais didáticos, e com as demandas desse sistema, o conteúdo editorial sofre pode sofrer influências significativas, favorecendo perspectivas alinhadas aos interesses econômicos dominantes em detrimento de análises mais críticas.

Nas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI, a produção historiográfica e educacional não somente se ampliou de forma consistente e gradativa, como alargou sua presença na indústria cultural, incluindo aqui os

diferentes espaços de produção de tecnologias e artefatos, objetos que fazem parte da cultura contemporânea. Assim, além do Estado e do mercado editorial, a mídia também se faz presente na discussão sobre o ensino de História, ou seja, sobre o que, para que e como promover esse ensino aos milhões de jovens que frequentam as escolas brasileiras. (GUIMARÃES, 2012, p.19-20).

De acordo com Benjamin (1994) a indústria cultural pode ser compreendida como a articulação complexa sobre as transformações na arte e na cultura em tempos de avanço tecnológico mediante as necessidades do capitalismo. Na educação, esses processos são advindos da indústria cultural e propagados muitas vezes como ideais a serem alcançados pelos professores, diminuindo sua capacidade de pensar criticamente e resistir às imposições do sistema, fazendo com que conseqüentemente a qualidade do ensino seja comprometida, se a Revista Escola não for analisada criticamente pelos professores em sala de aula.

A política de formação docente, na segunda década do século XXI, apostou na ‘internalização’ pelos professores do lugar de executores eficazes de tarefas pensadas alhures, em outras palavras, um professor gerenciado. O capital, obscurecido na proposição, procurou soterrar o pensamento na escola pública brasileira em todos os níveis. (PEREIRA; EVANGELISTA, p.70)

Além disso, Fonseca (2012) discute que em meados do século XX a lógica da racionalização capitalista foi incorporada nas escolas brasileiras, fazendo com que os professores e orientadores pedagógicos perdesse mais autonomia no que tange ao material didático, já que este começou a ser oriundo de uma seleção e disputa, fazendo com que esse material fosse imposto de maneira impositiva ao professor.

No dia dezessete do mês de março de 1998 com a presença da diretora e todas as professoras, foi realizado o planejamento, explorando tema da Revista Escola com o tema: Viva a diferença abaixo o preconceito (p.19, 1998).

Aos doze dias do mês de maio de 1998, com a presença da diretora Maria Lúcia Pinto Ribeiro, e toda a equipe de professores do turno matutino. A diretora apresentou todo material com sugestões para o trabalho para ser lido e discutido. A Revista Escola com os temas: ‘Lei Áurea libertou, mas não integrou o negro na sociedade’ – 30 anos depois do grito de rebeldia’. E também o jornal do MEC com a manchete ‘Riqueza Negra’, que foi tema gravado pela TV Escola, na cidade de Cachoeira. Foi também analisada a apostila sobre os ciclos básicos de aprendizagem. Sugeriu também que analisassem o material Integração do aluno com deficiência na rede de ensino. (p.25, 1998).

A discussão sobre o Dia da Consciência Negra é importante para o ensino de História, sobretudo para reforçar a luta da população afro-brasileira na busca pela equidade, justiça, direitos e reconhecimento. No entanto, para essa data deve ser analisada de forma crítica na sala de aula. A atividade sugere que os professores pensassem em atividades explorando os temas

da Revista Escola, no entanto, o modelo prescritivo da revista tende a inibir a autonomia do professor em pensar em uma atividade que possibilite uma aprendizagem significativa considerando as especificidades do aluno.

Aos nove dias do mês de junho de 1998, teve início a reunião com a presença da diretora e todas as professoras do turno matutino. A diretora comentou sobre a Copa do Mundo, sugeriu que fizessem um trabalho em todas as séries inspiradas na Revista Escola do mês de fevereiro que traz uma orientação como trabalhar com todas as disciplinas, analisando os temas da revista do mês de maio, o corpo humano e educação sexual. Informou as professoras-estagiárias que irão fazer estágio na III unidade de alunas do Colégio Senhora Santana e Colégio Pedro Ribeiro Pessoa (p.27, 1998).

Aos dezoito dias do mês de agosto de 1998, teve início a reunião com a presença da diretora e todas as professoras e estagiárias do turno vespertino. A diretora deu início a reunião comentando sobre o dia do folclore e dia do soldado. Apresentou a Revista Ciências Hoje, com temas alusivos ao folclore como “você pensa que berimbau é harpa: manhã e artimanha. Sendo utilizado para leitura o texto “a origem da capoeira”. Para isso fizeram uso dos Parâmetros Curriculares para consultas, ficando programado para o Dia do Soldado e entoação do hino. Estagiárias e professoras tiveram dúvidas e trocaram experiências, seguindo assim o planejamento. (p.34, 1998).

Ao primeiro dia do mês de setembro de 1998, a diretora fez uso do Diário Oficial e comentou sobre a teleconferência realizado no dia vinte e sete de agosto, seguindo o planejamento foi apresentado material didático para a pesquisa de trabalho sobre a Semana da Pátria na Revista Escola. (p.35, 1998).

Dessa forma, a revista Nova Escola tende a reforçar a perspectiva de um professor “gerenciado”, profissional que busca resultados pragmáticos de um ensino mecânico com bases em métricas de desempenho, o que pode limitar seu desenvolvimento profissional e sua capacidade de inovar e possibilitar a apreensão de conhecimentos significativos na sala de aula, comprometendo o processo educativo.

Pela influência do capitalismo e da indústria cultural nas escolas, é nítido que as escolas vêm sofrendo pressões por parte de empresários com interesses comerciais com o intuito de ajustar seus currículos e métodos de ensino conforme demandas do mercado capitalista, o que acaba limitando a autonomia do professor em sala de aula. A seguir segue algumas proposições de planejamento que os professores utilizaram no seu planejamento consultando a revista Nova Escola. Como se observa, a revista induz a um modelo de ensino e aprendizagem que não considera as especificidades educacionais do aluno, caracterizado pela superficialidade e ausência de análise crítica em relação ao conteúdo

Dessa forma, analisando a circulação da Revista Nova Escola que vigorou nas escolas públicas brasileiras, e no Colégio Estadual Doutor Inocêncio Góes, sobretudo no Governo de FHC, a revista demonstra superficialidade em relação a conteúdo e forma, sendo um

desdobramento da indústria cultural que padronizam os produtos culturais, especialmente os escolares, como mercadoria, e que quando não são utilizados de maneira adequada na sala de aula, inibem a autonomia do professor e do estudante em sala de aula. Além disso, a revista não considera as especificidades da educação, já que a lógica comercial preconiza um produto que seja distribuído massivamente para que o seu acesso seja mais democrático e alcance o maior número de pessoas.

Além disso, na análise das fontes nota-se a ausência de revistas específicas da área de História, pois essas revistas possibilitam aprofundar a discussão sobre a formação a partir da relação universidade e escola ao publicar artigos, resenhas e ensaios, elas facilitam a compreensão de temas mais complexos e detalhados da história, de modo que a presença de revistas específicas da área História nas escolas pode ser uma alternativa mais interessante para se trabalhar em sala de aula, porque são mais abrangentes em relação a conteúdo e forma, e também porque as revistas tratam de perspectivas e abordagens historiográficas que comumente são negligenciadas nos currículos escolares tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise sobre o ensino de História no período histórico delimitado dessa pesquisa, observamos que a disciplina de História, metodologicamente se articula em grande parte com o ensino tradicional, que enfatiza datas comemorativas, festejos cívicos e feitos heroicos. O ensino de História deve possibilitar a formação do pensamento crítico, que permita os alunos entenderem suas realidades sociais, culturais, políticas.

A análise crítica da LDB e PCNs e o ensino de História destaca o percurso e os desafios apresentados para se legitimar uma educação de qualidade e equitativa para todos. A influência de fatores econômicos e sociais e falta de investimento na educação são os principais perpetuadores das desigualdades. Nesse contexto, ressalta-se o papel do professor de História nesse processo, que é fundamental na construção dessa formação crítica, para que não sejam meros transmissores de conhecimento.

O sistema neoliberal, ao impor suas diretrizes curriculares na educação pública, tem sido objeto de críticas contundentes entre os pesquisadores porque no sistema neoliberal o currículo escolar muitas das vezes é moldado de acordo com as demandas do mercado, em detrimento de uma educação verdadeiramente emancipadora que leve em consideração as reais necessidades do educando. Nesse sentido, a análise da indústria cultural é essencial para compreender os mecanismos de poder e controle na sociedade contemporânea, e para explorar formas de resistência e transformação cultural. É crucial que os currículos sejam reformulados para refletir e abranger uma ampla gama de perspectivas históricas, promover habilidades críticas entre os alunos e encorajar uma compreensão mais profunda e conectada dos eventos passados e suas implicações para o presente e o futuro.

No entanto, desde a redemocratização do Brasil, o ensino de História cada vez mais tem enfatizado que a sala de aula seja um espaço que possibilite o aluno a refletir criticamente sobre a sua própria historicidade. Dessa forma, essa pesquisa contribui para a reflexão de que as experiências adquiridas em diferentes contextos escolares podem, assim, aprimorar a discussão sobre a história ensinada ao longo do tempo. Dessa forma, a partir do que foi analisado nesta pesquisa, diante desses desafios impostos pelo sistema, é necessário repensar o papel que o ensino de História tem desempenhado nas escolas brasileiras, buscando construir alternativas que legitime a sua função social e crítica.

Deve-se, portanto, lutar por uma educação brasileira que seja inclusiva e supressora das desigualdades sociais. Para que possamos melhorar o cenário da educação brasileira, é preciso que haja um Governo compromissado com as demandas educacionais, que promova políticas

educacionais que garantam o acesso ao direito universal à uma educação de qualidade que contribua de maneira significativa, no processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de ensino, e que essas políticas educacionais, deem conta de atenuar os índices de evasão e reprovação escolar ao pensar nas especificidades da educação, passando a compreender as particularidades de cada etapa de ensino, seja na EJA, Regular, Educação do Campo, Educação Quilombola ou Profissional.

Para tanto, é importante enquanto professores-pesquisadores de História, que possamos priorizar metodologias que proporcionem aos estudantes vivenciarem diversas experiências em suas relações políticas e socioculturais, permitindo assim que possam intervir nelas enquanto agentes históricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar. *et al.* **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EDUEM, 2011.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, Anna Ribeiro de Góes. **Longos serões do campo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana**. São Paulo: Revista Brasileira de História, v.13, n.25/26, 1992.

_____. **Dicionário de datas da História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Reflexões sobre o ensino de História**. São Paulo: Estudos Avançados, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental – História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental – História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BONETE, Wilian Junior. **Olhares sobre o ensino de história na Educação de Jovens e Adultos: Um estudo com professores da cidade de Guarapuava**. Rio Grande: Historiae, 2012.

CAIMI, Flávia Eloísa. **História Convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?** ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História : Fortaleza, 2009.

_____. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Rio Grande do Sul: Tempo, 2006.

_____. **O que precisa saber um professor de História?** Londrina: História & Ensino, 2015.

CARIELLO, Lisia. **Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais: Os casos da Fundação Estudar e da Fundação Lemann**. Rio de Janeiro: ANPUH, XIX Encontro de História da Anpuh-Rio, 2020.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Concepções Historiográficas**. Paraná: Espaço Plural, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências**. Campinas: Educação e Sociedade, v.40, 2019.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso**. São Paulo: Novos Estudos, 2010.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. *et al.* **Ensino de História nas Instituições de Ensino Superior Baianas: um relato**. Revista História Hoje, 2011.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; SILVA, Adriana Teles; CERQUEIRA, Dulcineia; SANTOS, Edicarla Marques. **A pesquisa sobre o ensino de História nos Encontros Estaduais de História da ANPUH-BA: impressões iniciais**. História y Memória, 2018.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino, história e educação com/sem convergências**. Londrina: História |& Ensino, 2015.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2ª. Ed., 1ª. Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do Ensino Médio é retrocesso para a educação**. Rio de Janeiro, 2018.

_____. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado**, Educação e Sociedade: Campinas, 2003.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História Ensinada**. 4ª. Ed. São Paulo: Papirus, 1993.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História**. Experiências, reflexões e aprendizados. 13ª Ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

IBGE. Resultados preliminares do Recenseamento Geral de 1950. Anuário Estatístico do Brasil. Disponível em:
https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/populacao/1950/. Acesso em: 02 de Julho de 2024.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA FERREIRA. *et al.* **A pesquisa sobre o ensino de História nos Encontros Estaduais de História da ANPUH-BA: impressões iniciais**. Historia Y MEMORIA, v. 17, 2018.

MATTOS, S. R.. O Brasil em Lições: **A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Access, 2000.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, Marcelo Souza; ROCHA, Rafael Rosa. **De vila do açúcar à cidade do ouro negro: capítulos da história de Catu**. Curitiba: Appris, 2022.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. **Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann**. Niterói: Movimento Revista Educação, 2019.

PONTES, Carlos José Farias; NICOLLI, Aline Andréia. **História do Ensino de História no Brasil**. Rio Branco: Stricto Sensu Editora, 2019.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **O ensino de História na Revista Nova Escola (1986-2002): Cultura Midiática, Currículo e Ação Docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2009.

SALES, S. C. F; COSTA, G. A. C; OLIVEIRA, J. P. A trajetória da EJA no estado da Bahia: da suplência à aceleração. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 115-128, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Célia Santana. **Breves notas sobre Eunápolis, Campus XVIII da UNEB**. UFCG, 2015.

SILVA, João Carlos da. **História da Educação: Instituições Escolares como objeto de pesquisa**. Educere et Educare (Impresso), 2009.

VALENTE, Ivan. **A falta de educação do governo FHC**. Jornal Teoria e Debate – Fundação Perseu Abramo. Edição 35. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.