



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE HISTÓRIA E
CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA –
MESTRADO PROFISSIONAL



**O ENSINO DE HISTÓRIA EM GOIÁS, NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NOS
PROGRAMAS CURRICULARES DA SEDUC/GO: do Currículo em Debate
ao Pacto pela Educação**

IUSLEY MONTEIRO DOS SANTOS

CATALÃO – GO
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação**
Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

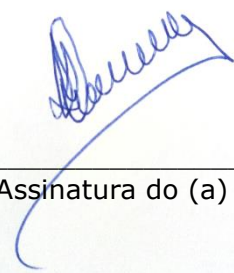
Nome completo do autor: Iusley Monteiro dos Santos

Título do trabalho: O ENSINO DE HISTÓRIA EM GOIÁS, NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NOS PROGRAMAS CURRICULARES DA SEDUC/GO: do Currículo em Debate ao Pacto pela Educação

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do (a) autor (a)

Data: 23 / 08 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

IUSLEY MONTEIRO DOS SANTOS

O ENSINO DE HISTÓRIA EM GOIÁS, NA EDUCAÇÃO BÁSICA, NOS PROGRAMAS CURRICULARES DA SEDUC/GO: do Currículo em Debate ao Pacto pela Educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em História - Mestrado Profissional.

Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Práticas Educativas.

Orientador: Dr. Cláudio Lopes Maia

CATALÃO – GO
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Monteiro dos Santos, Iusley

O Ensino de História em Goiás, na Educação Básica, nos Programas Curriculares da SEDUC/GO [manuscrito] : do Currículo em Debate ao Pacto pela Educação / Iusley Monteiro dos Santos. - 2016. CLIII, 153 f.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Lopes Maia.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, 2016.

1. História. 2. Goiás. 3. Ensino. 4. Currículo. I. Lopes Maia, Cláudio, orient. II. Título.

CDU 94



Ata de Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Mestrado

Defesa: nº 04

Aos dez dias do mês de agosto de dois mil e dezesseis realizou-se, na Sala 104 – Bloco L, da Regional Catalão/UFG, a Defesa Pública de trabalho de conclusão de mestrado intitulado “O ensino de História em Goiás na Educação básica nos programas curriculares da SEDUC/GO: do currículo em debate ao pacto pela educação”, de autoria do mestrando Iusley Monteiro dos Santos. Na ocasião, compareceu a Banca Examinadora, designada pela Coordenadoria do Mestrado em História – nível Mestrado Profissional, e composta pelos docentes: Prof. Dr. Cláudio Lopes Maia [Orientador], professor da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Miriam Bianca do Amaral, professora da Universidade Federal de Goiás – UFG/Goiania - GO; Profa. Dra. Regma Maria dos Santos, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC. A sessão teve início às catorze horas, sendo presidida pelo Professor Orientador, que abriu os trabalhos junto à Banca Examinadora. Em seguida, o Presidente da sessão passou a palavra ao discente que teve vinte minutos para apresentar o trabalho. Após a apresentação, passou-se a palavra às componentes da banca que tiveram cada um, trinta minutos para expor suas questões e observações sobre o trabalho de conclusão de mestrado apresentado, tendo o mestrando igual tempo para responder. Após o término da arguição, o Presidente da sessão solicitou que o candidato e o público presente se retirassem do recinto para que a Banca Examinadora pudesse avaliar o trabalho. Após a conclusão dos trabalhos, as arguidoras atribuíram o seguinte resultado: **APROVADO**. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelo Senhor e Senhoras membros da Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos dez dias do mês de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Cláudio Lopes Maia (Orientador) _____

Profa. Dra. Miriam Bianca do Amaral (UFG) _____

Profa. Dra. Regma Maria dos Santos (UFG/RC) _____

Ofereço este trabalho a todos/as que se dedicam, cotidianamente, no propósito do ensino da História, na rede de educação básica estadual em Goiás. Em especial, dedico àqueles/as que pesquisam o ensino de História e se propõem a pensar em novos fundamentos para o aprendizado histórico no âmbito escolar.

AGRADECIMENTOS

Deixo meus agradecimentos a todos aqueles que direta ou indiretamente vieram a contribuir na produção deste trabalho.

Meus agradecimentos ao Professor Dr. Claudio Lopes Maia, pela orientação e sugestão destinada a esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação: Dra. Regma Maria dos Santos, Dra. Luzia Márcia da Silva, Dra. Eliane Martins de Freitas e Dra. Lilian Marta Grisolio, deixo toda minha gratidão por terem ministrado as disciplinas do Curso.

Essa gratidão também se estende a toda a equipe docente do curso de Mestrado Profissional em História da UFG/Regional Catalão.

Meus agradecimentos a todos os meus colegas do Curso, pela convivência, troca de experiência e sinceras amizades.

Agradeço também à equipe de funcionários da Subsecretaria Regional de Catalão que, desde o começo das primeiras etapas desta pesquisa, tem me ajudado no fornecimento de informação e no contato com as equipes pedagógicas das escolas.

Meu muito obrigado às equipes de professores e funcionários das escolas estaduais que se dispuseram a me receber e a fornecer documentações que foram de suma importância para a condução deste estudo.

Meus agradecimentos também a todos os meus familiares que sempre me motivaram a seguir adiante nos estudos.

Meu especial agradecimento a minha Companheira, Luciana Borges, pela motivação e apoio moral dedicado ao longo de toda essa jornada.

E, por fim, um especial agradecimento às professoras Dra. Regma Maria dos Santos e Mirian Bianca Ribeiro Amaral, por terem aceito compor a banca de qualificação e de defesa deste trabalho, e também pela contribuição no levantamento de questões que me ajudaram na reflexão do objeto deste estudo.

RESUMO

A presente dissertação objetiva abordar as propostas em torno do ensino de História em Goiás, na rede de educação básica da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC/GO), no período de 2000 a 2014. Para tanto, utilizamos como fontes de pesquisa os dois últimos programas curriculares produzidos pela referida Secretaria. O primeiro, referente à série Currículo em Debate (2004 - 2010), e o segundo, correspondente ao programa curricular Pacto Pela Educação (2011 - 2012). Além dessa documentação, recorreremos também a algumas fontes informativas divulgadas em portais e blogs na internet para auxiliar na compreensão dos aspectos e conjunturas fundantes do objeto desta pesquisa. Interessa-nos, com essa investigação, promover uma análise sobre os aspectos programáticos estabelecidos para o ensino de História, presentes nos programas curriculares da SEDUC/GO e os fatores políticos-estruturais das políticas educacionais no Brasil que favoreceram a consolidação dos padrões de educação escolar e ensino de História anunciados nos programas curriculares da Secretaria em Goiás nos primeiros anos do século XXI. Observamos, neste trabalho, as concepções de História e ensino presente nas diretrizes curriculares da educação pública em Goiás, ressaltando os temas, problemas e metodologias de ensino privilegiadas pela Secretária por intermédio dos processos de reorientações curriculares.

Palavras-chave: História. Goiás. Ensino. Currículo.

ABSTRACT

Aim of this work is to address the proposals around the teaching of History in Goiás, in basic education of the State Department of Education of Goiás (SEDUC/GO), from 2000 to 2014. This research sources are the last two curricular programs produced by that Secretary. The first one is about “Currículo em Debate” serie (2004 - 2010), and the second one refers to the curriculum program “Pacto pela Educação” (2011 - 2012). In addition to this work, it was also resorted to some news sources related on sites and blogs to assist in the understanding of the basic aspects and situations this research. It is concerned with this research, trying an analysis about programmatic aspects established for the teaching of History, present in curricular programm of SEDUC/GO and political-structural factors of educational policies in Brazil that provided consolidation of school education standards and History teaching announced in curriculum program of the Secretary in Goiás in the early years of the twenty-first century. This work sees, the concepts of History and teaching in this curriculum guidelines of public education in Goiás, emphasizing issues, problems and teaching methods privileged by the Secretary through the curriculum reorientation processes.

Keywords: History. Goiás. Education. Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
A DISCUSSÃO E HISTORICIDADE ACERCA DO CURRÍCULO E A INFLUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS NOS PROGRAMAS CURRICULARES NO BRASIL E EM GOIÁS.....	23
1.1 O ensino escolar no Brasil e em Goiás.....	23
1.2 O Currículo e o fundamento teórico.....	27
1.3 A historicidade do currículo na educação escolar.....	32
1.4 Os tipos de currículo no ensino escolar.....	35
1.5 O currículo e seus dispositivos legais na educação brasileira.....	38
1.6 A transição histórica do Currículo em Debate ao Pacto Pela Educação.....	42
CAPÍTULO II	
A SÉRIE CURRÍCULO EM DEBATE E AS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM GOIÁS (2004 – 2010).....	51
2. 1 O Currículo em Debate e suas produções.....	52
2.2 O processo de produção do programa curricular.....	60
2.3 O ensino de História para as séries escolares do 6º e 7º ano do Fundamental.....	64
2.4 O “sertão”, as festividades e a proposta de ensino de História para o 7º ano.....	72
2.5 As propostas de ensino de História para o 8º e 9º ano do Fundamental.....	78
CAPÍTULO III	
O ENSINO ESCOLAR E O ASPECTO PROGRAMÁTICO DO ENSINO DE HISTÓRIA EM GOIÁS COM O “PACTO PELA EDUCAÇÃO” (2011 - 2012).....	87
3.1 O “Pacto Pela Educação”: agenda, metas e iniciativas.....	88

3.2 Entidades de ensino e pesquisa e as divergências ao “Pacto Pela Educação”.....	103
3.3 O “Pacto pela Educação” e a nova matriz curricular de 2012.....	110
3.4 O “Pacto pela Educação” e a remontagem política no ensino de História em Goiás..	118
3.5 O “Currículo Referência” e a perspectiva de uma história regional no ensino.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
ANEXOS.....	144

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa se constitui em uma análise sobre o ensino de História em Goiás, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), no período entre os anos 2000 a 2014. Procuramos, com este trabalho, alcançar uma reflexão acerca do ensino de História no Estado de Goiás e as implicações que a respectiva área tem exercitado nas políticas públicas da educação no Estado.

Essa opção pela pesquisa voltada ao ensino de História em Goiás ocorreu pelo interesse em dar continuidade aos estudos desenvolvidos na graduação e na especialização, cujas respectivas temáticas exigiram um aprofundamento a respeito da História de Goiás. Através deste trabalho de pesquisa, foram confeccionadas duas produções monográficas. A primeira, intitulada *O passado e as coisas notáveis: Silva e Souza e a História de Goiás* (2006), e a segunda, alcunhada por *Cunha Mattos e a narrativa histórica do XIX: Corografia e história da Província de Goiás* (2008).

Somada a essa experiência, ao longo da trajetória acadêmica, a minha atuação como professor de História da Rede estadual de Educação, a partir de 2010, também foi muito decisiva na preferência pela referida pesquisa. Nessa questão, diante da realidade em que se encontra a educação e o ensino de História, fui sentindo a necessidade de rever tanto a minha prática pedagógica como professor quanto alguns elementos conceituais ligados ao ensino da disciplina de História como um todo.

Para tornar possível esta análise, optamos por fazer uso de fontes oficiais ligadas às políticas educacionais do Governo do Estado. Essa documentação é composta por dois programas de reorientações curriculares distintos, que foram produzidos e impressos pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC/GO) em diferentes momentos históricos da educação no Estado. Aliado a tais fontes, tendo em vista a necessidade de auxílio em outros documentos, recorreremos também ao recurso de outros modelos de fontes históricas referentes a boletins e jornais informativos que encontramos em *sites* de mídia virtual pela *internet* dentro do contexto histórico da educação no Estado de Goiás estabelecido nesta pesquisa. Esse quadro de fontes complementares compõem em sua maior parte, de matérias jornalísticas e boletins de informação produzidos pela imprensa goiana - e instituições ligadas à educação no Estado - através de portais virtuais pela *internet* em *sites* de jornais e *blogs* de cunho midiático.

Entre os dois programas curriculares analisados na pesquisa, o primeiro deles diz respeito à série “Currículo em Debate” (2004 – 2010). O respectivo programa de discussão

curricular foi produzido a partir do ano de 2004 e teve continuidade em 2005 e 2006. Entre os anos de 2007 a 2010, ocorreram novas publicações referentes às matrizes curriculares (Caderno 5) e às sequências didáticas (Cadernos 6 e 7) por áreas do conhecimento escolar. No caso específico do ensino de História, a série curricular “Currículo em Debate” produziu a parte específica para a disciplina, inserida no Caderno 5, na matriz curricular e as sequências didáticas publicadas nos Cadernos 6.7 e 7.7 (essas duas sequências didáticas são produções exclusivas para o ensino de História). No segundo programa, intitulado “Pacto Pela Educação” (2004 – 2010), cujo processo de discussão e debate curricular teve início em 2011 e se estendeu para os primeiros meses de 2012, produziu o documento base do programa intitulado “Pacto Pela Educação: um futuro melhor exige mudanças” (2011) e o material impresso contendo as matrizes curriculares por área, denominado por *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás* (2012). Na primeira produção, encontram-se impressas as novas metas e princípios para a educação no Estado de Goiás, traçados pela respectiva série curricular. E a segunda obra impressa do programa (o *Currículo Referência*) se encarregou de substituir a matriz curricular do Caderno 5, produzida pela série curricular de outrora, passando a ser o currículo referencial a ser seguido nas unidades escolares da rede estadual de Goiás.

Tendo em vista a análise das propostas para o ensino da História, inscritas nos programas curriculares da SEDUC/GO, é de suma importância estabelecer uma discussão a respeito da natureza das fontes históricas adotadas para esta pesquisa. Isso se faz necessário como uma metodologia discursiva no mapeamento das dimensões presentes na documentação que utilizaremos neste trabalho.

Entre os diversos gêneros de fontes históricas possíveis para uma reflexão relativa ao ensino de História, nos apresentou como desafio, em tal análise, a demarcação do quadro de documentação a ser utilizada nessa investigação (tendo em vista as possibilidades analíticas desta pesquisa). Diante disso, optamos por trabalhar com fontes oficiais ligadas à aplicação pedagógica do ensino de História, a fim de vislumbrar o modelo de História projetado para o ensino em Goiás, em diferentes contextos dos programas educacionais aplicados no Estado, pela Secretaria nos primeiros 14 anos do século XXI.

As fontes escritas oficiais receberam diferentes tipos de tratamento e abordagens historiográficas entre várias correntes históricas. No advento da Escola Metódica e da linhagem positivista da História, foram consideradas como único modelo legítimo de confiabilidade para as análises históricas. As informações contidas nas documentações geradas pelo Estado eram vistas pelos metódicos como testemunho fiel da verdade, como

expressões fidedignas dos fatos. Nesse sentido, segundo as considerações críticas dos *Annales* aos metódicos, cabia aos historiadores positivistas conduzir essas informações para suas narrativas históricas, sem maiores análises aprofundadas dos elementos históricos e interesses que motivaram a escrita dessa documentação, uma vez que os relatos contidos nas fontes geradas pelas instâncias governamentais eram considerados metodologicamente como registros fieis dos fatos ocorridos.

Com a ampliação da noção de fontes históricas promovida pelo movimento dos *Annales*, ao longo de suas gerações, as fontes oficiais deixaram de ser consideradas como única gama de documentos históricos. Com isso, mudou-se também a forma de abordagem e o olhar sobre as fontes oficiais produzidas por órgãos do governo. Esse material deixou de ser reconhecido como testemunha da verdade, passando a ser analisado a partir das suas intenções, fatores e entrelinhas. Em alguns casos, as análises, a partir das fontes oficiais, passaram a ser evitadas por muitos historiadores, pela “associação” aos metódicos e por receio de recair numa abordagem positivista da História.

Entre o universo que abrange a categoria dos documentos oficiais, a documentação acerca dos programas curriculares, produzida por instituições ligadas às políticas públicas de educação escolar, talvez seja a menos discutida no meio historiográfico. Na maior parte das vezes, o entendimento do que representa o universo das fontes históricas oficiais ficou muito atrelado aos segmentos políticos do Estado (relativos às instâncias do executivo, legislativo e judiciário). Historicamente, no que tange ao universo teórico do campo da teoria, há poucas discussões que propõem discutir a educação pública como um corpo do governo e instância geradora de documentações oficiais. Assim como, também, o ensino de História levou muito tempo para ser inserido nas pesquisas historiográficas do meio acadêmico, por considerar historicamente o campo de reflexão acerca do ensino como um atributo exclusivo da Pedagogia, cabendo aos “grandes” historiadores uma vida dedicada à teoria.

Em “Uso e mau uso dos arquivos”, que corresponde a um dos artigos presentes no livro *Fontes Históricas*², Carlos Bacellar (2006) apresentou, por meio de sua análise, o complexo universo de possibilidades que as fontes oficiais podem oferecer para o campo das pesquisas históricas. O autor vislumbra, ao longo de suas análises, o lado atrativo e apaixonante que os arquivos de documentações oficiais exercem sobre diversos pesquisadores e iniciantes no segmento das pesquisas históricas. Ao mesmo tempo, é destacado o árduo e rigoroso trabalho de manuseio e manutenção dos arquivos, que exige conhecimentos e

² Obra organizada por Carla Bassanezi Pinsky.

técnicas específicas para manter e explorar um rico acervo documental e, acima de tudo, paciência por parte dos pesquisadores em vasculhar arquivos e promover uma busca trabalhosa em papéis que, na maior parte das vezes, estão desorganizados.

Dentro do quadro de documentações levantado por Bacellar (2006), o autor destaca, em um breve texto de dois parágrafos, com o subtítulo *Matrículas e frequências de alunos*, os livros de matrícula e frequência de alunos nas escolas públicas como importantes documentações oficiais para se estudar a História do ensino escolar no Brasil.

Quando preservados, as séries de livros de matrícula e frequência de alunos nas escolas públicas é bastante interessante. Existem, em geral, a partir de finais do Segundo Império, e chamam atenção pela irregularidade da frequência dos filhos de uma população majoritariamente rural, onde os ciclos do trabalho agrícola tinham maior importância do que os bancos escolares na atração da presença infantil. Seria possível, a princípio, acompanhar, por esses livros, a possibilidade de acesso das crianças negras e imigrantes ao ensino, bem como a permanência das crianças no ensino, ao longo dos anos (BACELLAR, 2006, p. 31)

Com destaque nas documentações escolares de registros de matrícula e frequências de alunos nas escolas, o autor levanta um campo de possibilidades de análises que podem indicar possíveis situações de ensino que esse tipo de documentação possibilita revelar. Ao contrário de muitas conceituações por parte de algumas vertentes históricas, que tendem a enquadrar os documentos escritos/oficiais no crivo “tradicional”, “arcaico” e “limitado” de fontes históricas, Bacellar (2006) destaca um universo pouco explorado pelos historiadores em relação aos arquivos e documentos públicos. Um campo de possibilidades que, para ser vislumbrado, exige muita insistência e dedicação daqueles que optam por vasculhar os acervos de arquivos históricos.

A paciência é arma básica do pesquisador em arquivos: paciência para descobrir os documentos que deseja, e paciência para passar semanas, quando não meses ou anos, trabalhando na tarefa de cuidadosa leitura e transcrição das informações encontradas. Pesquisar em fontes, principalmente as manuscritas, requer, ainda, o empenho de aprender as técnicas de leitura paleográfica, que permitem o “decifrar” dos escritos. (BACELLAR, 2006, p. 53).

Ao longo do seu texto, o autor aborda a questão das fontes oficiais nas pesquisas históricas, numa perspectiva mais tradicional de arquivo documental, na perspectiva de espaço físico. Com o advento de novas tecnologias digitais e virtuais, a ideia em torno de arquivos de armazenamento de fontes históricas sofreu considerável alteração, passando a ser

considerados, não precisamente como um espaço físico, como também um ambiente virtual e digital.

A respeito da disponibilização dos programas curriculares que utilizamos nesta pesquisa, adquirimos parte do material impresso da Subsecretaria Regional de Catalão, e outra parte em PDF através do mecanismo de busca pela *internet*. Além dessas fontes oficiais impressas, efetuamos também uma busca de fontes adicionais em portais virtuais pela *internet*, entre *blogs* e informativos de jornais de alguns mecanismos de informação da imprensa goiana, organização sindical e setores envolvidos com a educação no Estado.

Além desse aspecto relativo ao modelo de documentação utilizado nesta pesquisa, convém aqui elucidarmos um pouco do processo de transformação pelo qual a historiografia atravessou ao longo do século XX, pois essa foi uma mudança que impactou na forma de tratamento acerca dos documentos históricos e na forma de ensinar a História no seio escolar. Esse aspecto de transformação gerou novas discussões e nuances de dimensões históricas até então inexploradas pelos historiadores, que passaram a assumir dimensões de abordagens mais amplificadas do campo de ações e reflexões históricas (BURK, 1997). Tal processo repercutiu nos últimos anos em novos métodos e problemas relativos ao ensino de História no universo escolar, o que veremos ao longo dos três capítulos desta dissertação.

No século XIX, com a predominância do modelo positivista dos metódicos (Escola Metódica), a História passou a ser concebida como uma ciência em busca da verdade e fiel no relato dos fatos ocorridos. Concebia-se a História como uma guardiã fiel dos fatos. Dentro de um padrão narrativo fortemente comprometido com padrão nacionalista de reflexão histórica, a condução “verídica” de abordagem histórica estava vinculada a um ordenamento cronológico dos fatos calcado nos grandes feitos épicos. Esta visão foi compreendida pelo meio historiográfico atual como uma História apegada aos acontecimentos e pouco comprometida às ações e aos movimentos da vida humana. Ou melhor, para a historiografia positivista e metódica, era pelos parâmetros cronológico e factual que se atingia o estado cognoscível de ordenamento das mudanças históricas (BURK, 1997; REIS, 2004).

No Brasil, a influência desse padrão historiográfico marcou as produções de narrativas épicas amparadas nos interesses expansionistas da administração pública da Coroa portuguesa no período colonial. Com a instauração do Império (1822) e a consolidação do Brasil como nação independente, essas narrativas históricas passaram a atuar a serviço dos interesses do governo imperial brasileiro - conforme demonstra os artigos e publicações históricas financiadas pelo IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro).

Esse padrão de escrita histórica foi fortemente questionado ao longo do século XX. A partir do movimento da Escola dos Annales (1929), o meio historiográfico - com a formação de novas vertentes históricas - passou por um profundo movimento de transformação e mudança conceitual no modo de pensar e escrever a História. Isso possibilitou consideráveis renovações no ofício do historiador, e que, ainda hoje, fornece profundas contribuições para uma reflexão histórica. Nessa dimensão, é importante argumentar que essa interferência teórica e metodológica expandiu para todos os âmbitos dos debates históricos, incluindo o universo da sala de aula e do ensino de História - ao qual objetivamos focar, nesta pesquisa, por meio do aspecto conjuntural do ensino de História em Goiás nos últimos anos.

Inaugurada a partir da fundação da Revista ou Periódico francês *Annales D'histoire Économique et Sociale*, a Escola dos Annales teve como precursores os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre. Diante do forte predomínio do modelo positivista da Escola Metódica, - apegado aos elementos cronológicos e factuais -, bem como ao cenário de crise que impactou o mundo a partir de 1929, o movimento historiográfico dos *Annales* ascende, propondo um novo modelo de teorizar e refletir sobre a História. Os Annales, assim, atuaram no manifesto em prol de uma história abrangente, uma história problema, da natureza humana (BURK, 2004; FONTANA, 1998). A recorrência de uma perspectiva histórica analítica oriunda da respectiva corrente historiográfica, esteve presente em um período do processo de reorientação curricular da educação básica no Estado de Goiás, discutido e analisado a partir do 2º capítulo desta dissertação.

Diante disso, os fundadores - e demais gerações dos *Annales* - atuaram numa frente de combate ao modelo factual e cronológico de narrativa histórica, oriunda da História metódica e positivista. A luta, aqui, era pela afirmação da importância de uma história total. Uma história problema, complexa e abrangente da realidade humana no tempo, questões, até então, não contempladas pela perspectiva teórica e metodológica da História positivista calcada nos factos políticos nacionalistas e na ordem cronológica de temporalidade. Perante essa busca, coube aos fundadores dos *Annales*, Bloch e Febvre, estabelecer a História como ciência voltada a refletir o lugar e presença humana no tempo. A lógica temporal dos acontecimentos políticos e factuais, a partir de então, foi substituída por novas compreensões temporais que buscaram acompanhar o universo das mudanças e transformações humanas, a exemplo da média e longa duração (BLOCH, 2001; BURK, 1997; REIS, 2001, FONTANA, 1998).

Para além de fatos e acontecimentos políticos, a História agora passou a reivindicar e resgatar a memória de pessoas esquecidas pela historiografia tradicional, privilegiando uma narrativa que revele a presenças dos debaixo, dos marginalizados socialmente. Assim, o

movimento dos *Annales* formalizou uma perspectiva abrangente de sujeitos históricos. Não só “grandes” personalidades e “heróis”. Com os *Annales*, o conjunto de pessoas a margens da sociedade; como trabalhadores, camponeses, mulheres, crianças, passaram a ser reconhecidas como sujeitos e agentes da História (FEBVRE, 1989; REIS, 2004).

No advento da historiografia tradicional positivista, a História estava isolada de qualquer contato com outras áreas do conhecimento. Com a interdisciplinaridade, promovida pelos *Annales* e por outras linhagens históricas que promoveram mudanças epistemológicas similares, a História se aproximou das demais Ciências Sociais (sociologia, geografia, economia, demografia, arqueologia, etc.). Essa interação com outros campos científicos permitiu ao ofício da História adotar novos métodos de análise e conhecimentos que possibilitaram vislumbrar novos conhecimentos da complexa realidade humana. Ao mesmo tempo em que, também, repercutiu em grandes mudanças dentro do próprio movimento dos *Annales*, o que é possível de ser observado nos propósitos das reflexões históricas de cada geração da referida corrente teórica (FEBVRE, 1989; REIS, 2004).

Uma história em que as pessoas sejam vistas como construtoras e agentes da história: um fazer histórico que não se reduz a uma história de “heróis” e “grandes” acontecimentos épicos. Essa foi a grande relevância e influência da 1ª Geração dos *Annales*, liderada por Bloch e Febvre. Nesse tempo, coube a esses autores enquanto percussores dos princípios ideológicos dos *Annales*, a crítica relativa à história política. A aversão à historiografia positivista se justificava pela “pobreza” marcante em suas análises históricas, em que situações complexas se viam reduzidas a um simples jogo de poder entre grandes feitos e países. Assim, a grande contribuição dessa geração envolveu essa contraposição com a história tradicional ancorada em grandes homens e fatos, o que possibilitou a Bloch e Febvre tecerem novas redes de conhecimentos com a possibilidade de diálogo entre a História e as Ciências Sociais (BLOCH, 2001; FEBVRE, 1989).

Com o advento da 2ª Geração dos *Annales*, coube a Fernand Braudel, em 1959, assumir a direção da revista e levar adiante os ideais consolidados por Bloch e Febvre. Contudo, há de se ressaltar que, com Braudel, o movimento dos *Annales* ganhou uma nova identidade, sem romper com os padrões estabelecidos com a 1ª Geração. Braudel intensificou uma forte relação com a geografia e com o aspecto temporal da longa duração, o que pode ser observado em sua tese *O Mediterrâneo e Felipe II*. Houve aqui uma forte predominância de uma história da Cultura Material. De acordo com algumas críticas levantadas por teóricos da Nova História e Nova História Cultural (3ª e 4ª geração dos *Annales*), isso levou a marginalização de outros aspectos ligados às manifestações humanas. Questões essas relativas

e presentes no mundo simbólico e no universo das mentalidades, fortemente ressaltados pela Antropologia. Para muitos críticos, a importância da 2ª Geração de Braudel reside na construção de uma Geo-história, como a forte ligação do campo da História com a área da Geografia (FONTANA, 1998; REIS, 2004).

Após a saída de Braudel da direção da Revista, surge um período na história do movimento dos *Annales* denominado por 3ª Geração (1960 - 1989), mais conhecida por Nova História. Dessa vez o projeto dos *Annales* passou a ser liderado por Jacques Le Goff, que permaneceu no cargo até 1967, cedendo o lugar para François Furet. A Revista contou também, nesse período, com a direção e coordenação de outros historiadores, a exemplo de: Pierre Nora, Philippe Ariès, Michel Vovelle. No campo da arqueologia, Jean-Marie Pesez recebeu, nesse tempo, um considerável destaque no quadro da Revista. Esse grupo dos *Annales* marcou pelo processo de ampliação temática do objeto de estudo da História, onde toda atividade e universo humano passaram a ser reconhecidos como história. Isso fez os historiadores promoverem estudos sobre aspectos temáticos, espaciais e temporais, até então, impensáveis para uma análise historiográfica. Diante disso, os historiadores da Nova História promoveram estudos na perspectiva cultural, ressaltando importância do imaginário, dos costumes, da mentalidade, cotidiano, na reflexão histórica sobre uma época. Tudo isso repercutiu na multiplicidade de métodos, objetos e temas históricos. Essa mudança teórica e epistemológica gerou inúmeras críticas dentro da própria Escola dos *Annales*, criticada por muitos historiadores por supostamente causar um processo de fragmentação do projeto inicial dos *Annales*³ (DOSSE, 2003). Em contrapartida a essa crítica, Ronaldo Vainfas (1997) aponta que o reconhecimento da história das mentalidades como herdeira dos *Annales* é inteiramente legítima, pois, segundo o autor, é sabido que “em algumas de suas tendências, a história das mentalidades realmente rompeu com o espírito de síntese que animava os analistas ao tempo em que questionavam a história ‘historicizante’ na passagem do século XIX ao XX” (VAINFAS, 2011, p. 119).

Segundo apontam alguns estudos sobre o processo histórico de consolidação da Escola dos *Annales*, como resposta à crise dos paradigmas históricos da década de 1980, - que levou a um clima de incerteza no meio historiográfico -, surgiu o que muitos chamam de 4ª Geração dos *Annales*. Na compreensão de muitos estudiosos, o respectivo grupo corresponde a um

³ A exemplo do que fez François Dosse em *História em Migalhas*. Segundo o autor, essa fragmentação, promovida pelos historiadores da 3ª Geração dos *Annales*, gerou a amputação dos ideais reflexivos de uma história total erguidos pelos fundadores da Revista dos *Annales*, Marc Bloch e Lucien Febvre – o que, na compreensão destes, redundou no esfacelamento de todo um projeto posto em prática pela 1ª e 2ª geração dos *Annales*.

apêndice da 3ª Geração, porém, com uma proposta teórica inovadora em relação a esta. Para outros, essa suposta 4ª Geração representou o avanço dos ideais da 3ª Geração. Essa nova corrente ficou conhecida entre os historiadores por Nova História Cultural. A importância dessa corrente historiográfica, dentro dos *Annales*, se assentou na demonstração valorativa das representações culturais nas reflexões e estudos da História.

Enquanto a Nova História privilegiava a história dos universos mentais (ou história das mentalidades) de busca pela compreensão do imaginário social emergente de uma época, a Nova História Cultural considera que tais aspectos, em essência, são muito amplos e complexos para serem notados. Nesse sentido, a viabilidade de análises históricas para a vertente da Nova História Cultural reside não na compreensão exata da existência do aspecto mental e imaginário de uma época, mas, nas representações culturais⁴ que a sociedade elaborou historicamente, em suas vivências cotidianas sobre tais aspectos. Além disso, a Nova História Cultural, como um meio de pensar o universo das representações culturais, buscou uma aproximação da História com a literatura.

Mesmo com toda a diferença teórica e metodológica que separa a Nova História e a Nova História Cultural, as inferências teóricas e metodológicas aplicadas por essas duas correntes dos *Annales* levaram ao aprofundamento da discussão cultural na História. Entre os programas curriculares da SEDUC/GO que analisamos nesta pesquisa, o aspecto do imaginário social foi fortemente predominante na série curricular “Currículo em Debate” (2004 – 2010), o que veremos ao longo do segundo capítulo.

Com o propósito de refletir sobre o ensino da História no Ensino Fundamental II da rede de educação básica de Goiás, através dos programas curriculares, organizamos esta pesquisa em duas etapas, entendidas, aqui, como estratégicas, na análise da temática proposta. Na primeira delas, empreenderemos uma análise de cunho teórico acerca da relevância do currículo no ensino e o processo de transição histórica que impactou sobre os dois últimos programas curriculares da educação básica do Estado de Goiás. Na segunda fase, analisaremos os aspectos programáticos relativos ao ensino de História do Fundamental II presentes nos programas curriculares da série “Currículo em Debate” (2004 – 2010) e “Pacto Pela Educação” (2011 - 2012). Como metodologia de complementação desta análise, utilizamos alguns documentos informativos virtuais referentes ao processo de reorientação

⁴ Nessa perspectiva analítica das representações culturais, a realidade passa a ser analisada através das suas representações, considerando-as como realidades de múltiplos e variados sentidos. Nessa premissa, a mediação de uma análise histórica parte de uma permanente questionamento acerca da possibilidade de ir do discurso ao fato, atribuindo as ideias como portadoras de variados sentidos.

curricular na Rede Estadual de Educação em Goiás no contexto estabelecido para este trabalho de pesquisa.

Desse modo, procuramos compreender os principais elementos que consideramos importantes na análise do objeto desta pesquisa, tais como: o papel do ensino de História atribuído em diferentes programas curriculares da SEDUC/GO, o que os programas curriculares da Secretaria entenderam por ensino de História, as problemáticas e temas históricos anunciados nesses programas curriculares, o impacto que os diferentes programas curriculares exerceram na educação e no ensino de História da rede de educação básica em Goiás.

Essas questões nos conduziram para a necessidade de compreensão em torno do modo como o ensino de História foi pensado na educação básica em Goiás, dentro das políticas do sistema educacional do Estado, nos últimos anos. A compreensão desse universo do ensino, nas matrizes de reorientação curricular da Secretaria, representa um exercício de reflexão sobre a articulação das políticas públicas no direcionamento das discussões históricas para o ensino escolar em Goiás.

Como um fazer pedagógico, entendermos que o ensino de História deve conduzir o aluno à compreensão de variadas ações e realizações humanas ao longo do tempo. A humanidade, com suas ações e contradições que englobam fatores sociais, culturais, políticos, espaciais, estruturais, compõe o objeto do ensino de História. Nesse sentido, observaremos, no âmbito dos currículos da Secretaria em Goiás, o modo como os diferentes programas curriculares vieram a contemplar ou não, na dinâmica do ensino, tais questões tidas como fundamentais numa abordagem da História.

A história possui uma relação direta do mundo humano com o seu tempo. Homens, mulheres, crianças, dominadores, dominados, estabelecem diferentes modos de vivência e variadas formas de relação material com o mundo. Dentro dessa dimensão epistemológica do campo da História, o ensino de História constitui um importante instrumento pedagógico que contribui na formação do aluno, possibilitando-o a compreender o modo como a humanidade constrói variadas dimensões temporais e de espaço em sua vivência. Diante disso, a relevância desta pesquisa consiste em analisar o lugar do ensino de História na composição da educação escolar básica em Goiás na dimensão estabelecida pelas políticas oficiais nos programas de reformulações curriculares. A necessidade de refletir e conceituar essas questões nos coloca em um campo espacial e histórico de desafios específicos na compreensão de um determinado universo estabelecido para o ensino de História.

Para tanto, organizamos o presente trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, analisaremos o aspecto conceitual e teórico de discussão acerca do currículo, bem como discorreremos a respeito da história do currículo e do ensino escolar no Brasil e em Goiás. Analisamos ainda, dentro dessa discussão, as influências das instituições internacionais sobre os programas de ensino no Brasil e em Goiás, observando as influências desses organismos globais nos programas curriculares tanto de âmbito nacional quanto na esfera estadual da SEDUC/GO. Interessa-nos, nesta parte, observar o aspecto da mudança pedagógica e metodológica estabelecida na educação escolar da rede estadual de Goiás, da década de 1990 aos primeiros anos do século XXI, de modo a tornar possível, nos demais capítulos, uma reflexão do impacto dessa mudança no ensino de História.

No segundo capítulo, nossa análise se concentra sobre o programa de reorientação curricular da série *Currículo em Debate* (2004 – 2010). O referido programa abrange quatro produções comuns a todas as áreas, uma produção com as matrizes curriculares para cada disciplina escolar e, por último, duas produções específicas a cada campo do ensino⁵. Nosso objetivo, neste capítulo, visa promover uma análise a respeito do modo como o ensino de História foi articulado dentro da proposta oficial da Secretaria, na educação escolar em Goiás, na primeira década do século XXI, observando o aspecto programático anunciado pela Secretaria na série curricular “Currículo em debate”.

Analisaremos, no 3º capítulo, o aspecto programático do ensino da área em questão, no programa curricular em vigor atualmente, em Goiás, denominado por “Pacto pela Educação”. Esse programa curricular produziu duas obras impressas. Uma referente ao documento base do programa, nomeado “Pacto Pela Educação: um futuro melhor exige mudanças” (2011), e a outra envolve a matriz curricular elaborada pelo respectivo programa educacional, intitulado “Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás” (2012). Interessa-nos, aqui, observar o modelo de História projetado pela SEDUC/GO na educação escolar e o impacto desse novo viés pedagógico no ensino de História no Ensino Fundamental II.

⁵ Referente às produções específicas para a área do ensino de História, faremos uso dos cadernos 6.7 e 7.7 da série “Currículo em Debate”, que são produções específicas para o ensino dessa área de conhecimento.

CAPÍTULO I

A DISCUSSÃO E HISTORICIDADE ACERCA DO CURRÍCULO E A INFLUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS NOS PROGRAMAS CURRICULARES NO BRASIL E EM GOIÁS

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

Karl Marx

Neste capítulo, adentraremos no universo do debate e das discussões acerca do currículo, atentando para os fatores de necessidade teórica e metodológica que norteiam o processo de orientações e reorientação curricular em seu respectivo contexto histórico, como também os interesses presentes nas reformas escolares que se encontram manifestos nos programas curriculares. Procuramos, através desta análise, observar a importância e o papel que o currículo assume na educação escolar e a sua repercussão na condução do processo educativo, com ênfase no ensino de História.

O presente capítulo foi constituído em duas partes. Em uma discorremos sobre a historicidade do ensino escolar no Brasil, com ênfase no Estado de Goiás, e, em outra, analisamos o aspecto do currículo, ressaltando os seus aspectos teóricos-metodológicos, bem como as interferências das políticas públicas e de instituições financeiras nos programas educacionais e no processo elaboração dos programas curriculares. Para essa abordagem, além dos programas curriculares oficiais, recorreremos a algumas obras e autores acerca do ensino escolar e da questão curricular na educação, observando, ao mesmo tempo, o lugar em que os programas curriculares da SEDUC/GO se inserem perante a educação escolar no Brasil.

1.1 O ensino escolar no Brasil e em Goiás

O século XVI do período colonial foi apontado por vários estudos, ligados à História da Educação no Brasil, como etapa inicial da sistematização histórica do ensino no Brasil através da Companhia de Jesus, tendo como propósito a difusão da crença cristã entre a população nativa. Aliada ao interesse da Igreja com a cristianização dos indígenas, a Companhia de Jesus também era incumbida de cumprir com os interesses da coroa portuguesa no que tange à transmissão dos valores civilizatórios da cultura ocidental portuguesa para os

nativos. Desse modo, a implantação do ensino no Brasil se configurou pela forte ligação estabelecida entre o Estado (Coroa portuguesa) e a Igreja (Companhia de Jesus).

De acordo com estudos sobre a história da educação no Brasil, a relação política entre os colonizadores (ligados à Coroa portuguesa) e a Companhia de Jesus (ligada à Igreja) entrou em desgaste com o passar do tempo, em função das divergências de interesses em relação aos povos indígenas. Interessava aos jesuítas a cristianização e a conversão dos nativos na crença cristã católica como medida para reverter a perda de fiéis na Europa para o movimento da Reforma Protestante, com a perspectiva de transformar o “nativo”, o “selvagem”, em um fiel católico. Na contramão dessa missão religiosa, pretendiam os colonizadores estabelecer o processo de escravização indígena para suprir a necessidade de mão de obra escrava, necessária à produção agrícola colonial. Nesse sentido, os colonizadores tiveram de enfrentar uma forte oposição da Igreja – contrária à escravidão sobre os indígenas. Aliados a esses interesses entre colonizadores e jesuítas no que tange às questões indígenas, outros fatores de ordem política contribuíram para essa divergência. A atuação da Companhia de Jesus na instrução dos nativos passou a ser dúvida por parte de vários grupos políticos ligados à Coroa.

A expulsão dos jesuítas em 1759 no Brasil, a partir das reformas promovidas pelo Marques de Pombal (reformas pombalinas), representou a substituição de um modelo de ensino pautado na instrução religiosa para a instauração do primeiro sistema de ensino público no Brasil. Nessas circunstâncias, as reformas pombalinas foram responsáveis por estabelecer as primeiras reformas de instrução escolar em terras brasileiras - em que a Coroa portuguesa passou a subsidiar (com escassos recursos) a instrução pública em terras ameríndias.

Segundo as considerações que foram feitas por estudiosos que pesquisaram sobre o assunto (CARVALHO, 1978; RIBEIRO, 1998; BOTO, 1996; ALMEIDA, 2000), as reformas pombalinas estabeleceram, no precário sistema de instrução escolar da época, mudanças inspiradas nos ideais iluministas (ligados ao despotismo ilustrado do reino português) que se encontravam em um forte processo de propagação pela Europa no século XVIII. Entre esses fundamentos iluministas, as reformas de Pombal implantaram o primeiro sistema de ensino (mesmo que precário) público no Brasil, a partir dos conteúdos fundamentados nas Cartas Regias de 1772.

De acordo com os mesmos estudos acerca das reformas pombalinas e sua repercussão na instrução escolar no Brasil colonial, o ensino a partir das reformas de Pombal passou a conduzir uma formação escolar pautada nos fundamentos da ciência e da filosofia ilustrada portuguesa em fins do século XVIII. Todavia, mesmo com a criação de um sistema de ensino público, permaneceu o aspecto excludente da instrução escolar no Brasil, do qual somente

aqueles oriundos de famílias abastadas tinham acesso. Diante dessa realidade, o analfabetismo atingia um alto índice populacional na época, devido aos poucos investimentos e importância atribuída à instrução escolar por parte da Coroa portuguesa.

Mesmo tendo em vista o fato de a disciplina de História ter surgido no ensino escolar no Brasil no século XIX, a instrução escolar no Brasil no sistema colonial não deixou de transmitir, por meios de outros recursos, suas versões históricas ligadas ao expansionismo português. Segundo estudos a respeito da temática, esse tipo de ensinamento histórico era promovido, antes da criação do ensino de História como disciplina, através de outras disciplinas escolares e crônicas literárias. Imperava nessa versão histórica transmitida um modelo de história épica e factual do expansionismo marítimo de Portugal.

Essa instauração da História como disciplina escolar no Brasil, na primeira metade do século XIX, ocorreu após a criação do IGHB⁶ (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), em 1838, norteada pelos interesses do governo imperial brasileiro em constituir uma história do Brasil enquanto nação. Com a fundação do respectivo Instituto, ocorreu um relevante aumento dos financiamentos públicos destinados às produções históricas voltadas para o relato de uma história tipicamente brasileira. O então Instituto Histórico passou a financiar, com recursos públicos, trabalhos históricos da História do Brasil, bem como a busca e seleção de documentos históricos úteis na produção de uma História nacional. Com isso, o IHGB impactou não somente no fundamento de uma produção histórica nacional brasileira, mas também em todo um mecanismo de instrução escolar voltado à formação ufanista da valorização de uma história das “grandezas” do Brasil enquanto nação independente. Uma história transmitida que combinou com os padrões positivistas de narrativa histórica.

Como dito anteriormente, ao longo do período colonial, o estudo da História como disciplina de ensino era algo inexistente, aliado aos precários investimentos financeiros providos pela Metrópole à instrução escolar. Segundo análises históricas acerca da questão, a Coroa portuguesa não via com bons olhos a implantação de uma instrução escolar em seus domínios coloniais por considerar perigosa e subversiva a suas pretensões colonizadoras (COSTA, 1966; JANCSO, 1997; COSTA, 2007). Com a fundação do IHGB, os trabalhos e estudos históricos de abordagem de uma História nacional passaram a receber um forte apoio financeiro por parte do poder público imperial, nunca antes aplicado no Brasil. Esse subsídio

⁶ Instituto criado, por meio de uma assembleia da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, para dar subsídio às pesquisas e produções históricas no Brasil com foco na construção - por meio das análises sobre o passado - do espírito de nacionalidade a uma nação recém-criada naquele tempo. A proposta inicial para a criação do Instituto partiu do cônego Januário da Cunha Barbosa e do Marechal Raimundo José da Cunha Mattos.

destinado aos estudos históricos sobre uma história nacionalista brasileira repercutiu fortemente na implantação de um mecanismo de ensino de História e na formação de um mecanismo de instrução escolar com o propósito voltado à formação de um espírito de nacionalidade brasileira. (RIBEIRO, 2011, p. 12)

Embora a estrutura de instrução escolar brasileira do período fora marcada ainda pela exclusão social da maior parte da parcela populacional do acesso ao ensino escolar, o investimento educacional como mecanismo de construção de uma nacionalidade, de um espírito de Brasil enquanto nação, recebeu um notável amparo financeiro por parte do poder imperial. Escolas e instituições educacionais foram criadas em diversas províncias a partir desse investimento, a exemplo também do que ocorreu na província de Goiás com a criação do Liceu de Goiás em 1846. Com o anseio de estabelecer um estudo do passado destinado à formação de um espírito de nacionalidade, a necessidade em torno do ensino de História se tornou, a partir das primeiras décadas do Brasil enquanto nação independente, como elemento de suma importância no componente escolar brasileiro do período. Ao tratar da História do ensino de História em Goiás, no período de 1846 a 1934, Miriam Bianca Amaral Ribeiro, em sua tese de doutorado, ressalta que

A criação da História como disciplina escolar se inseriu no processo de elaboração e consolidação do Estado nacional, como parte integrante de um projeto de produção e afirmação da nacionalidade brasileira, implementado a partir do império. O longo trajeto desse processo formador encontrou na República um momento de redefinição e de adaptação do projeto nacional, agora considerando a necessidade das articulações entre centro e regiões. Na década de 1930, o centralismo se impôs como projeto político e como metáfora da nação. E outra vez reorganizava-se tanto a relação centro e região quanto os pactos oligárquicos locais e regionais. (RIBEIRO, 2011, p. 11 e 12).

Com base na análise da autora, o propósito estabelecido, a partir do Império de um ensino de História como mecanismo educacional voltado para o alicerçamento de um princípio de nacionalidade no Brasil, se manteve em outros períodos, - sendo redefinido, em cada tempo, a partir de outros propósitos políticos da nação brasileira. Em Goiás, segundo Ribeiro (2011), o modelo de escrita histórica oitocentista, amparada numa perspectiva plenamente nacionalista acerca da região, dentro dos padrões do IHGB, foi a obra de Americano do Brasil *Súmula da História de Goiás*.

Não coincidentemente, essa seria também a primeira obra adotada como livro didático para o ensino da História de Goiás, a partir de 1931, em pleno contexto de instalação do governo Pedro Ludovico, sob os auspícios da

Revolução de 1930, quando o projeto de nação é reeditado e atualizado. Somente será possível tratar essa temática – a História do Ensino de História de Goiás e em Goiás – se a consideramos um campo de intersecção, ou uma linha de fronteira entre três outros campos de pesquisa: a História de Goiás, a História da Educação e o ensino de História. (RIBEIRO, 2011, p. 12).

Esse conjunto de combinações do processo de instituição do ensino de História em Goiás se consolidou a partir da criação do Liceu de Goiás⁷ em 1846 (RIBEIRO, 2011, p. 61). Sobre a criação dos Liceus pelo Brasil, Ribeiro destaca a seguinte questão:

A criação dos liceus no Brasil deu-se no contexto da aprovação do Ato Adicional de 1834, quando o governo imperial repassou a responsabilidade sobre a instrução pública primária e secundária às províncias, quase ao mesmo tempo em que criava o Colégio Pedro II que, como se viu, seria o referencial para o ensino secundário no País. O Liceu de Goiás foi o 17º a ser criado no Brasil, através da Lei n. 9, aprovada em 17 de Junho de 1846, e o 12º a ser instalado, em 23 de fevereiro de 1847.” (RIBEIRO, 2011, p. 61 e 62).

No contexto apresentado por Ribeiro (2011), a criação do Liceu de Goiás se consolidou como um marco na história da educação no Estado de Goiás, dentro de projeto que agregou a província de Goiás ao propósito de nação e que repercutiu em um modelo de história ensinada na região. Tendo em vista o respectivo projeto de ensino escolar implantado no Império (que repercutiu em Goiás com criação do Liceu), o ensino da História de Goiás era aplicado como um mecanismo pedagógico de reforço dos propósitos de uma história nacional do Brasil. Com isso, selecionavam fatos e feitos históricos da história da região que servisse para reforçar as “grandiosidades” e estereótipos ligados ao espírito nacional e patriótico brasileiro.

1.2 O currículo e o fundamento teórico

Muitos estudos voltados ao campo educacional apontam para uma provável insignificância em conduzir o processo educativo, em termos metodológicos, por intermédio limitado da reprodução dos padrões estabelecidos no universo do curricular. Destacam, também, os possíveis equívocos em observar a realidade educacional, tendo as matrizes curriculares como dimensões exclusivas, pelo fato de essas, supostamente, abrangerem uma realidade conceitual e imaterial das ideias sobre o ensino escolar. Em muitas dessas discussões, o currículo escolar foi considerado como um mecanismo público de manipulação

⁷Primeira escola secundária instalada em Goiás. Foi também considerando uma referência principal no ensino público durante um longo período no Estado.

e reprodução do *status-quo* da sociedade capitalista. Em outros debates, amparados nos fundamentos teóricos de Althusser, o mecanismo curricular foi compreendido como aparelhamento ideológico do Estado e reprodutor da desigualdade social por meio do âmbito escolar (SILVA, 2006, p. 4824). Essas últimas teorias conceituam o currículo como um co-responsável pela segregação educacional e outros fatores que repercutem na má qualidade do ensino público (SILVA, 2006, p. 4824).

Entretanto, enquanto um dos parâmetros definidores dos padrões e princípios norteadores do trabalho pedagógico na escola, a posição que o currículo ocupa no processo de ensino não é desinteressada, e nem irrelevante. Segundo enuncia Michel Apple,

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula do país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APLLE, 2000, p. 53).

Em algumas circunstâncias, o currículo detém um poder de legitimação de um modelo de educação, das discussões (temas históricos) que ganharão respaldo no ensino escolar, nas metodologias aplicadas em sala de aula. Nesse sentido, a visibilidade que se oferece ou não a determinadas temáticas históricas pode ser decorrente, ocasionalmente ou não, do modo de articulação estabelecido nas grades curriculares. Com base nas análises que fizemos sobre os programas curriculares da SEDUC/GO, observamos que esse universo de construção curricular, além de configurar um campo de disputa no seio educacional (ARROYO, 2011), revela também uma forte mediação e interferência do Estado e de setores financeiros e econômicos em questões educacionais.

Segundo Miguel Gonzáles Arroyo (2011), esse território de disputas, que constitui o currículo, é resultado de tensas relações que dão existência à educação escolar e à atuação profissional do educador. Um território em que essas tensões se manifestam, de forma particularizada e radicalizada. Nesse caso, para compreender qualquer campo que engloba o ensino escolar por meio do currículo, é imprescindível, na compreensão do autor, entender as complexas conexões que envolvem as disputas presentes no processo de elaboração curricular. Para Arroyo (2011),

Nem as escolas, nem seus mestres e educandos tem ficado à margem dessa rica e tensa dinâmica social. Tornaram-se mais uma fronteira-território de disputa. Ignora-la ou resistir a ela é ingenuidade. Podemos constatar que muitas escolas e redes e tantos mestres e educandos têm acompanhado e respondido a essa rica dinâmica através de propostas, projetos e

reorientações curriculares. O fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos. Se há muita vida lá fora, também há muita vida disputada nas salas de aula. Há muita disputa lá dentro e muitas disputas fora sobre a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais. Sinal de que o território da escola ainda é importante para a sociedade e, sobretudo, para as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos populares e para seus professores (as). A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas. Bom sinal. Quando os controles gestores se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos. (ARROYO, 2011, p. 12 e 13).

Diante dessas correlações de forças que constituem o espaço escolar, o currículo ocupa uma posição central e de maior foco nesse campo de forças, pelo fato de o currículo ser

[...] o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. quando se pensar em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder. (ARROYO, 2011, p. 13).

Perante essa disputa por afirmação acerca do modelo de ensino, do que ensinar nas escolas, dos princípios, valores educacionais, as disputas pelo currículo são constantes e fazem parte do processo educativo. Porém, na maior parte das vezes, essa disputa ocorre de forma muito desigual; tendo em vista o poder político e econômico de grupos e instituições interessadas em manter a precariedade e o baixo custo de investimento com o ensino público, bem como a segregação educacional de modo geral.

Maria Aparecida da Silva, em seu artigo intitulado “História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-Cultural”, toca numa questão importante a respeito da dimensão conceitual do currículo. Ao investigá-lo como construção histórico-cultural, a autora constata que

[...] o currículo não é uma realidade abstrata, à margem do sistema sócio econômico, da cultura e do sistema educativo no qual se desenvolve e para o qual é proposto. Quando se define o currículo, estão sendo descritas as funções concretas da própria escola e uma forma particular de focá-las, em um momento histórico e social determinados, para um nível ou modalidade de educação, dentro de determinada instituição, com uma organização própria (SILVA, 2006, p. 4822).

Mesmo que o *status* do currículo se configure no campo das ideias e teorias educacionais, a sua elaboração é sempre norteada por uma realidade histórica e social que repercute historicamente nas propostas e padrões estabelecidos no que tange ao ensino escolar. Desse modo, o tratamento oferecido às temáticas históricas da História e demais áreas, dentro das propostas curriculares da educação básica em Goiás, decorreu muito da configuração histórica, social e política da educação e do ensino em Goiás.

A respeito do elemento conceitual do currículo, de incorporação de bases teóricas e saberes escolares, José Gimeno Sacristán, em *A função aberta da obra e seu conteúdo*, enfatiza, nas primeiras linhas do texto, que:

O currículo é um conceito que, no discurso sobre a educação, denomina e estabelece uma realidade existente e importante nos sistemas educacionais; um conceito que, ainda que sem dúvida não englobe toda a realidade da educação, tem se convertido em um dos núcleos de significação mais densos e extensos para que seja compreendido no contexto social e cultural e para que possamos entender as diversas formas pelas quais ele tem se institucionalizado. O currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas [...] (SACRISTÁN, 2013, p. 09).

Dentro dessa dinâmica curricular, o autor destaca o aspecto cultural que norteia a produção curricular, como forma de estruturação do conteúdo cultural, bem como o aspecto da construção histórica a partir de determinadas condições, que marca o seu processo de elaboração. Nesse caso,

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores as instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Em *Saberes e incertezas sobre o currículo* (2013), ao longo das diversas discussões levantadas em tona dos pontos/chave que marcam o processo de elaboração curricular, é demonstrado que o processo de orientação ou reorientação curricular corresponde a uma ação política-pedagógica dotada de valor, tanto na teoria quanto na prática educacional, uma vez que qualquer projeto ou política educacional que vise à reforma e à melhoria da educação escolar implica em um processo de revisão teórica e metodológica sobre o currículo.

A condição dinâmica da cultura e do conhecimento na atualidade, a preocupação com o aumento da qualidade da educação e a crescente pressão

do mundo do trabalho exigem mudanças qualitativas dos conteúdo e das formas de ensinar. É por essa razão que são cada vez mais frequentes as reformas dos currículos, as quais nem sempre cumprem o que declaram buscar. Essa falta de acerto é, em boa parte, fruto de um excesso de confiança no poder das intervenções da burocracia das administrações, auxiliadas pelos especialistas respectivos, seus fiéis colaboradores (SACRISTÁN, 2013, p. 14).

Mesmo diante de todos os aspectos imprecisos e contraditórios que marcam o currículo, o autor destaca, ao longo de suas reflexões, as potencialidades reguladoras desse importante documento sobre a educação escolar. Dentro desse estabelecimento de coisas, além do aspecto programático dos conteúdos do ensino escolar, o currículo determina também uma série de organizações no que tange ao universo escolar, envolvendo assunto como autonomia e formas de controle do trabalho docente, aspectos ligados a tecnologias e recursos a serem disponibilizados ao ensino, estrutura administrativa da escolar, equipe ou grupo pedagógico, e demais políticas educacionais.

A despeito da funcionalidade e praticidade que o currículo e o processo de redefinição curricular possam assumir na projeção de um modelo de educação escolar, a partir da análise em torno dos programas curriculares da SEDUC/GO, nos primeiros anos do século XXI, constatamos uma dimensão política do currículo como um forte mecanismo de poder ao controle do Estado e de determinados setores políticos e financeiros. Nessas dimensões, os rumos da educação estadual em Goiás variou, nos últimos anos, de acordo com as novas projeções estabelecidas em âmbito político e governamental, seja nos bastidores da instância Federal ou Estadual.

Para compreender esses mecanismos políticos presentes no currículo, a pedagogia crítica de Michael Apple, baseada na relação entre a educação e a sociedade, nos forneceu uma importante base teórica para análise dos programas curriculares - e das perspectivas de ensino de História presentes nestes - da Rede de Educação Estadual de Goiás. Esse elemento teórico foi de suma importância para que possamos situar exemplarmente as visões da educação e da aprendizagem histórica, constituídas nos programas curriculares, inseridas em um contexto social, ideológico e político - que integra com incalculáveis circunstâncias da sociedade.

Desse modo, refletir os fatores pelos quais apenas o conhecimento e preceitos ideológicos de alguns grupos sociais foram primeiramente representados na educação escolar em Goiás e no ensino de História, consiste em “interpretar os interesses sociais que, regra geral, orientaram a seleção e a organização do currículo” (APPLE, 1999, p. 112).

1.3 A historicidade do currículo na educação escolar

A análise dos fundamentos do currículo na educação escolar não se configura como uma questão simples, uma vez que, na forma de um referencial orientador do processo pedagógico do ensino e aprendizagem, a posição ocupada pelas matrizes e programas curriculares no ordenamento do processo educacional é carregada de contradições, questionamentos, ambiguidades e incertezas. A linhagem de estudos educacionais que aborda o tema não chegou em um consenso acerca do que representa, de fato, o currículo no ensino escolar. Todavia, o currículo esteve muito associado “ao rol de conteúdos escolares, matriz curricular, programas de ensino, ações práticas no contexto escolar e a todos esses fatores em conjunto” (PACHECO, 2007, p. 48 Apud PEREIRA, 2014, p. 16), se configurando como um “plano de aprendizagem” (GALEÃO, 2005).

Partindo de tais pressupostos, o currículo tem por fundamento teórico e prático versar sobre um conjunto de experiências educativas a serem vivenciadas pelos alunos no âmbito da tutela da escola (CAVALCANTE, 2011, p. 173). De acordo com Pacheco (2007), o currículo corresponde a “um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino e aprendizagem” (PACHECO, 2007 Apud, PEREIRA, 2014, p. 17).

Em termos históricos, a expressão currículo tem origem no latim, derivada da palavra *currere*: que significava, dentro desse contexto, circuito ou percurso atlético a ser cumprido (SILVA, 2006, p. 4820; MACKERNAN, S/D, p. 23). Nas últimas décadas, a expressão ou conceito de currículo foi fortemente incorporada e arraigada à cultura do mercado de trabalho, onde, supostamente, se encontram demarcadas as habilidades e competências produtivas do profissional. No meio educacional, a expressão apareceu, pela primeira vez, entre os séculos XVI e XVII, em algumas universidades europeias, tais como: Universidade de Leiden na Holanda, Universidade de Glasgow e na Grammar School de Glasgow na Escócia (SILVA, 2006, p. 4820).

Nesse universo acadêmico, a expressão designava as etapas e o trajeto dos cursos, como disciplinas e conteúdos a serem dominados pelos discentes. Com o passar do tempo, a expressão foi incorporada pelo universo escolar, como forma de demarcar a atuação profissional dos docentes, no que tange aos assuntos pedagógicos, conteúdos e metodologias estabelecidas para a escola; como também o perfil de formação e educação destinado aos

alunos (SILVA, 2006, p. 4820). A respeito dessa terminologia do conceito de currículo, Sacristán (2013) promove a seguinte análise histórica:

O conceito de currículo tem sua história, e nela podemos encontrar vestígios de seu uso no passado, sua natureza e a origem dos significados que, hoje, o termo possui. Trata-se de uma realidade que poderia ter sido distinta e que, hoje, também pode ser outra. O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo o que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2013c, p. 16).

A adoção desse conceito (currículo), para designar todos os aspectos relativos aos projetos e práticas da escola, revela o modo como a formação escolar ficou subentendida - do período em que a expressão começou a compor o universo escolar aos dias atuais na história da educação. A vida escolar, a partir da significação fornecida por esse termo, ficou muito associada à ideia de “trajeto”, “percurso”, “caminho” e “etapas” a cargo do aluno para obter sua formação, como também a respeito de assuntos relacionados à prática profissional dos docentes dentro de uma relação meramente técnica.

Com base nas análises de Hornburg e Silva (2007), as preocupações relativas ao currículo enquanto objeto de estudo no campo educacional, teve início nos anos de 1920, nos Estados Unidos, com a emergência dos estudos de Franklin John Bobbit, Ralph Tyler e John Dewey. Segundo Geraldí (1994), essa constituição de um fundamento teórico do currículo esteve atrelada ao fundamento técnico-linear de concepção da educação escolar, designado a pensar o ensino escolar dentro dos padrões voltados a atender as demandas de um crescente processo de industrialização. Desse modo, emergiu uma concepção de administração semelhante aos fundamentos de uma administração industrial e empresarial, com a aplicação de um princípio de administração escolar “voltada para a racionalização do processo de construção, de desenvolvimento e de testagem de currículos” (HORNBURG e SILVA, 2007, p. 61). Segundo James Mackernan,

Franklin Bobbit introduziu pela primeira vez esse conceito de objetivos no planejamento curricular, e Ralph Tyler (1949) popularizou essa ideia de

objetivos comportamentais com seu plano de ensino simples para um curso na Universidade de Chicago intitulado Basic Principles for Curriculum and Instruction (Princípios básicos para o currículo e a instrução). É importante observar, para fazer justiça, que Tyler não descreve meramente como um currículo realmente ocorre, mas como ele deve ser desenvolvido (MACKERNAN, S/D, p. 24).

No Brasil, as bases que regem os fundamentos curriculares da educação nacional atual, constituídas entre os anos de 1970 e 1980, receberam fortes influências desses princípios curriculares norte-americanos (GERALDI, 1994; PEREIRA, 2014). Assim, a tradição educacional no Brasil, em torno do currículo, é presidida:

Pela lógica do controle técnico. Currículo tem sido tratado, inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma questão estrita de decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliações de objetivos pré-estabelecidos. Desse entendimento, a construção e reformulação de currículo tem se reduzido a um conjunto de decisões técnicas supostamente “neutras” (...). Tais decisões passam a construir a “Pedagogia dos Diários Oficiais” (SAUL, 1991, p. 55 Apud GERALDI, 1994, p. 112).

Por mais que Tyler seja reconhecido como o maior representante do paradigma técnico linear, a respectiva linhagem não surgiu através dele. Em consequência da primeira revolução industrial nos Estados Unidos, a consolidação das bases do respectivo paradigma foi atribuída à sociedade norte-americana do início do século XX, que teve em “Bobbit o seu principal expoente, seguido de Charters e Snedden. Estes autores, sob a influência de Taylor, propuseram o transplante dos princípios da administração-científica para a escola e depois para o currículo” (GERALDI, 1994, p. 112), estabelecendo uma concepção de “escola-fábrica”, designada a modelar uma formação educacional alinhada às especificações das demandas da sociedade (KLIEBARD, 1971, p. 113 Apud GERALDI, 1994, p. 112). Nessa relação de proximidade estabelecida entre a escola e o universo da fábrica, emergiu uma unidade de medida e habilidade que associa o currículo à metáfora industrial constituída por Taylor, com forte ênfase na prescrição de controles técnicos (KLIEBARD, 1971 Apud GERALDI, 1994, p. 113).

No âmbito dos estudos educacionais sobre o currículo, Paulo Freire, com a Pedagogia do Oprimido, rompeu com a abordagem técnica-linear de currículo e educação escolar (GERALDI, 1994, p. 115). Diante disso, Freire (1987) denunciou, em sua obra, a relação dialética (contradição) entre opressores versus oprimidos, como também enfatizou a necessidade de estabelecer um currículo em uma política educacional condicionada a uma práxis capaz de orientar uma ação, de modo a superar as contradições e o processo de

desumanização causado pelo opressor sobre os oprimidos (FREIRE, 1987). Esse fundamento pedagógico libertário conceituado por Freire produziu fortes impactos e influências acerca de novos estudos e abordagens acerca da concepção curricular e da educação escolar como um todo, mesmo tendo os programas curriculares oficiais, ainda hoje, seguindo os padrões técnicos oriundos dos Estados Unidos (GERALDI, 1994, p. 115).

1.4 Os tipos de currículo no ensino escolar

Toda prática ou ação educativa demanda planejamento e estabelecimento dos padrões e princípios norteadores dessa práxis pedagógica. Diante disso, o currículo ocupa uma posição central no processo educativo, uma vez que, ao reformular um programa curricular, está, ao mesmo tempo, deliberando a forma de atuação dos profissionais na educação escolar e o nível de competência e habilidades a serem adquiridas pelos alunos. Mesmo que os elementos previstos no currículo não correspondam ao que, de fato, ocorre no cotidiano da prática do ensino na escola e na sala de aula. Em função dessa centralidade que o currículo ocupa no universo educacional, esse sempre foi objeto de preocupação das políticas públicas educacionais, preocupadas com as imposições ideológicas sobre as escolas (APPLE, 1999, p. 61).

A respeito dessa imposição ideológica, Michael Apple (1999) ressalta o aspecto apolítico e a-histórico da aprendizagem. Nesse sentido, destaca o autor:

Contrariamente ao modelo acadêmico de aproveitamento, a abordagem apoiada na socialização não deixa necessariamente de analisar o conhecimento escolar. Na verdade, um dos seus interesses primordiais consiste na exploração das normas dos valores sociais que são ensinados nas escolas. Todavia, dado este interesse, limita-se ao estudo daquilo que poderíamos denominar por ‘conhecimento moral’. Estabelece como um dado adquirido o conjunto de valores e investigações sobre como a escola, como agente da sociedade, socializa os estudantes nos seus conjuntos ‘partilhados’ de regras e disposições normativas (APPLE, 1999, p. 63).

A condução desse conjunto de valores no universo do currículo pode aparecer tanto na forma normativa quanto de maneira mais velada de dimensão curricular, dependendo do foco de abordagem estabelecido sobre o universo dos variados modelos de currículo.

Segundo as considerações feitas, de modo geral, pela literatura crítica que aborda a respectiva temática, o currículo pode se apresentar de forma variada no cotidiano escolar para além do seu dispositivo normativo e formal. Entre os modelos de currículo analisados nos estudos acadêmicos, o “currículo formal”, “currículo real” (ou “currículo em ação”) e o

“currículo oculto” são os mais discutidos nas análises relativas ao campo do ensino escolar. O primeiro tipo, correspondente ao “currículo formal”, designa, de forma “direta” e “precisa”, o que está previsto em estatutos, em programas e diretrizes curriculares. Esse designa, a grosso modo, os planos de estudo oferecidos pela instituição acadêmica ou escolar, bem como institucionaliza os conteúdos, os objetivos e as preparações formalizadas para o ensino (MACKERNAN, S/D, p. 58). Dessa forma, a elaboração do currículo pode partir da iniciativa do MEC, das Secretarias estaduais e municipais, e abrange também as propostas pedagógicas e regimentos escolares.

O “currículo real” ou “currículo em ação” é subentendido como uma transposição ou aplicação prática do currículo formal, em que impera o universo do que, de fato, ocorre na escola e não se encontra impresso em nenhuma forma de registro e diretrizes educacionais em um padrão formal. Diz respeito à realidade viva da escola, do que os professores, alunos e comunidade constroem juntos em suas práticas cotidianas do ambiente escolar. Segundo James Mackernan, em *O currículo e suas concepções ideológicas*, esse “é o currículo que realmente é implementado e seguido e que pode não apresentar fidelidade no plano formal para o currículo” (MACKERNAN, S/D, p. 58). Partindo desse pressuposto estabelecido pelo respectivo autor, a aplicação do “currículo real ou em ação” tem como ponto de partida a aplicação prática das orientações pedagógicas estabelecidas no currículo formal, mas essa prática cotidiana no universo escolar pode se efetivar de forma diversa e complexa diante do conjunto de experiências pessoais dos professores e alunos.

Já, no currículo oculto, de acordo como é abordado no campo do domínio teórico acerca das discussões curriculares, envolve uma gama de fatores que não está presente em nenhum estabelecimento curricular formal e real. Seu universo corresponde ao âmbito das aprendizagens que fogem ao controle da escola e das políticas educacionais, em que os alunos adquirem aprendizados que passam despercebido por todos (alunos, professores, equipe escolar). Para além de toda ordem das dimensões curriculares pré-estabelecidas, o currículo oculto envolve também aspectos políticos e conceituais que não estão implícitos em outros padrões curriculares.

Tendo em vista que o “currículo oculto” não está presente em nenhum programa pré-elaborado, Sacristán (1998) o definiu como tudo aquilo que, de uma maneira ou outra, proporciona a aquisição de saberes, competências, valores, em situações diversas que envolvem a experiência de vida de todos os envolvidos no processo educativo.

A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto. (SACRISTÁN 1998, p.43).

James Mackernan, ao destacar o currículo enquanto prática social fundamentado na experiência educacional, faz a seguinte consideração acerca do “currículo oculto”:

O currículo que está latente ou escondido, mas presente na cultura escolar. As crianças aprendem muitas coisas que a escola não planeja, por exemplo, como colar. Ele também inclui valores-chave, por exemplo, em uma escola particular religiosa onde a regra não-escrita é que “silêncio vale ouro”. O currículo oculto é mediado por meio de envolvimento e não por ensino direto e está impregnado na cultura da escola. Chama a minha atenção como sendo interessante que algumas das coisas de que me lembro bem de meus primeiros anos na escola não tinham nada a ver com o currículo formal ou informal, mas com o currículo oculto. Por exemplo, “Onde os alunos se reúnem e por quê?”, “Quem tem as chaves?”, “Que acesso existe ao diretor e aos professores?”, “Quem controla as finanças?” (MACKERNAN, S/D, p. 58 e 59).

Ao longo de suas análises, o autor confere uma importância crucial ao “currículo oculto” em relação a outros, por considerar que este detém uma capacidade de escancarar os valores latentes, que não são planejados, mas que exercem um poderoso e decisivo efeito na vida dos alunos e dos professores.

Além dos três principais modelos curriculares descritos até aqui (“currículo formal”, “currículo real ou em ação” e “currículo oculto”), Mackernan ressaltou brevemente a existência de mais dois tipos de currículo, o “currículo informal” e o “currículo nulo”. O primeiro corresponde ao universo das “atividades extracurriculares que são organizadas ao redor do currículo formal como sociedades, clubes esportivos, jogos” (MACKERNAN, S/D, p. 58). E o segundo corresponde ao “currículo que as escolas não ensinam, mas que talvez seja tão importante quanto o currículo formal” (MACKERNAN, S/D, p 58). Segundo o autor, esse currículo se apresenta como uma dimensão importante, pois envolve “os processos intelectuais que as escolas enfatizam e então negligenciam sua implementação”, e também por envolver “a disciplina que está ausente de um currículo formal” (MACKERNAN, S/D, p. 58).

Diante de todas as possíveis dimensões curriculares importantes nas análises acerca do ensino escolar, neste trabalho de pesquisa, partimos para uma análise em torno dos programas curriculares formais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) para obtermos uma compreensão dos princípios ocultos desses programas educacionais. Nesse

sentido, as reflexões de Michael Apple acerca do “currículo oculto” se constituíram em uma importante base teórica, nesta pesquisa, para refletir sobre a série “Currículo em Debate” e o “Pacto Pela Educação”, o que nos possibilitou pensar sobre o conjunto de normas e preceitos ideológicos implícitos nesses programas curriculares, - tendo em vista que não constam nos fins e objetivos evidenciados diretamente em tais programas curriculares.

Em busca de refletir um universo educacional marcado por contradições, desigualdades e por interesses políticos e econômicos, Apple (1999) considera os elementos ocultos do currículo como fatores que possibilitam documentar a dimensão de um ensino tácito de um currículo menos explícito, que favorece a compreensão acerca do modo como o conhecimento é verdadeiramente produzido nos parâmetros escolares (APPLE, 1999, p. 44). Ao longo de nossas análises em torno dos programas curriculares da SEDUC/GO, buscamos examinar o modo como os significados subjacentes desses programas, bem como a forma pela qual alguns desses princípios ocorrentes se tornaram valores dominantes em determinados contextos políticos e econômicos da educação e do ensino escolar em Goiás. Isso envolve, no concepção de Apple (1999),

Compreender as formas complexas, através das quais as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são “mediadas” nas práticas concretas dos educadores no cotidiano das escolas, então a análise econômica deve ser complementada por uma abordagem baseada solidamente numa orientação cultural e ideológica. Desta forma, a ênfase deveria repousar também nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade desigual e a formação da consciência dos indivíduos nessa mesma sociedade [...] (APPLE, 1999, p. 23).

Para refletir a respeito das tensões, contradições e toda gama de elementos ocultos no Currículo em Debate e no Pacto Pela Educação, além dos objetivos e conteúdos formais descritos nesses currículos oficiais, recorreremos aos manifestos e informativos de instituições que atuam no campo educacional - observando o impacto e repercussão dessas reformas educacionais perante essas sociedades organizadas. De modo geral, procuramos refletir o motivo dos programas curriculares, no Estado de Goiás, em valorizar determinados princípios e saberes educacionais (em determinados períodos) em detrimentos de outras competências e habilidades pedagógicas.

1.5 O currículo e seus dispositivos legais na educação brasileira

Tratando das políticas públicas da educação no Brasil nos dias atuais, a deflagração de uma política nacional a respeito da concepção e elaboração do currículo foi efetivada nas últimas décadas por meio de um suposto processo de debate integrado entre as escolas e sistemas de ensino como um todo⁸. Segundo a argumentação fornecida pelo MEC, essa integração foi justificada como um mecanismo necessário para reunir professores, gestores e demais profissionais envolvidos na área da educação, na discussão a respeito do processo de construção curricular, relacionando-a a sua prática e realidade cotidiana (BRASIL, 2007, p. 5). Contudo, nem todo processo de reorientação curricular tem seguido esse princípio “democrático” de debater e reunir a comunidade escolar como um todo, a exemplo do que veremos a respeito do último programa educacional no Estado de Goiás ao longo deste trabalho.

O tipo de política curricular promovida pelo Ministério da Educação (MEC) não é uma prática recente. O Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 fornece uma base jurídica legal que legitima o Estado no estabelecimento dos conteúdos mínimos para a educação escolar do ensino fundamental, tanto em âmbito nacional e regional. É esperada, com essa política nacional da educação escolar, “assegurar a formação básica comum a respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2007, p. 5). Tais valores assegurados à educação nacional com o processo de redemocratização política do final dos anos 1980, se esbarra nos padrões das políticas educacionais impostas por instituições internacionais (Banco Mundial, Bird, FMI) com a proposta de assegurar uma educação para mercado (assunto a ser abordado na última parte deste capítulo).

Ao criticar a concepção técnica-racionalista de elaboração curricular, Mackernan identificou uma problemática do currículo enquanto um dispositivo educacional planejado pelo governo. Assim, considera o autor que o

O problema do currículo atualmente é que ele é planejado pelo governo de uma maneira antieducacional e não-democrática, com maior frequência do que o contrário, e não deixa expressão no nível de desenvolvimento e melhoria para aqueles que trabalham no nível essencial. Em resumo, nós precisamos de uma decisão política para que a reforma e a melhoria do currículo baseado na escola ocorra novamente (MACKERNAN, S/D, p. 25).

Com base na análise sobre as produções do MEC referente aos cadernos *Indagações sobre Currículo*, podemos constatar que os programas curriculares estabelecidos pela

⁸ Esse provável debate consta como argumento nos documentos oficiais do MEC, o que na prática pode não ter ocorrido de forma participativa e democrática nas escolas.

Secretaria de Educação de Goiás foram elaborados dentro de uma conjuntura nacional da educação brasileira, entre a última década do século XX e começo do XXI, em que esteve em pauta uma discussão a respeito da concepção de currículo e seus desdobramentos. O Ministério da Educação, nesse contexto, destacou a necessidade de subsidiar uma análise sobre as propostas pedagógicas “dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares”, por entender “que esta é uma discussão que precede a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas e dos sistemas” (BRASIL, 2007, p. 5).

Segundo consta na LDB⁹ nº 9.324 (de 20 de dezembro de 1996) sobre a educação escolar, são conferidos aos sistemas escolares uma “liberdade” de organização pedagógica do ensino, de modo a estabelecer tanto os conteúdos do conhecimento de fundamentos nacionais quanto a diversificação de temas e conteúdos de bases locais e regionais, - mesmo tendo que, obrigatoriamente, cumprir com os parâmetros mínimos estabelecidos nos PCNs. Desse modo, com a justificativa de atender os desafios colocados pelas orientações e normas vigentes, o MEC argumenta que “é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna” (BRASIL, 2007, p. 6). Legalmente, esse fator fornece legitimidade e autonomia aos estados e municípios na elaboração de seus próprios programas curriculares, a fim de fomentar um modelo de educação escolar que atenda às especificidades regionais e locais de suas unidades escolares - sem fugir dos padrões nacionais estabelecidos para educação no país.

As diretrizes do MEC ressaltam ainda que, para atender os desafios e metas colocados pelas normas vigentes, se faz necessário construir um currículo olhando de perto a realidade da escola, sua história, os sujeitos que a compõem, suas complexidades cotidianas. A partir dessa defesa, observa-se a “adoção” (por parte do MEC) aos princípios “progressistas” e “humanitários” acerca da educação e do ensino escolar na construção curricular.

Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura. (BRASIL, 2007, p. 6).

Essa reflexão foi apresentada como norteadora dos debates sobre os eixos do documento sobre o currículo, presente nas produções do programa de discussão curricular

“Indagações sobre Currículo”. Diante disso, o processo de orientação e reorientação curricular foi visto como um meio de reflexão a respeito dos seguintes pontos fundantes no processo de educação escolar: o por que e como ensinar e aprender; da compreensão dos interesses e diversidades em torno da escola; e história cultural, social e pedagógica de cada escola.

O argumento principal das diretrizes do MEC acerca dos diversos programas curriculares se assenta na ideia de currículo como processo de construção de um projeto de desenvolvimento humano dos sujeitos pela ação educativa. Um projeto que, por um lado, “construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender” e, por outro, a desmistificação dos “lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos” (BRASIL, 2007, p. 7). Entretanto, na contramão desse princípio coletivo de desenvolvimento da aprendizagem e do saber, vem ocorrendo a emergência de muitos programas educacionais, propondo uma política de mérito voltada a premiar e valorizar os “bons” alunos (a exemplo do Pacto Pela Educação), ao invés de subsidiar uma educação escolar capaz de tornar os alunos como agentes no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o aspecto da elaboração curricular foi deflagrado, no âmbito das políticas públicas para a educação escolar, como um mecanismo em busca de respostas em torno das inquietações relativas ao ensino e aprendizagem, bem como a respeito das práticas educativas a serem promovidas nos estudos e planejamentos escolares. Nesse aspecto, há uma enorme concentração de atribuições em torno do currículo, que o coloca, em muitos casos, como responsável por solucionar todos os problemas da educação no país, atribuindo a ele uma posição central nos projetos escolares. Sobretudo, a medida de implantação de programas de reformulações curriculares tem sido útil às práticas demagógicas de vários governantes, para transmitir um discurso de que se tem trabalhado para melhorar a educação - mesmo sem investir e atuar de forma adequada para garantir uma educação de qualidade.

Os dois programas de reorientações curriculares analisados nesta pesquisa, “Currículo em Debate” (2004 – 2010) e “Pacto Pela Educação” (2012), foram elaborados em momentos políticos diferentes, embora, tenham sido efetivados por governos que representam um mesmo projeto político de poder eleito em cinco mandatos seguidos para o governo do Estado. O marco maior desse projeto político consistiu no alinhamento das políticas públicas educacionais no Estado de Goiás aos interesses neoliberais de expansão do capital, promovendo ações políticas de favorecimento de uma expansão desigual do capitalismo em Goiás (SILVA; CALAÇA, 2015, p. 1109 – 1120).

1.6 A transição histórica do Currículo em Debate ao Pacto pela Educação em Goiás

Os programas curriculares aqui analisados, “Currículo em Debate” e “Pacto Pela Educação”, possuem princípios educacionais diversos que nos revelam um processo de mudança histórica nas políticas públicas de educação no país e no Estado de Goiás, embora ambos programas curriculares tenham sido controlados pelos mesmos grupos que vêm comandado, há anos, o cenário político no Estado de Goiás, - considerando que, tanto um quanto o outro, não promoveram avanços esperados para a educação pública da rede estadual em Goiás. Contudo, o segundo satisfaz as ambições de poderosos setores econômicos que têm exercido consideráveis influências nas políticas educacionais no país e no Estado.

O primeiro programa, “Currículo em Debate”, expressa, em suas obras, uma preferência por um padrão de educação mais contextualizada, que leve o aluno a problematizar e refletir sobre a sua própria realidade social e a de sua escola. Já o segundo, “Pacto Pela Educação”, revela o desejo de promover um projeto educacional sob a lógica do mercado. Levando em consideração as colocações de Arroyo, em pensar os elementos em disputa em torno do currículo, ao longo dos primeiros 14 anos do século XXI, Goiás vivenciou dois projetos em disputa no campo da educação. O primeiro pretendia um ensino escolar mais “humanitário”, que possibilitasse o aluno a se reconhecer como agente do processo, “fornecendo” a ele subsídios para refletir sobre suas ações na sociedade. E o segundo, que se consagrou como vencedor nessa disputa, até então, contando com forte apoio dos setores empresariais, manifesta a defesa de uma educação tecnicista para o mercado de trabalho (educação bancária).

Em sua tese de doutorado pela PUC/GO, a respeito do programa de gestão educacional consolidado no “Pacto Pela Educação”, intitulada *O Processo de Implantação das Políticas Educacionais e Repercussões nas Formas de Gestão da Escola e no Processo de Ensino-Aprendizagem: o Pacto Pela Educação em Goiás*, Simônia Peres da Silva (2014) destaca a seguinte conjuntura norteadora do programa:

As mudanças desencadeadas pela reorganização do sistema capitalista no contexto da globalização da economia, na transnacionalização da estrutura de poder e na reestruturação produtiva, têm influenciado na economia e na política mundiais, levando a intervenções de organismos internacionais especialmente em países emergentes. Para criar um consenso global, vêm sendo difundidas noções ideológicas neoliberais com a função de afirmar um pensamento único e solução única para os problemas econômicos e social. em decorrência disso, o Estado cria formas sofisticadas e estratégias de obter o consenso entre grupos e classes sociais para a introdução de políticas públicas, entre elas as educacionais, que servem aos interesses do capital

nacional e internacional. Desse modo, estudar as políticas educacionais e as formas como são implementadas numa determinada rede de ensino implica inseri-las no contexto global da economia e da política (SILVA, 2014, p. 15).

No processo de mudança relativo aos programas educacionais em Goiás, de um programa de ensino que tem o aluno como agente-protagonista do processo (Currículo em Debate) para um padrão de educação escolar fundamentado numa lógica de mercado (Pacto pela Educação), - que propõe uma educação de inserção de seus discentes no universo de formação de mão-de-obra profissional -, é preciso destacar as influências dos setores internacionais em torno das políticas públicas educacionais no país, impostas pelo BIRD¹⁰ (Banco Internacional de Reconstrução de Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial - com sede em Washington nos Estados Unidos. Diante desse estado de influência, Libâneo aponta que:

Os pesquisadores do campo da educação e os educadores, tanto em âmbito nacional como internacional, têm identificado detidamente as políticas para a educação dos países pobres e em desenvolvimento, em associação com as orientações neoliberais para a economia globalizada (LIBÂNEO, 2011, p. 2).

Tais orientações educacionais em parâmetros neoliberais de economia global são estipulados pelo Banco Mundial. A criação desse setor como instituição ocorreu em 1944, a partir da Conferência de Bretton Woods, e se solidificou no período pós Segunda Guerra Mundial. O propósito da fundação da respectiva instituição financeira, no primeiro momento, foi voltado a atender às demandas de reconstrução dos países devastados com a Segunda Guerra (ITAMARATY..., 2016, s/p). Inicialmente,

O nome oficial da instituição criada em Bretton Woods era "Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento" (BIRD). A instituição, que se capitalizou a partir da venda de títulos ao mercado garantidos pelos países membros, mudou gradualmente seu foco para os países em desenvolvimento, muitos dos quais se tornaram nações independentes no pós-Guerra (ITAMARATY..., 2016, s/p).

Com o transcorrer do processo de reconstrução dos países devastados pela Guerra, a lógica da respectiva instituição financeira se modificou, passando a financiar países com necessidade de executar grandes obras de infraestrutura, tais como: transporte, geração de energia, saneamento básico, portos. Nesse sentido, Maria Clara Couto Soares ressalta que a

¹⁰ Hoje a respectiva instituição atua como uma instância financeira dentro do Banco Mundial.

importância conferida ao Banco Mundial na economia internacional ultrapassa esse aspecto, no sentido de que

[...] deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reconstrução neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajustes estrutural (SOARES, 2007, p. 15 Apud POSAR, 2012, p. 32).

O capital financeiro da respectiva instituição é oriundo de um fundo de contribuição que conta com a participação de 187 países membros (ONUBR..., 2016, s/p). Tendo em vista que o poder de decisão ou o direito de voto é constituído de acordo com o percentual de contribuição de capital por cada país no comércio mundial (ITAMARATY..., 2016, s/p), os Estados Unidos se configuram como os maiores acionistas dentro dessa instituição financeira. Essa posição confere à referida nação o poder de decidir os rumos e interesses do Banco perante à economia internacional. Entre os países com maior poder de voto aparecem os Estados Unidos (detém também o poder de veto), Japão, China, Alemanha, Reino Unido, França e Índia (ITAMARATY..., 2016, s/p).

Por um lado, os recursos financeiros disponibilizados pelo Banco Mundial têm contribuído na preservação e consolidação da vitalidade econômica de muitos países e corporações empresariais em desenvolvimento; e, por outro, têm gerado um catastrófico endividamento de muitos desses por questão de dificuldade econômica e por falta de saída financeira. Nesse caso, a dependência a esse setor tem agravado em constantes problemas com gastos públicos nos respectivos países, uma vez que o Banco interfere no destino das verbas públicas, como forma de garantir reserva para o pagamento dos juros da dívida e manter a credibilidade dos países em saudar seus compromissos financeiros. E um dos setores mais afetados por essa limitação dos recursos públicos, ordenado pelo Banco Mundial, tem sido o setor da Educação.

Segundo relatório da Organizações das Nações Unidas (ONU)¹¹, em seu portal na internet, o Banco Mundial possui uma parceria com o Brasil há mais de 60 anos. Ao longo desse tempo, a instituição forneceu ao país quase 50 bilhões, convertidos em financiamentos (430), doações e garantias. Anualmente, segundo consta no mesmo relatório, “são realizados em média US\$ 3 bilhões em novos financiamentos, em áreas como gestão pública,

¹¹ Como instituição voltada a promover a paz e a soberania entre os povos, a ONU possui fortes ligações com o Banco Mundial.

infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente” (ONUBR..., 2016, s/p).

Com base nas informações concedidas nos portais do próprio Banco Mundial, ONU e Itamaraty, o apoio do Banco a projetos e iniciativas em vários países consiste em fomentar o crescimento econômico e o desenvolvimento social, supostamente, visando à redução da pobreza e da desigualdade. Segundo informa a ONU, a parceria entre o Banco e o Brasil vai muito além do aspecto financeiro. Assim, a respectiva instituição (ONU) informa que o “Banco traz conhecimento de ponta e experiência internacional para ajudar o País a lidar com as suas questões mais complexas e transformadoras, e também leva e adapta o conhecimento brasileiro a outros países” (ONUBR..., 2016, s/p). A ONU também informa que

O Banco Mundial é parceiro do Brasil em programas inovadores e de resultados como o Bolsa Família, responsável pela importante redução da desigualdade social no Brasil; o DST/Aids, que é referência internacional na luta contra a epidemia; os projetos comunitários de desenvolvimento rural, que beneficiam mais de 51% da população rural do Nordeste e hoje são replicados em todo o mundo; e o ARPA, que ajuda o Brasil a proteger a biodiversidade em grande parte da Amazônia (ONUBR..., 2016, s/p.).

Sobre o interesse da respectiva instituição financeira no campo da Educação, estudos apontam que a interferência do Banco Mundial nas políticas educacionais, em vários países da América Latina, teve início por volta da década de 1960. De acordo com Maria Abadia Silva (2002), em *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*, a sistemática participação da instituição financeira em assuntos educacionais, nessa ocasião, revelou uma forte capacidade de intervenção e formulação, de modo a manipular os benefícios tirados das políticas sociais, incluindo, nesse bojo, o setor da educação pública (SILVA, 2002, p. 58).

Nos anos 1970, segundo constatado pela mesma autora, as ações políticas do Banco Mundial no setor da educação se voltaram para a questão do controle da demanda escolar, estabelecendo um mínimo de escolarização com a diversificação curricular nos parâmetros técnico e vocacional. O foco, com essa nova medida política, consistiu na indução de habilidades técnicas, aumentando a oferta de força de trabalho qualificado, de modo a gerar uma sistemática diminuição de custos com mão de obra. Outro aspecto a se destacar no respectivo período corresponde à crise estrutural do capitalismo, que marcou esse contexto, em que a educação passou a ser vista tanto como uma fronteira econômica a ser explorada quanto por sua funcionalidade de capacitação de novas gerações de trabalhadores com domínios de conhecimentos e técnicas compatíveis com as novas exigências produtivas e

organizacionais de interesse dos grandes capitalistas (MOTA JUNIOR e MAUÉS, 2014, p. 1139).

Silva (2002) destaca os anos de 1980, como um período em que se estampou a predominância do Banco Mundial como mecanismo financeiro de financiamento da Educação na América Latina, com sua política de contenção de gastos na educação, - exigindo dos Estados novas reformas para a Educação. A partir desse período, a Educação passou a ser concebida, sob o discurso propagado pelo Banco, como um dos mecanismos básicos de combate à pobreza e aporte de sustentação e aceleração do desenvolvimento.

Nos anos 1990, destaca Silva (2002), os enfoques das políticas educacionais do Banco Mundial se canalizaram no princípio da aprendizagem para todos, com interesse de formar competências e habilidades produtivas via política educacional. As medidas implementadas pela instituição, como um todo, repercutiu numa considerável queda de investimento público na Educação. Em contrapartida, as políticas educacionais aplicadas, a partir de então, forneceram, estruturalmente, um maior proveito econômico de formação capacitada para o mercado produtivo.

As reformas educacionais exigidas pelo Banco Mundial, ao longo do período, analisadas por Silva (2002), combinaram com o processo de instituição de um padrão educacional dedicado à formação de um capital humano¹². Sobre esse ponto crucial, Silva (2002) salienta que as medidas projetadas pelo Banco Mundial na Educação,

[...] induzem a exclusão educacional e criam fissuras sociais irreparáveis porque desconsideram a história política, econômica, cultural e social dos países, insistindo numa reforma educacional baseada na racionalidade técnica e linear, derivada de pressupostos da teoria econômica clássica, para uma sociedade heterogênea, mergulhada em conflitos de classes, desigualdades sociais e econômicas, contradições e disparidades salariais fazendo crer que todos têm rendimentos e oportunidades iguais (SILVA, 2002, p. 90 – 91).

Amparada nos fundamentos da respectiva teoria econômica clássica¹³, a perspectiva do Banco Mundial na Educação parte do critério economicista como fundamento para conceber uma política educacional, partindo do pressuposto de que os gastos com a educação

¹² Entende-se por capital humano um conjunto de competências e habilidades aplicado ao trabalho produtivo. No setor da educação escolar, o conceito foi adotado pela corrente vinculada ao pensamento neoliberal por volta dos anos 1980, como forma de legitimar um mecanismo de ensino voltado a atender às demandas da produção econômica.

¹³ Historicamente a respectiva corrente ficou conhecida como a primeira escola moderna de pensamento econômico. Esse segmento possui como principais expoentes as ideias de Adam Smith, Jean-Baptiste Say, Thomas Malthus, David Ricardo, John Stuart Mill, entre outros.

sejam compatíveis e medidos pela rentabilidade econômica. Diante dessa tendência, os economistas adquiriram uma posição de destaque nos assuntos educacionais que, segundo Maria Rosa Torres em *“Melhorar a qualidade da educação? As estratégias do Banco Mundial”*, ao analisar as estratégias do Banco Mundial com a educação, são os economistas que vêm pesquisando “a educação e são eles que estão dando o enquadre conceitual e metodológico para essas reformas” (TORRES, 2007, p. 11). Seguindo esse exemplo, o “Pacto Pela Educação”, em Goiás, contém fortes bases economicistas atreladas ao capital humano e teve um economista no comando da Secretaria de Educação, Thiago Peixoto.

Nesse sentido, o lugar designado à educação no Brasil, dentro do plano de expectativa do Banco Mundial, se reduz ao incentivo ao crescimento econômico e à disponibilidade de capital humano que proporcione o aumento da produtividade do trabalho. Ao analisar os últimos vinte anos das políticas educacionais do Banco Mundial aplicadas no Brasil, Willian Pessoa Mota Junior e Olgaíses Cabral Maués, no artigo intitulado “O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras”, observaram que o crescimento econômico almejado pelo Banco Mundial está intimamente ligado ao fundamento do capital humano. Assim,

Vê-se, pois, que o crescimento econômico deve ser o grande objetivo de um sistema educacional para o Banco. Essa concepção está profundamente impregnada da Teoria do Capital Humano, como o próprio BM reivindica, quando defende que as pesquisas internacionais têm demonstrado que o capital humano, considerado como a média de escolaridade da força de trabalho, é um elemento crítico para esse crescimento (JUNIOR e MAUÉS, 2014, p. 1147).

Considerando o fator capital humano dentro dos princípios de educação almejados pelo Banco Mundial, a instituição financeira internacional vê a escola e os alunos como um meio de investimento (WORLD BANK..., 2016, s/p), com a projeção de fornecer subsídio para que os estudantes tornem, em um futuro próximo, trabalhadores altamente produtivos. Vivian Domínguez Uga, em *A categoria ‘pobreza’ nas formulações de política social do Banco Mundial*, vislumbra, nesse conjunto, um aspecto estrutural do mundo do trabalho, favorecido pelo Banco Mundial (seguindo a dinâmica do capital). A autora destaca ainda uma política estratégica do Banco em dividir o mundo do trabalho por parâmetros do mérito e aptidão individual, que

De um lado, estão os indivíduos que consegue atuar no mercado de trabalho - que seria o mecanismo de funcionamento “mais eficiente” da sociedade - e, de outro, estariam aqueles incapazes de integrar-se aos mercados - os pobres -, dos quais o Estado deve cuidar, por meio de suas políticas sociais residuais e focalizadas (UGÁ, 2004, s/p).

De acordo com Maristela Martins Roque Posar, no seu artigo “Análise das Diretrizes do Banco Mundial na Área Educacional tendo como Exemplo o Desenvolvimento e Educação da Primeira Infância na Década de 1990”, em que investiga a influência do Banco Mundial na educação infantil, a política assistencialista (em que se enquadra os investimento do Banco em educação) é reconhecida como um viés de investimento compensatório para o Banco Mundial.

A política assistencialista e compensatória do Banco Mundial objetiva atuar, através dos programas de Desenvolvimento da Primeira Infância, como uma forte arma contra a pobreza ao construir a criança como capital humano futuro, considerando que esse seja um dos maiores investimentos que um país pode fazer para o seu desenvolvimento (POSAR, 2012, p. 36).

Levando esse fator em consideração, a interferência do Banco Mundial no setor da educação escolar não é desinteressada, e nem um puro e simples assistencialismo filantrópico. A atuação desse setor financeiro na educação rege toda uma política de hegemonia do mercado de capital, que transmite, via educação, todo um aparelhamento ideológico neoliberal de formação para o mundo do trabalho.

Além do mais, a supremacia exercida pelo Banco Mundial nas políticas educacionais no Brasil e em outros países, demonstra o poder de influências dos setores econômicos e financeiros do capitalismo sobre a educação. Diante disso, uma questão relevante em torno da análise do objeto desta pesquisa consiste em refletir a respeito da seguinte questão: de que modo os padrões de educação escolar exigidos pelo Banco Mundial ao Brasil influenciaram os programas educacionais e o ensino escolar em Goiás? E o modo como o modelo de ensino de História estabelecido nos programas curriculares da SEDUC/GO foi de encontro aos padrões de ensino almejados pela referida instituição financeira.

Na série “Currículo em Debate”, os elementos de influência do Banco Mundial que se destacam correspondem ao interesse do programa em combater o alto índice de analfabetismo, promover o aumento ao acesso escolar, estabelecer “melhoras” dos índices de aprendizagens do Ensino Fundamental no Estado. Contudo, levando em consideração o efeito do mundo acadêmico na elaboração dos programas curriculares da respectiva série - como a participação das universidades goianas no processo -, o “Currículo em Debate” além de cumprir com algumas exigências das políticas nacionais (MEC) e internacionais (Banco Mundial) para a educação, incorporou, nas suas diretrizes e produções curriculares, padrões de ensino mais problematizadores e reflexivos acerca da realidade social e histórica dos

alunos e suas respectivas comunidades escolares - sem, contudo, deixar de atender a algumas exigências das políticas nacionais de educação ditadas pela respectiva instituição financeira.

Com o “Pacto Pela Educação”, ocorreu um processo de construção de um novo programa curricular e educacional, que não forneceu uma abertura para a participação das principais universidades goianas. As bases e diretrizes desse novo programa educacional foram elaboradas e decididas estrategicamente em gabinetes da SEDUC/GO, sem, ao menos, abrir um debate com a comunidade escolar e instituições ligadas ao campo do ensino e pesquisa em Educação no Estado Goiás (demonstrada em diversas notas de repúdio ao programa emitidas por essas instituições).

Entendemos que a não participação efetiva das universidades goianas (que atuam na formação docente), bem como das demais instâncias ligadas à educação escolar, favoreceu as pretensões da Secretaria e do Governo do Estado de Goiás em implementar um programa educacional que vai em desencontro com o modelo de Educação escolar projetado em estudos e pesquisas da área e que não reflete as reais necessidades dos alunos e profissionais do ensino no Estado. O reflexo disso foi a implantação a contragosto (tendo em vista a divergências de muitos setores) de um projeto educacional que desconsidera o aspecto coletivo e participativo de ação educadora, em prol de um modelo de gestão escolar que preza uma formação padronizada das habilidades e competências, atendendo aos fundamentos de formação do capital humano almejados pelo segmento empresarial.

Tanto a série “Currículo em Debate” quanto o “Pacto Pela Educação” ressaltam em suas produções e metas traçadas em seus respectivos programas curriculares a necessidade de implementar a ampliação ao acesso escolar às comunidades goianas, bem como em garantir a permanência dos alunos na escola. O programa “Currículo em Debate” enfatiza que tal objetivo deve ser alcançado por meio de uma reestruturação escolar que atraia as famílias e comunidades para a escola, através da consolidação de uma política educacional que possibilita o envolvimento tanto dos docentes quanto de toda comunidade escolar (famílias, pais e alunos) sobre os assuntos educacionais, de modo a possibilitar aos “estudantes melhores oportunidades de desenvolvimento no plano afetivo, social e educacional”, por meio de ação planejada e executada de forma integrada e participativa (GOIÁS, 2007, p. 06). No “Pacto Pela Educação”, a defesa do acesso e permanência dos alunos (vistos como clientes) na escola é feita por meio da argumentação da necessidade de implantação de uma política de incentivo via premiações, como remuneração para aqueles alunos que obtiverem méritos nos exames de avaliações a nível estadual da SEDUC/GO.

Diante dos aspectos que diferenciam os dois programas educacionais analisados nesta pesquisa, a série “Currículo em Debate” e o “Pacto Pela Educação”, compete, dentro dos propósitos deste trabalho, refletir o modo como a emergência dos respectivos programas curriculares repercutiram no estabelecimento de propostas para o ensino de História, observando os padrões de ensino e a perspectiva de reflexão e aprendizado histórico projetado nos respectivos programas de ensino. Essa abordagem compôs o campo de análise do 2º e 3º capítulo desta pesquisa, a fim de compreender o impacto que a transição histórica do programa educacional “Currículo em Debate” ao “Pacto pela Educação” causou nas matrizes curriculares da área de História no Ensino Fundamental II.

CAPÍTULO II

A SÉRIE “CURRÍCULO EM DEBATE” E AS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM GOIÁS (2004 – 2010)

Para mim, a história é a soma de todas as histórias possíveis, uma coleção de misteres e de pontos de vista, de ontem de hoje, de amanhã. O único erro seria escolher uma dessas histórias com a exclusão de outras.

Fernand Braudel

O presente capítulo visa discutir as propostas em torno do Ensino de História em Goiás a partir das recomendações elencadas nos diversos programas curriculares da série “Currículo em Debate”. Tais programas curriculares foram discutidos, escritos e publicados entre o período de 2004 e 2010. Interessa-nos observar aqui as orientações de ensino na área de História para a Rede Estadual de educação em Goiás e discutir o modo como as temáticas históricas foram articuladas dentro de um conselho de política pública governamental da Secretaria para o ensino de História voltado à educação básica do Ensino Fundamental II no Estado. Para que possamos discutir essas questões, é fundamental que compreendamos as circunstâncias conjunturais, históricas, políticas e educacionais que nortearam a Secretaria a reunir esforços para confeccionar os referidos programas curriculares.

Notadamente, os programas curriculares da SEDUC/GO, analisados nesta pesquisa, compõem o seio de uma política nacional de educação; ditada pelo Banco Mundial, nos parâmetros discutidos no capítulo anterior. Tais elementos são possíveis de serem observados em diversos programas e plataformas do MEC (Ministério da Educação) destinados à educação nacional, tais como: LDB (Lei de Diretrizes da Educação Nacional), PNE (Plano Nacional de Educação), PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Todavia, nessas reformulações curriculares da SEDUC/GO, foram estabelecidas as diretrizes, conteúdos, metodologias e conceitos educacionais que se enquadram na proposta regionalizada de ensino pretendida no Estado de Goiás. Talvez, a área de História tenha sido o campo do ensino em que as influências regionais das propostas de ensino tenham se expressado de modo mais obstinado nas matrizes curriculares.

Na condição de base curricular oficial da SEDUC/GO, que vigorou na educação básica em Goiás de 2007 (ano de publicação do Caderno 5 das matrizes curriculares) a

2011¹⁴, a série “Currículo em Debate” se concentrou na reformulação curricular do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em relação ao Ensino Médio, tal programa curricular não promoveu nenhuma discussão e reformulação nesse nível escolar, ficando as discussões históricas de ensino nessa etapa a cargo das divisões e organizações estabelecidas pelo livro didático.

2.1 O Currículo em Debate e suas produções

Para uma análise preliminar acerca da série “Currículo em Debate”, reportamos à imagem da capa da matriz curricular (caderno 5) do respectivo programa, anexada abaixo:

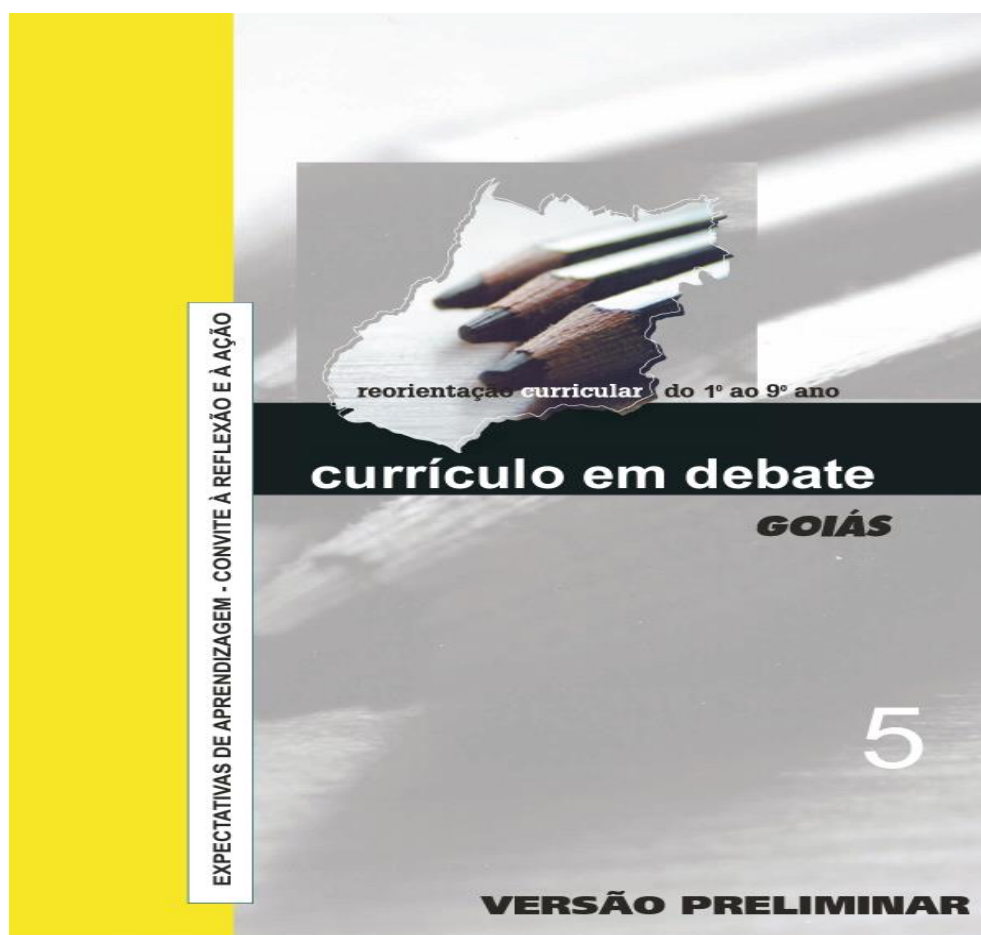


Imagem da Matriz Curricular – Caderno 5 da série Currículo em Debate

Nesta imagem o mapa do Estado de Goiás aparece representado no centro, e, no interior, é destacada uma imagem símbolo da educação escolar por meio das figuras do lápis

¹⁴ No ano seguinte, 2012, a matriz curricular da série “Currículo em Debate” fora substituída pela nova matriz curricular elaborada pelo programa “Pacto Pela Educação”, intitulada por “Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás” (2012).

de escrever. De um lado, nota-se, por meio da figura no mapa, uma configuração ufanista e patriótica de valorização política do Estado de Goiás. E, do outro, a busca em aproximar tais princípios da “goianidade” com um projeto de educação coletivo para a população goiana, em âmbito regional de Estado, - por meio do destaque da figura do lápis, considerado um dos principais objetos símbolos da educação escolar.

O respectivo programa curricular da série “Currículo em Debate” (2004 – 2010) teve seu ponto de partida no último ano do segundo mandato do governador Marconi Ferreira Perillo Junior (PSDB), em 2004, período em que a Secretaria de Estado de Educação esteve ocupada pela então Secretária Eliana Maria França Carneiro¹⁵. A elaboração do respectivo programa curricular continuou nos anos seguintes sob o governo do sucessor de Marconi Perillo, Alcides Rodrigues Filho¹⁶ (PP), em que a pasta da Secretaria de Educação passou a ser gerida por Milca Severino Pereira¹⁷.

Na respectiva série curricular, foi anunciada a leitura, produção de texto e valorização da cultura local e infanto-juvenil como elementos norteadores do processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas que englobam o ensino escolar da Educação Fundamental. Os referidos eixos, fundantes no programa, foram estabelecidos como elementos articuladores, tanto do processo de planejamento pedagógico quanto da definição das metodologias a serem aplicadas em sala de aula.

A partir desses aspectos, o programa curricular da respectiva série anunciou, em suas publicações, o compromisso em consolidar um instrumento pedagógico e de apoio para a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas, abrindo espaço para a criatividade e participação conjunta entre os alunos e seus professores. O respectivo processo de reorientação curricular foi executado com o objetivo anunciado de reestabelecer um programa educacional voltado a atender ao novo parâmetro para o Ensino de Fundamental

¹⁵ Eliana Maria França Carneiro é Professora graduada pela Universidade Católica de Goiás (UCG). Possui Especialização (Universidade Federal de Goiás - UFG) e Mestrado em Educação (Fundação Getúlio Vargas – FGV). Exerceu o cargo de Professora da UFG, professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), pró-reitora de Graduação da UFG e coordenadora de Pedagogia das Faculdades Alves de Faria (ALFA). Ocupou aos longos dos mandatos do governador Marconi Perillo importantes pastas no governo. Além de Secretária de Educação, Eliana foi coordenadora-geral da OVG (Organização das Voluntárias de Goiás), Superintendente de Políticas para Mulheres na Secretaria de Estado de Políticas para Mulheres e Promoção da Igualdade Racial (Semira), vice-reitora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Conselheira do Conselho Estadual de Educação.

¹⁶ Exerceu o posto de vice-governador nos dois primeiros mandatos do governador Marconi Ferreira Perillo Junior, e se elegeu governador do Estado de Goiás por intermédio de seu apoio político.

¹⁷ Milca Severino Pereira exerceu a função de Professora do programa de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás (UFG), e reitora na mesma Universidade entre os anos de 1998 e 2005. Atualmente exerce o cargo de Pró-Reitora de Pós Graduação, Pesquisa e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO).

com duração de 9 anos (GOIÁS, 2007, p. 4), regulamentado pelo MEC. A intenção do Ministério da Educação, com essa iniciativa de reforma, consistiu em:

Assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. Essa é a proposta do MEC com a implantação do ensino fundamental de nove anos. A intenção é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos. A ampliação do ensino fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005. O prazo para que o ensino fundamental seja de nove anos em todo o Brasil é até 2010 (BRASIL..., 2016, s/p).

Com o propósito de atender a essas novas exigências, a série curricular “Currículo em Debate” (2004 – 2010) produziu uma vasta produção bibliográfica acerca do ensino escolar no Brasil e em Goiás, incluindo a publicação de sua matriz curricular em 2007.

As metas e ações do programas foram expressas em todas as produções bibliográficas da série, compostas por quatro produções comuns a todas as áreas (do Caderno 1 ao 4), uma referente às matrizes curriculares por área (Caderno 5) e duas produções específicas por área do conhecimentos designadas por sequências didáticas¹⁸ (Cadernos 6 e 7). O programa é composto ainda por produções destinadas ao EJA (Educação de Jovens e Adultos) e a educação voltada para a correção de fluxo¹⁹, com os mesmos eixos temáticos e expectativas de aprendizagem estabelecidas nas matrizes curriculares do Ensino Fundamental.

No Caderno 1 ao 4, estão presentes as discussões e debates acerca do ensino escolar no Brasil e em Goiás e as discussões levantadas para a melhoria da educação escolar. Essas produções são compostas também por textos e artigos produzidos por professores das universidades goianas e da rede estadual comprometidos com o processo de elaboração do programa curricular. Esses foram, no âmbito das etapas de construção do “Currículo em Debate”, os agentes pensantes das propostas de ensino anunciadas na respectiva série curricular.

No Caderno 1, da série “Currículo em Debate”, estão expressas discussões em torno do direito à educação e dos desafios das políticas públicas da educação com a qualidade do ensino. Essa produção representou, no interior da respectiva série curricular, o início dos

¹⁸ As sequências didáticas específicas da área de História encontram-se publicadas em dois cadernos. O primeiro referente ao Caderno de História 6.7, e o segundo ao Caderno de História 7.7.

¹⁹ Entende-se por correção de fluxo uma modalidade de educação escolar voltada para corrigir a situação de um respectivo quadro de alunos que se encontra na condição de incompatibilidade da idade e série escolar em curso. Nesse sentido, essa modalidade de educação busca corrigir as possíveis deficiências no ensino escolar, de modo a possibilitar ao seu corpo discente uma progressão compatível com sua faixa de idade.

estudos e discussões acerca do processo de reorientação curricular a ser desenvolvido nesse contexto da educação da rede estadual de Goiás. Nessa obra, o trabalho de produção da equipe envolvida nessa elaboração se concentrou em um trabalho de fundamentação teórica de estudos e reflexões acerca das temáticas que compuseram o marco inicial dessa empreitada, de modo a fornecer uma produção desenvolvida através de um trabalho “partilhado” e “dinâmico” que sirva de instrumento de reflexão no trabalho docentes dos professores da rede. As discussões presentes nesse caderno abordaram assuntos relativos à proposta de reorientação curricular pretendida pela série curricular em questão, à formação continuada de professores do Ensino Fundamental, às experiências bem sucedidas em sala de aula.

Os assuntos relacionados ao diálogo com a rede e a análise de dados e relatos coletados no processo de reorientação curricular da série, foram eleitos como objetos de discussão da etapa seguinte do processo, registrados no Caderno 2 da série “Currículo em Debate”. Tendo como base de orientação os pontos levantados no Caderno anterior, a respectiva produção (Caderno II) destaca os desafios para se consolidar uma educação pública de qualidade, fundamentada nos valores humanos perante o descrédito dos serviços públicos prestados à sociedade. Dessa forma, o principal objetivo dessa obra, consistiu na socialização dos relatos e dados colocados pelas 38 “escolas-pesquisas” acerca das reflexões propostas no Caderno I, a fim de proporcionar aos educadores um panorama geral das escolas, destacando os problemas, conquistas e caminhos trilhados pela escola pública. Para tanto, a referida obra destaca questões relacionadas à aprovação, reprovação, evasão escolar, prática pedagógica, Educação inclusiva, os desafios e pontos fortes do ensino público, espaço físico das escolas do Estado.

Com o Caderno 3, o processo de reorientação curricular do “Currículo em Debate” caminhou na reflexão acerca das problemáticas referentes ao currículo e às práticas culturais, bem como da interação das áreas do conhecimento nesse processo de repensar a escola e as práticas de ensino. A intenção, aqui, se concentrou no registro do processo vivido ao longo dessa reformulação curricular perante o contexto da história da educação goiana do período.

Em termos estruturais, o Caderno 3 foi organizado em três partes. Na primeira parte, são apresentados textos de fundamentação teórica escritos pelos docentes das universidades goianas. Nesses textos, foi abordada a importância de se valorizar a cultura juvenil e as práticas culturais locais no currículo e no âmbito escolar, como também a relevância da leitura e da produção de textos para a dinâmica pedagógica do Ensino Fundamental. A segunda parte dessa obra se concentrou na sondagem e levantamentos feitos nas regionais de ensino da rede estadual, concentradas em 38 escolas-pesquisa. Segundo informou a respectiva série

curricular, essa verificação levou em consideração a participação de alunos, professores, pais e representantes da comunidade escolar. Na terceira parte, encontra-se produções que buscaram refletir as concepções de ensino das oito áreas do conhecimento (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática), fundamentadas de acordo com o princípio de educação estabelecido no programa a partir das discussões feitas nas oficinas pedagógicas. Tais textos apresentam um histórico de ensino de cada área do conhecimento na educação estadual em Goiás, os seus fundamentos e objetivos no Ensino Fundamental – considerando, cada qual, seus respectivos objetos de estudo, metodologia e avaliação definida nessa proposta. Essas discussões consideraram, também, que as habilidades e domínios relativos à leitura e produção de textos fazem parte do compromisso de todas as áreas do conhecimento que compõem o universo do ensino escolar do Ensino Fundamental.

No Caderno 4, o universo da discussão curricular se voltou para os relatos das práticas pedagógicas, reunindo, em uma única publicação, os registros de experiências de práticas pedagógicas bem sucedidas no ensino escolar. Em termos bibliográficos, o respectivo Caderno representou a continuidade do diálogo iniciado em 2004 a partir das oficinas pedagógicas. Segundo os informes contidos na apresentação dessa obra, as experiências relatadas nessa produção procuraram valorizar as especificidades de cada área do conhecimento, destacando as práticas sociais locais e a cultura juvenil. Os relatos presentes nesse Caderno almejavam refletir questões voltadas para a contribuição na redução dos índices de evasão escolar e de repetência. Na medida em que os respectivos relatos buscaram uma apropriação da realidade social da educação no Estado, o programa, a partir de então, procurou avaliar as possibilidades e propôs encaminhamentos para a superação das supostas dificuldades e a efetivação das propostas pedagógicas construídas no processo de reorientação curricular.

O Caderno 4, da série Currículo em Debate, encerra todo o ciclo de discussão conjunta da educação escolar do Ensino Fundamental com todas as áreas do conhecimento. Nas demais produções da referida série curricular, as discussões privilegiaram as pautas específicas a cada área do conhecimento, sem perder de vista o aspecto da interdisciplinaridade - assim justificou o programa. Essas produções correspondem às matrizes curriculares por área, contidas no Caderno 5 e as sequências didáticas específicas a cada campo do conhecimento, presentes nos Cadernos 6 e 7 – conforme o campo do conhecimento escolar.

No Caderno 5, da série “Currículo em Debate”, encontram-se as matrizes de habilidades, por área de conhecimento, definidas ao longo do processo de reorientação curricular, que passou a compor as diretrizes curriculares a serem seguidas na rede estadual a partir de 2008. A respectiva produção vem acompanhada de textos e artigos de discussões teóricas acerca da temática em torno do aspecto pedagógico das matrizes curriculares. Em seguida, a obra anuncia as matrizes de habilidades com seus respectivos conceitos/conteúdos, eixos-temáticos e expectativas de ensino e aprendizagem.

Como forma de auxiliar o professor na aplicação das matrizes de habilidades estabelecidas no Caderno 5 das matrizes curriculares, o programa lançou também diversas produções específicas (para cada área do conhecimento), definidas por sequências didáticas. Essas produções são constituídas por sugestões de metodologias e estratégias destinadas aos professores, a fim de promover um auxílio pedagógico no planejamento de aulas. As sequências didáticas específicas do ensino de História no Ensino Fundamental II foram publicadas em duas obras, nos respectivos Cadernos 6.7 e 7.7. No Caderno 6.7, estão prescritas as matrizes de habilidades a serem trabalhadas em turmas de 6º e 7º ano, e o Caderno 7.7 designa as matrizes de habilidades entre o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

De todos os programas de reformulações curriculares produzidos pela Rede Estadual de Educação de Goiás, talvez, o da série “Currículo em Debate” (2004 – 2010) seja o que contou com o mais variado envolvimento de sujeitos entre professores, pesquisadores, instituições, comunidades escolares na elaboração curricular e programas educacionais voltados à Educação Básica, - mesmo com todas as lacunas relativas à concepção de ensino que o programa ocasionalmente apresenta. Entre as instituições ligadas à área de ensino e pesquisa, a atuação das universidades goianas (UFG, UCG e UEG), do CENPC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e SUEF (Superintendência do Ensino Fundamental), foi algo preponderante na construção das bases curriculares do “Currículo em Debate”. Segundo conta nas produções curriculares, o programa também contou com a participação voluntária de professores e estudiosos do campo da educação de outras universidades do país; a exemplo de Yara Sayão (que atua no campo da Psicologia Escolar na USP) e Professora Dra. Gilda Cardoso de Araújo (Doutora em Educação pela USP e Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES). A importância da atuação dessas instituições consistiu no assessoramento, na pesquisa e estudo da educação escolar no Brasil e da realidade do Estado de Goiás nesse contexto. A partir desse trabalho, elaboraram-se as produções curriculares da série norteadoras de todas as práticas de ensino desse programa educacional.

No âmbito do trabalho de elaboração dos programas curriculares, as produções da série “Currículo em Debate” ressaltam a participação de um variado grupo de professores universitários, professores da Rede Estadual, da SUEF e professores ligados ao CENPEC. Entre os professores universitários das universidades goianas, foram condecorados alguns profissionais ligados à UFG (Universidade Federal de Goiás), tais como: Professor Dr. Nivaldo Antônio David²⁰, do Departamento de Educação Física, Professor Dr. Eguimar Felício Chaveiro²¹, do Departamento de Geografia, Professor Dr. Agostinho Potenciano de Souza²², do Departamento de Letras, Professor Dr. Noé Freire Sandes²³, do Departamento de História, entre outros. Em relação à UCG (Universidade Católica de Goiás) e à UEG, receberam destaque a atuação do Professor Ms. Nilton Cezar Ferreira do Departamento de Matemática (UCG), Professora Ms. Maria Luiza Moura Oliveira do Departamento de Psicologia (UCG), Professora Ms. Maria Geralda de Almeida Moreira do Departamento de História (UEG), Professor Ms. Renato Dias de Souza também do Departamento de História (UEG)²⁴.

²⁰ Segundo informação da Plataforma Lattes, Nivaldo Antônio David possui “graduação em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física de Goiás (1978), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2012). Atualmente é professor Associado I da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de currículo e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, ensino a distância, aprendizagem humana, pedagogia escolar e prática docente, cultura juvenil e processo seletivo docente.

²¹ Segundo informação constada no currículo lattes do CNPQ, “Possui graduação em Geografia pela Universidade Católica de Goiás (1987), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1996) e doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Goiás. É coordenador do Núcleo de estudos Espaço, Sujeito e Existência. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, a dinâmica da cidade, geografia urbana, geografia do trabalho e desenvolvimento urbano”. Informação disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4797661D9>.

²² De acordo com a informação contida na Plataforma Lattes, o Professor “Possui graduação em Letras Neolatinas pela Universidade Católica Dom Bosco (1969), mestrado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (1983) e doutorado em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002). É professor titular na Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG) (1993). Leciona na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. É coordenador do grupo de estudos Discurso e Ensino (DISCENS). É coordenador da pesquisa interinstitucional “Leitura e escrita: urgências de ensino”. Atua principalmente nos seguintes temas: análise do discurso, leitura, escrita, formação de professores e formação de leitores”. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4734499Z1>.

²³ Doutor em História Social pela USP. Autor de *A invenção da nação entre a Monarquia e a República* (2002), obra essa que configurou sua tese de doutorado em 1997. Atualmente é Professor Titular do Departamento de História da UFG. Segundo conta em seu currículo lattes, possui “experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Republicano, atuando principalmente nos seguintes temas: memória, identidade, nação, historiografia e região. Desenvolve a pesquisa “Entre a memória e a história: os exilados da velha república” financiada pelo CNPQ”. Informação contida: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4786798P7>.

²⁴ De acordo com informações contidas no Plataforma Lattes, é possível constatar na trajetória acadêmicas desses profissionais universitários, a atuação e desenvolvimento de trabalhos e projetos voltados a diversas práticas acadêmicas, pesquisa e trabalhos voltados à educação em escolar em variados campos.

Somada a atuação desses profissionais, uma imensa equipe de professores ligados ao CENPEC e SUEF também se engajou na elaboração das produções curriculares de ensino da Educação Básica da série Currículo em Debate (2004 – 2010). Na referida série curricular, tais instituições conferiram ao programa o maior número de profissionais envolvidos no trabalho de estudos, produções escritas e cursos de formação (SUEF) aos profissionais da Rede. Esses profissionais atuaram em diversas áreas, envolvendo a educação escolar voltada ao Ensino Fundamental. Entre esses, foram destacados nas produções do respectivo programa curricular, a atuação de profissionais como a Professora Adriane Álvaro Damacena (Professora formadora da SUEF), Professora Fátima Alcida Costa Mora (Professora formadora da SUEF), Amélia Cristina da Rocha Teles (Professora formadora da SUEF), Professora Zoraide Inês Faustioni da Silva (pedagoga e pesquisadora do CENPEC), Professora Lídia Izcson de Carvalho (pedagoga colaboradora do CENPEC).

De acordo com o que foi apontado nas obras publicadas pelo programa curricular, o critério utilizado para a seleção das equipes de professores, estudiosos e pesquisadores, para pensar e articular uma proposta curricular, partiu de um critério que levou em consideração o trabalho e projetos desenvolvidos por esses em suas atividades profissionais cotidianas no campo da educação escolar. Acerca dos professores da Rede Estadual, incluindo o grupo ligado à SUEF, o programa destacou (em suas produções) importantes projetos e metodologias desenvolvidas com êxitos no ensino e aprendizagem por esses educadores como sugestão pedagógica aos demais professores da rede. Entre essas práticas e metodologias voltadas ao ensino, que receberam destaque, estão os projetos culturais, trabalhos de campo, passeios, práticas de ensino diferenciadas em todas as áreas “capazes” de despertar o interesse dos alunos ao aprendizado.

Analisando a trajetória acadêmica dos profissionais envolvidos na elaboração do programa curricular, a partir das informações contidas na Plataforma Lattes, constata-se a atuação em projetos de pesquisas voltadas para a reflexão sobre algum aspecto da educação escolar ou de abordagens temáticas de interesse da respectiva série curricular (em estar incorporando na matriz curricular da educação básica do Ensino Fundamental). Entre o campo de atuação desses pesquisadores, se destacam os trabalhos de pesquisa acerca da temática sobre formação de professores, bem como projetos dedicados à produção de materiais didáticos escolares.

2. 2 O processo de produção do programa curricular

No caderno I de reorientação Curricular, foi destacado que o respectivo programa de discussão acerca do currículo corresponde a um longo processo de estudos e discussões que culminaram nessas propostas de reorientação curricular do Ensino Fundamental, cujo pontapé inicial fora em 2004 e que dera continuidade nos anos de 2005 e 2006. O programa se estendeu com novas publicações até o ano de 2010. Na apresentação das páginas iniciais da matriz curricular, também foi justificado que a elaboração da respectiva matriz ocorreu em conjunto com os professores em polos regionais da Secretaria de Educação pelo Estado, onde eles relataram seus anseios, angústias e expectativas em relação à situação da educação em suas unidades escolares.

De acordo com os expostos nesses programas, essas propostas curriculares foram forjadas por meio de um trabalho em equipe, organizada e selecionada pela Secretaria, que empenhou na fundamentação de estudos teóricos e reflexões sobre o direito à educação e o desafio de um ensino de qualidade. Além desses estudos e discussões teóricas, foi apresentado o desenvolvimento de diversas pesquisas nas Subsecretarias Regionais de Educação e de tarefas para discutir a Educação Básica no Estado. Segundo o que foi exposto nessas séries, tais discussões foram organizadas em 38 unidades escolares estaduais com a participação de pais, alunos, professores e gestores.

Os cadernos de reorientação curricular da série Currículo em Debate são compostos por textos teóricos escritos por diversos autores, educadores da rede Educação Básica e docentes/pesquisadores das principais universidades goianas²⁵- assessorados pelo CENPEC²⁶ (O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). Nessas produções são apresentadas sínteses de dados coletados, entrevistas, relatórios de experiências

²⁵ As universidades que participaram desse processo de construção da reorientação curricular no Estado foram: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Católica de Goiás (UCG) e Universidade Estadual de Goiás (UEG). O programa curricular não informa os critérios utilizados na seleção dessa equipe oriunda desses respectivos setores acadêmicos. Entre esses se destacam os nomes dos professores: Professor Dr. Nivaldo Antônio N. David, adjunto do departamento de Educação Física (UFG), Professor Dr. Agostinho Potenciano de Souza, titular de Didática e Prática de Ensino da Língua Portuguesa da Faculdade de Letras (UFG); Professor Dr. Eguimar Felício Chaveiro, adjunto do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (UFG); Professora Ms. Maria Luiza Moura Oliveira (Mestre em Psicologia), Coordenadora do Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil (UCG); Professor Ms. Nilton Cezar Ferreira, Professor Assistente I do Departamento de Matemática e Física (UCG).

²⁶ De acordo com a informação contida no portal da instituição, ela se define por “uma organização da sociedade civil, em atuação desde 1987. Sem fins lucrativos, o centro tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social. Suas ações têm como foco a escola pública, os espaços educativos de caráter público e as políticas e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades” (CENPEC..., 2016).

pedagógicas, reflexões didáticas, sugestões de atividades e metodologias de ensino aos professores e dados estatísticos levantados pelo censo escolar. Pela condução das propostas de ensino expostas nos Cadernos, nota-se que esses programas se configuram como um direcionamento aos professores da rede, com a seguinte menção:

Como co-autor nesse processo de construção, é importante que você o utilize no desenvolvimento de todo o processo educativo, desde o planejamento das ações pedagógicas até a prática cotidiana, na reorientação de um trabalho integrado da equipe escolar (GOIÁS, 2009, p. 06).

Nesse sentido, podemos notar que a Secretaria propôs que esses cadernos de reorientações curriculares não se restrinjam apenas ao âmbito do conteúdo escolar, mas também que sejam instrumentos na elaboração dos planos de trabalho dos profissionais, no processo de ensino e aprendizagem, como sugestões de metodologias de aulas a disposição do professor.

Vale ressaltar que, dentro desse processo de reformulação, são elencadas diversas metas de ordem social, política, conceitual e pedagógica, que visaram impactar na educação básica no Estado de Goiás. Entre elas estão a ampliação do acesso ao ensino escolar e o estabelecimento de garantias do direito e permanência dos alunos na escola por meio da oferta de um ensino público de qualidade em todos os níveis - que corresponde a um dos quadros de exigências das políticas nacionais e do Banco Mundial para com a educação pública. Tais metas foram ressaltadas tanto pela série Currículo em Debate quanto pelo programa Pacto Pela Educação (este discutido no capítulo seguinte). Segundo as considerações estabelecidas nas diretrizes do programa Currículo em Debate, a implantação de um trabalho (no universo escolar) com habilidades pedagógicas, conteúdos significativos, com valores e competências, tem como propósito impulsionar um processo de rompimento da cultura de evasão e repetência, que se instaurou nas escolas. Esses foram anunciados como fatores negativos, que recaem sobre o ensino, e que não favorece a consolidação do sucesso escolar. Mas, o que a Secretaria, por meio desses programas curriculares, entendeu como sucesso escolar? A simples redução dos índices de repetência/evasão? Uma reformulação curricular, por si só, é suficiente para alcançar tais objetivos? Que outras medidas foram tomadas pela Secretaria além da política de reformulação curricular?

Márcia Aparecida Vieira Andrade (2011), que atuou no quadro de equipe de professores da SUEF (Superintendência do Ensino Fundamental), no processo de reorientação curricular do programa Currículo em Debate, em sua dissertação de mestrado *Reorientação Curricular: a concepção de história e ensino em uma proposta pedagógica para o ensino*

fundamental em Goiás de 2004 a 2010, ao analisar a concepção de História e ensino consolidados nos programas curriculares da série *Currículo em Debate*, ressalta que:

Normalmente, um processo de elaboração curricular surge da separação entre os conteúdos e o processo de ensino. No entanto, o processo de ensino e aprendizagem deve ter como base as experiências culturais de seus alunos e partir de umas situações problemas que levem a novos questionamentos no trabalho com os conteúdos, sendo esses efetivados na interação ou troca de experiência entre os estudantes e com os saberes (ANDRADE, 2011, p. 19).

Ao longo do seu trabalho, a autora procurou refletir, para além das questões relativas aos aspectos programáticos, sobre as formas de metodologias das perspectivas de ensino traçadas pela matriz curricular e sequências didáticas do “Currículo em Debate” no campo do ensino de História.

Com o objetivo, anunciado pelo programa, de fortalecer o trabalho pedagógico com a melhoria da qualidade das aulas a serem ministradas, foram promovidas, em maio e junho de 2004, as oficinas pedagógicas distribuídas em sete polos regionais do Estado, para tratar de tais questões, - que abrangeram ao todo 246 municípios goianos. Segundo a informação contida na matriz curricular e em outras produções da série “Currículo em Debate”, esse trabalho com oficinas pedagógicas seguiu adiante no segundo semestre de 2004, organizado em 38 Subsecretarias pelo Estado e, em cada uma delas, foram estabelecidas uma escola-pesquisa, com o fim de abrigar os encontros e grupos de estudos, para tratar da educação em Goiás e do processo de reorientação curricular. Nesse debate, foram levantados como alvos a serem alcançados os seguintes pontos: a redução da evasão e repetência nas escolas estaduais (apontados anteriormente), a implantação de uma grade curricular com novos conteúdos e recortes apropriados nas aprendizagens por áreas e voltados à leitura e a escrita (estabelecidos como compromisso comum a todas as disciplinas), a ampliação dos espaços para discussões nas escolas e nas subsecretarias, e a efetivação de processo de formação continuada, destinado à equipe escolar.

Nivaldo Antônio N. David (2005), em texto publicado no caderno 2 da série “Currículo em Debate”, coloca em pautas algumas questões em torno da pouca atratividade oferecida pela escola, mesmo com todos os segmentos da sociedade afirmando a importância da escola como principal meio de progresso social. Dessa forma, destaca o autor:

Cabem aqui várias questões. Por que será que a família, os pais, os movimentos sociais, mesmo acreditando na escola como meio de ascensão, estão se afastando desta instituição e de suas responsabilidades na preservação de tão importante patrimônio social dedicado à formação

humana? Será que a escola vem garantindo um ensino de qualidade a todos ou tem se tornado incapaz de impedir o fracasso e a evasão escolar justamente em relação aos alunos que mais precisam permanecer na escola? Qual tem sido a sua relação com o trabalho e o processo produtivo? (DAVID, 2005, p.17).

Em toda a série “Currículo em Debate”, é ressaltada a necessidade de melhoria da qualidade do ensino escolar para tornar a escola mais atrativa e participativa aos pais e alunos. Nesse programa, a suposta preocupação com a questão da evasão escolar é colocada como uma das metas relevantes na discussão curricular. Levando em consideração os questionamentos postos por David na assertiva supracitada, que também foram feitos em outros textos da reformulação curricular da Secretaria, a responsabilização sobre o fracasso escolar recai sobre a escola como instituição, por esta não conseguir aplicar uma dinâmica e metodologia motivadora do aprendizado e do interesse da comunidade como um todo no que tange à participação sobre os assuntos educacionais.

Ao enfatizar essas questões, foi defendido, na reorientação curricular, que, para alcançar a qualidade esperada na educação, é necessário estabelecer mudanças no sentido de repensar o universo escolar, bem como suas metodologias aplicadas na escola. Em nenhum momento, foram levantadas as responsabilidades das políticas públicas da educação de responsabilidade do governo do Estado e da SEDUC/GO. Essa questão nos mostra que o programa de reorientação curricular, dirigido e coordenado pela Secretaria, procurou centralizar na escola todo o problema de ordem social, cultural e política, que repercute na educação.

Dentre todos os alvos apontados nesses programas curriculares, para alcançar melhorias na educação escolar, os mais referenciados foram: metas de redução dos índices de evasão e repetência e a formação continuada de professores (GOIÁS, 2005; GOIÁS, 2006; GOIÁS, 2009a; GOIÁS, 2009b). Entre os debates educacionais, a formação continuada foi vista como mecanismo voltado a compreender a escola como um espaço coletivo de reflexão, formação e produção do conhecimento. Nos respectivos programas de reorientação curricular da Secretaria, nota-se a consolidação de um caráter político de intervenção pública, através da formação continuada, em que a Secretaria estabelece uma forma de controle sobre o modelo de educação a ser aplicada. Nesse sentido, é por meio das oficinas pedagógicas, dos encontros coletivos, do acompanhamento das unidades escolares, que ocorre um dos mecanismos de intervenção do Estado via Secretaria, reduzindo, dessa forma, a autonomia pedagógica das unidades escolares. Isso passou a ser mais frequente a partir do programa Pacto pela Educação, que discutiremos no último capítulo. No tocante a essas questões, observando a

“realidade” do trabalho escolar, segundo destacado em jornais informativos do Sintego e demais veículos de informação, são frequentes as queixas de muitos profissionais da educação pela falta de incentivo e de uma política educacional de formação continuada que atenda a demanda profissional da equipe escolar como um todo.

Como foi apontado anteriormente, a reorientação da componente curricular específica da disciplina de História foi organizada em duas seções dentro da série “Currículo em Debate”. Uma referente à matriz curricular de História (Cadernos 5), e a outra composta pelas sequências didáticas dos Cadernos 6.7 e 7.7. Enquanto a primeira aponta as habilidades e eixos temáticos estabelecidos para cada série escolar, as sequências didáticas têm por objetivo reorientar as matrizes curriculares com estratégias de planejamento e de execução do trabalho pedagógico em sala de aula. Entre as sequências didáticas, a sequência 6.7 foi destinada as turmas de 6º e 7º anos, e a 7.7 abarca os conteúdos e propostas para o ensino de História no 8º e 9º ano. Segundo o que foi apresentado na discussão curricular, os debates estabelecidos nas referidas propostas didáticas de História, entre outros programas, foram pensados no sentido de consolidar um mecanismo de auxílio na aplicação didática dos conteúdos de História em sala de aula para o nível escolar do Ensino Fundamental. Nesse sentido, enquanto as *Sequências Didáticas* possuem um caráter mais metodológico de propostas e orientações didáticas para o ensino de História, a matriz curricular do Caderno 5 possui uma característica mais técnica e formal de composição do registro dos conteúdos, eixos temáticos e habilidades esperadas para o ensino de História.

2.3 O ensino de História para as séries escolares do 6º e 7º ano do Fundamental

Na área da História, a matriz curricular e sequências didáticas desse campo do conhecimento foram pensadas e elaboradas por uma equipe constituída por professores e pesquisadores das principais universidades goianas, CENPEC e da SUEF (esta última, ligada a Superintendência de Educação Básica). Entre os professores e historiadores que atuaram nesse processo de reorientação curricular do ensino de História da série “Currículo em Debate”, se destacaram a atuação de profissionais como Professor Dr. Noé Freire Sandes, Professora Dra. Fabiana de Souza Fredrigo²⁷, Professor Dr. Eguimar Felício Chaveiro,

²⁷ Fabiana de Souza Fredrigo possui Doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005) e Pós-Doutoramento pela Universidade de São Paulo (2009). Atualmente pertence ao quadro docente do Departamento de História da UFG, com atividades de estudos e pesquisas ligadas à História da América e História Contemporânea com abordagem acerca da História e Memória.

Professora Dra. Miriam Aparecida Bueno²⁸, Professor Dr. Agostinho Potenciano de Souza, Professora Dra. Eliane Carolina de Oliveira²⁹; Adriane Álvaro Damacena³⁰, Amélia Cristina da Rocha Teles³¹, Fatima Alcida Costa Mota³², Márcia Aparecida Vieira Andrade³³.

Com base na área de atuação e perfil dos professores docentes da UFG que atuaram na reorientação curricular da respectiva série curricular, o grupo acadêmico ligado ao programa na elaboração da matriz curricular e das sequências didáticas foi composto por professores pesquisadores ligados não somente à área de História, mas também agregou professores-pesquisadores do campo da Geografia e da Linguística. Isso supostamente revela a pretensão da respectiva série em construir uma base curricular no campo da História (como também em outras áreas) que congregue, interdisciplinarmente, contribuições e habilidades oriundas de outros campos dos saberes para além do universo historiográfico.

Pelo o que constatamos, a respectiva série carregou inspirações mais próximas dos princípios de uma educação progressista³⁴, da linhagem histórico-crítica³⁵ dos conteúdos. No campo da História, observamos uma forte incorporação das propostas de discussões historiográficas muito semelhantes com as perspectivas reivindicadas pela Escola dos Annales. Com isso, o respectivo programa curricular buscou a consolidação de um programa

²⁸ Possui Mestrado em Geografia pela UFMG e Doutorado em Geografia pela UNICAMP. Segundo informação da Plataforma Lattes do CNPQ, Miriam Aparecida Bueno “Atualmente é professora associada do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Geografia e de Formação de Professores, com ênfase em Ensino de Cartografia, na linha Cartografia para Escolares. Atua principalmente nos seguintes temas: geografia, cartografia, ensino, estudos sobre o espaço local, produção de material didático-pedagógico e atlas escolares municipais, e formação de professores. Desenvolveu pesquisas interdisciplinares com a Arqueologia e a Paleontologia, estudando os "geoglifos" no estado do Acre. Atualmente coordena um projeto internacional, financiado pela CAPES, numa parceria entre Universidade Federal de Goiás/Brasil e Universidade Pedagógica de Maputo/Moçambique, sobre produção de atlas escolares e formação de professores. Informação disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4707279T2>.

²⁹ Possui Doutorado em Linguística pela UFMG. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás. A professora/pesquisadora possui e pesquisas e produções no campo dos estudos linguísticos e linguística aplicada.

³⁰ Professora formadora da SUEF.

³¹ Professora formadora da SUEF.

³² Professora formadora da SUEF.

³³ Professora formadora da SUEF.

³⁴ Vertente pedagógica criada a partir da década de 1960, norteadas pelos anseios e inquietações de muitos educadores em torno da escola pública. Os percussores dessa corrente defendiam uma educação voltada para a conscientização do povo.

³⁵ Essa corrente detém o método pedagógico que privilegia o universo da prática social onde professor e aluno estão igualmente inseridos, mesmo ocupando posições sociais e históricas distintas. Segundo essa vertente, isso possibilita uma prática pedagógica favorável para uma discussão dialógica acerca dos problemas sociais colocados pela própria realidade social da comunidade escolar. Tal método propõe, também, medidas intermediárias compreender essas questões suscitadas pela problematização da prática social, bem como a constituição de elementos teóricos e práticos voltados tanto para a compreensão quanto para a solução de tais problemas de âmbito social.

de ensino histórico que forneça sentido e significado na vida do aluno na sua condição de agente do processo histórico.

Os conteúdos relativos ao ensino de História foram estabelecidos numa estrutura de base curricular que visa, por meio das temáticas históricas, transmitir, no universo escolar, uma reflexão pautada no universo da memória e da identidade no processo de construção histórica. O propósito, com essa dinâmica estabelecida no seio do programa “Currículo em Debate”, consistiu em dar visibilidade, através do campo da História, à importância do resgate da memória no processo de construção da identidade de um povo. Partindo do princípio da memória como uma capacidade de formar ou reutilizar informações, ideias, sensações adquiridas historicamente; ao longo das sequências didáticas (GOIÁS, 2009c; GOIÁS, 2010), são apontadas várias estratégias de planejamento de aulas sugeridas como úteis na abordagem pragmática da memória, na construção que harmoniza a formação da identidade nacional (Brasil) e regional (Goiás), numa dimensão macro da história nacional e global.

Nesse sentido, história, identidade e memória foram articuladas no quadro dos componentes curriculares de História do Ensino Fundamental como elementos e categorias que se reforçam mutuamente, e sugeridas nessas diretrizes como componentes de fundamental relevância para o ensino de História. Diante disso, cabe-nos aqui discutir o modo como o programa de reorientação curricular “Currículo em Debate” se constituiu como proposta de ensino de História a partir de uma dinâmica de ensino de História que privilegia os aspectos ligados à História das mentalidades³⁶. Uma concepção de ensino que, segundo Andrade (2011), “segue a linha da história cultural - história temática - buscando aproximar o ensino de história da realidade dos estudantes para ter-se uma aprendizagem significativa desta” (ANDRADE, 2011, p. 16).

As propostas de ensino de História, como um todo, ressaltam a necessidade de uma história problema e abrangente. Aliados às reflexões históricas da memória e identidade em âmbito nacional e global, foram interligados, nessas discussões temáticas de ensino, os temas e eixos temáticos da História de Goiás voltados a reforçar a transmissão das tradições e identidades locais do Estado, numa relação que congrega os aspectos históricos globais, nacionais (Brasil) e regionais (Goiás). Dentro desses enunciados, são referenciados temas de diversos contextos e categorias históricas do universo estadual, no interior de contextos históricos de ordem nacional e global.

³⁶ História das Mentalidades é entendida como uma variante historiográfica que preza os modos de pensar e sentir das pessoas de uma mesma época, como forma de explicar as ideias que a sociedade e grupos de pessoas formaram das suas respectivas condições de existência.

Entre essas articulações temáticas, destacam-se: História e Memória local, o “Sertão” e a formação da identidade goiana, o Mercantilismo e a ocupação do território goiano, a mineração em Goiás, as festividades goianas, entre outras temáticas que seguem semelhantes níveis de discussão histórica. Segundo as considerações apresentadas ao longo das sequências didáticas, o grande desafio dessa articulação temática para o ensino de História reside na compreensão das conexões entre as várias escalas de espacialidades e temporalidades – com o objetivo de estabelecer, por meio da cultura e História local, uma abertura temática para o diverso, o aspecto plural dos fatores históricos.

Ao abordar essa projeção das temáticas históricas locais e regionais de Goiás nos programas curriculares, Ribeiro (2001), em seu artigo *A História local e regional na sala de aula: mudanças e permanências*, observa as pretensões ufanistas do governo do Estado ao estabelecer tal proposta temática no ensino. Sobre isso, a autora destaca que,

Em outros itens destes programas curriculares, muitas boas reconstruções têm sido feitas. Mas, em se tratando do regional ou local, tendo como exemplo Goiás, ainda temos a visão do bandeirante desbravador, do índio que contribui com o folclore (aqui considerado como sinônimo de algo exótico ou pitoresco) para a cultura regional ou das riquezas naturais que nos tornam um estado privilegiado. (RIBEIRO, 2011, p. 03).

Ribeiro (2011) argumenta ainda que esse ufanismo histórico possui suas raízes no “tratamento conservador das questões regionais e locais, mesmo observando que em outros temas relativos aos currículos e programas da área de Humanas, isso já tenha sido em parte superado” (RIBEIRO, 2011, p. 03).

Na matriz curricular do Caderno 5 de História, ficou estabelecido como eixo temático comum para todas as séries escolares do Ensino Fundamental II, as seguintes discussões: “Diversidade cultural; Encontro e desafios”; “Terra propriedade: poder e resistência”; “Mundo dos cidadãos: lutas sociais e conquistas”. O respectivo programa curricular não delimitou, com clareza, os conteúdos a serem abordados em cada um dos respectivos eixos temáticos. Contudo, observando pela sugestão temática conferida nesses eixos de discussões, nota-se a preferência do programa curricular por um modelo de ensino de História não factual e mais “problematizador”.

Seguindo as categorias de influências dos *Annales*, há, nas propostas curriculares do programa, uma reivindicação no sentido de emancipar o ensino de História dos padrões cronológicos e factuais de um modelo positivista da História centrado nas datas e acontecimentos políticos, mesmo que a organização ou ordenamento dos eixos temáticos

tenha mantido algum parâmetro cronológico, ao enfatizar a história da humanidade sem desprezar as divisões em Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Era Contemporânea.

Como aspecto teórico orientador desses programas curriculares, o conceito de memória foi eleito como estratégia e mecanismo para a discussão da História no ensino Fundamental. Ao longo das discussões estabelecidas nas sequências didáticas, o professor foi orientado a discutir em sala de aula a respeito do modo como a memória formula uma representação do passado com base nas vivências cotidianas, utilizada como premissa na elaboração do conhecimento histórico. A partir disso, é sugerido ao professor fazer com que o aluno reconheça o modo como a História, a partir de tais pressupostos, elabora outro tipo de conhecimento a partir do levantamento de hipóteses a serem confrontadas com as fontes históricas. Andrade (2011) ressalta que essa

matriz de habilidades e a nova história cultural levam o educador a pensarem em uma amplitude de fontes, nem sempre possíveis na história tradicional. O trabalho com fonte oral requer alguns cuidados na elaboração da pesquisa, no entanto ao buscarmos os pais e avós como testemunhos orais através de entrevistas, os alunos vão perceber que existem brinquedos e brincadeiras que permanecem ainda hoje, outras mudaram de nome e a sua maneira de brincar (ANDRADE, 2011, p. 75).

A dinâmica entre a história e memória foi pensada, no âmbito desses programas curriculares, numa relação que se constitui em um importante espaço que privilegia o aluno na construção do conhecimento histórico em sala de aula. Partindo da valorização dos aspectos históricos presentes nas brincadeiras e nos brinquedos infantis, as sequências didáticas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental propõem a valorização da experiência local e familiar de reconstituição do passado.

Esta **Sequência Didática** foi pensada para você professor (a) trabalhar na sala de aula com estudantes do 6º ano da Rede Estadual, na implementação da Reorientação Curricular em curso no Estado de Goiás. O fato de o currículo ter sido repensado a partir de três eixos: leitura e escrita; cultura local e cultura juvenil, levou a equipe de História a pensar conceitos de memória e patrimônio por meio de brinquedos (cultura material) e brincadeiras (cultura imaterial) e de como essa produção cultural pode ajudar na compreensão das relações socioculturais que deram origem aos espaços, lugares e identidades.

Assim, a visão de memória e patrimônio deve ser ampliada para ultrapassar as fronteiras da escola, dos museus e da cidade. Os conceitos de História e Memória, abordados por meio dos estudos dos brinquedos e das brincadeiras, propiciam aos estudantes o

entendimento de que brincar é uma atividade histórico-cultural. Possibilita ainda, por meio da rememoração dos brinquedos e brincadeiras dos idosos, a promoção da interação entre as gerações num determinado fragmento de tempo (GOIÁS, 2009, p. 26-27).

Podemos perceber, por esses enunciados, a consolidação de uma proposta de aplicação que coloca a noção de brinquedo como um elemento para abarcar uma ação pedagógica voltada à preservação da memória e do patrimônio histórico no ensino de História entre turmas de 6º e 7º ano do Fundamental. Nesta colocação, o ato de brincar e o universo dos brinquedos foram pensados como importantes mecanismos para o ensino de História, no sentido de fazer o aluno reconhecer o modo como a simples prática cotidiana da brincadeira de infância revela formas de pensamentos e sentimentos de pessoas em uma época e lugar.

Essa dinâmica de ensino centrada nas brincadeiras e nos brinquedos está presente em boa parte das propostas de ensino das sequências didáticas de História do 6º ano (Caderno 6.7 da série “Currículo em Debate”), por entender que essas correspondem a uma das metodologias adequadas à faixa de idade dos alunos da etapa escolar em questão. E também por “possibilitar” uma relação dessas práticas como diversos modos de vida em diferentes lugares e tempos. Assim, a respectiva proposta de metodologia segue com a seguinte orientação ao professor:

Neste momento pretendemos relacionar brinquedos e brincadeiras com diferentes modo de vida, de diversas sociedade, em diferentes espaços e tempos. Aqui, vamos também sensibilizar os estudantes para o trabalho em grupo.

Apresente aos estudantes a CAIXA DE BRINQUEDOS como elemento de motivação e convide-os para a atividade coletiva.

A caixa de brinquedos deve ficar acessível aos estudantes para que manipulem os mesmos, explorando o seu conteúdo: tipo de brinquedos, uso coletivo ou individual, brinquedos artesanais ou manufaturados, local de uso dos brinquedos etc.

Atividade coletiva: dividir a turma em 4 grupos, distribuindo-lhes diferentes textos. Em seguida, explique que cada um vai fazer uma atividade diferente para depois socializar com classe.

O primeiro grupo lembrará canções infantis que conhecem; o segundo pesquisará parlendas e adivinhas; o terceiro e o quarto farão leitura de textos sobre brincadeiras infantis (GOIÁS, 2009, p. 33).

A proposta em questão é prosseguida pela seguinte sugestão:

Professor (a), por meio das adivinhas, encontramos respostas para questões diversas. A estrutura do jogo é simples e corresponde a uma forma muito comum de questionamentos: **o que é, o que é?** À medida que se lança a questão, respostas possíveis ou não começam a ser apresentadas pelos ouvintes. Quem comanda o jogo, é aquele que sabe o que se esconde por trás das palavras, geralmente mantém a situação sob controle por meio de silêncios e gestos. Encontrar a resposta ou mesmo conhece-las significa o comando... o caminho para aquilo que se esconde. Segundo Veríssimo de Melo, as adivinhações são de origem africana, porém de destaque europeu. Há muito as pessoas costumavam brincar de suposições e geravam com essa brincadeira uma espécie de oportunidade para se testar a capacidade reflexiva de quem participava (...). ainda de acordo com Veríssimo de Melo, na antiguidade, as adivinhações desempenhavam papel de importância na sociedade. Não eram meras brincadeiras infantis, mas verdadeiros desafios para os adultos, prova de inteligência e capacidade (GOIÁS, 2009, p. 34).

Refletindo sobre os trechos dos enunciados citados, retirados da sequência didática 6.7, observa-se a forte presença do caráter da orientação e sugestão ao professor em termos de aplicação didática em sala de aula. É proposta, aqui, a desconstrução da ideia em torno da brincadeira como prática vazia e sem significado do universo infantil, para pensá-la como elemento carregado de simbolismo e valores históricos de uma época ou contexto histórico em que se pratica. Nessa construção curricular, a prática da brincadeira e o universo dos brinquedos, a serem inseridos como recursos didáticos no ensino de História, foram consolidados como mecanismos para abordar, em sala de aula, o aspecto das permanências e mudanças na concepção temporal e a relação entre história, memória e patrimônio. Andrade (2011) entendeu essa dinâmica de ensino traçada na matriz curricular do “Currículo em Debate” como uma inovação no ensino de História, pois apresentou “primeira vez uma publicação oficial dando destaque para o ensino, tendo por base a História Temática do que permite a apreensão do objeto de estudo, por meio da relação presente-passado-presente”, permitindo, com isso, “a compreender melhor o presente, uma vez que por ele, e através dele, que levantamos a problemática do passado, assumindo uma relação ativa dos conhecimentos com o mundo em que vivemos” (ANDRADE, 2011, p. 82-83).

O brinquedo ou brincadeira, como prática humana, representa um instrumento de ensino e fator de motivação do aprendiz para o 6º ano do ensino fundamental. Nessa situação de ensino, pensada no programa curricular das Sequências Didáticas, a memória e o ato de lembrar, dentro da sociedade, possuiu uma dimensão regional e local por intermédio das brincadeiras, em que o universo dos brinquedos (e das brincadeiras) infantis está carregado de temporalidades e significados. Nesse ponto específico, propõe-se fazer os alunos

refletir sobre os seguintes aspectos: que espécie de imaginário social há em torno das brincadeiras no passado? E a ideia que as crianças possuem das brincadeiras nos dias de hoje? Em torno disso, quais as permanências e mudanças que podemos visualizar por meio da prática histórica da brincadeira?

Tal proposta em torno das brincadeiras foi divulgada no programa curricular das Sequências Didáticas como um meio de reflexão da prática infantil em diferentes tempos, como forma de dar continuidade à compreensão sobre o desenvolvimento das noções de memória, patrimônio histórico, mudanças e permanências como expressão do modo de vida da sociedade em seu cotidiano (GOIÁS, 2009, p. 41).

Além das metodologias pautadas nas brincadeiras infantis, foi proposto, na segunda parte das Sequências Didáticas para o 6º ano, o uso de canções musicais e textos como recursos didáticos dirigidos ao ensino do aspecto da história e memória local. Como forma de gerar nos estudantes uma maior sensibilização desses elementos, recomendou-se, nessa seção, o uso da música de Gabriel Pensador, *Na casa Da Vovó Bisa*. Após a transmissão do conteúdo musical, como forma de promover um levantamento diagnóstico de conhecimento prévio do aluno sobre o aspecto da História e Memória presente na letra musical, é sugerida a seguinte dinâmica didática:

Em uma roda de conversa, instigar os estudantes a falarem sobre sua história de vida.

Após a conversa na roda, o professor distribuirá uma tarja de papel para que os estudantes respondam as questões abaixo usando um codinome para, só posteriormente, ser identificado.

Quais as melhores lembranças que você tem do ano passado?

Em seguida o professor (a) passará uma caixa, onde serão colocadas as respostas.

Professor (a), balance a caixa para que cada estudante retire uma resposta.

Alguns estudantes **farão a caixa** para que cada estudante retire uma resposta.

Alguns estudantes farão a leitura da resposta socializando com a turma.

Nesse momento, recolha todas as respostas e faça um breve comentário sobre as respostas lidas, destacando a relevância da memória para a história (GOIÁS, 2009, p. 53-54).

Como forma de retomar a discussão do aspecto “História e memória”, iniciada através da transmissão da canção musical de Gabriel Pensador, a sequência didática propõe a apresentação do livro de Ana Maria Machado, intitulado *Bisa Bia, Bisa Bel*. Aparentemente, segundo a explanação feita nesta parte, o livro em questão possui uma linguagem acessível ao público adolescente da faixa de idade estabelecida para os alunos do 6º ano do Fundamental. Com isso, foi proposta a realização das seguintes metodologias:

- Apresente o livro, sua autora e a editora aos estudantes.
- Peça para observarem a capa, o título e antecipem o conteúdo da história.
- Conte de forma envolvente, a história da menina Bel, parando algumas vezes para mostrar as ilustrações (deixe o livro a disposição dos/as estudantes).
- Peça para eles/as escolherem as partes mais interessantes do livro e contar se já viveram situações semelhantes.
- Pergunte aos estudantes:
 - O que a personagem Bel conta da sua Bisa?
 - O que significa a palavra bisa para você?
 - compare as lembranças de Bel com as suas. (GOIÁS, 2009, p. 54).

A partir da relação contida na história, exposta pelo livro entre Bel com sua bisavó, tal dinâmica acima sugere relacionar o aspecto da memória e descobertas, apresentadas, nesse enredo, com a história de vida dos alunos. Analisando as propostas e sugestões apresentadas nas Sequências Didáticas do 6º ano do ensino fundamental, observamos que a proposta de ensino de História, nas propostas curriculares “Currículo em Debate”, se consolidou, por meio de uma sugestão didática de valorização de um viés cultural da História, com reforço nos fundamentos da História e Memória.

2.4 O “sertão”, as festividades e a proposta de ensino de História para o 7º ano.

O programa curricular “Currículo em Debate”, na área de História para o 7º ano do Ensino Fundamental, estabelece o ensino de temáticas que abrangem o universo da História moderna. Dentro desse segmento temático, foram selecionados como conteúdos e conceitos centrais para o ensino de História, - da respectiva série escolar, - as discussões relativas à cultura, etnias, trocas culturais e identidade. Ao longo dessa discussão, a matriz curricular do Caderno 5 estabeleceu como conteúdos temáticos para o ensino um conjunto de temas que abrange o universo cultural de influência da expansão marítima à formação do sistema colonial português, bem como a repercussão de contexto na constituição de uma história de Goiás a partir do conceito imaginário de “sertão”, que corresponde a refletir, por meio do ensino, os estereótipos que se consolidaram em relação à região de Goiás a partir da influência cultural de uma perspectiva portuguesa de expansão marítima e de domínio colonial.

Nesse programa curricular, a História de Goiás não foi tratada como um eixo temático distinto e separado de uma perspectiva histórica nacional e global, mas sim como apêndice destas. Assim, a série “Currículo em Debate”, no Caderno 5, e as Sequências Didáticas propuseram, sem perder de vista o processo da expansão marítima e a formação do sistema

colonial no Brasil, discutir, no 7º ano, os temas que impactaram sobre a história goiana, tais como: “Festas religiosas e a herança cultural incorporada à cultura local”, “As Bandeiras”, “O Sertão e o processo de conquista”, “A ocupação do Brasil Central e a descoberta do ouro” e “A formação de Goiás como região” (GOIÁS, 2007, p. 143-144).

Nesse programa curricular, a História regional de Goiás foi inserida a partir da discussão da categoria conceitual relativa à ideia de “sertão”. A discussão em questão foi articulada, em âmbito de temática para o ensino, dentro de um processo histórico de expansão marítima europeia. Ao longo das sequências didáticas de reflexão do que significou, historicamente, em diversas temporalidades, o conceito de “sertão”, e o “porquê” da região de Goiás ter sido enquadrada, historicamente, nessa categoria conceitual, foram inseridas temáticas de abordagem da ocupação do território de Goiás, que repercutiram na implantação da mineração a partir da primeira metade do século XVIII. A proposta didática, nesse contexto, estendeu a discussão, no ensino de História, para os fatores étnicos em Goiás (destacando as populações indígenas, kalungas e entre outras) e encaminhou o debate para o campo das ideias e do imaginário como aspectos históricos construtores de lugares e espaços.

Desse modo, pela organização da matriz curricular de História do 7º ano do Ensino Fundamental, a série curricular articulou uma proposta de ensino que considera o processo de ocupação colonial como o principal fator histórico, que gerou o pontapé inicial da história goiana, - desconsiderando os aspectos históricos da região, anteriores a esse processo colonizador. Fora isso, a única sugestão de abordagem histórica acerca da região, que aparece na matriz curricular, antes desse processo colonizador, encontra-se inscrita dentro dos conteúdos previstos no 6º ano do Ensino Fundamental, correspondente aos achados arqueológicos na região de Goiás. Observando a fundo, nota-se que essa articulação temática da história goiana, diante desse foco arqueológico, sugere uma abordagem “primitiva” da História de Goiás, em que a ocupação colonial se encarregou de estabelecer um processo civilizatório na região.

Com isso, o programa curricular destinado ao 7º ano do Fundamental inicia, com uma proposta pedagógica para o ensino de História, a partir da sugestão de debate e discussão em sala de aula, em torno do imaginário na formação da identidade de um povo brasileiro e goiano, com o objetivo de observar o universo mental das ideias construídas no período colonial, supostamente responsáveis por gerar uma identidade cultural do povo brasileiro e, sobretudo, do goiano. A discussão, dentre os três eixos temáticos (propostos em todas as seções das Sequências Didáticas), se enquadra no preceito histórico da diversidade cultural de origem teórica e conceitual da História das Mentalidades (3ª geração dos Annales).

No primeiro momento, foi proposto estabelecer uma relação entre a ideia de “sertão” (tendo em vista a concepção eurocêntrica de espaço desconhecido que se consolidou culturalmente em torno de tal expressão) com o processo de expansão marítima europeia entre os séculos XV e XVII. A partir de então, propôs-se um destaque para “a simbologia, os medos e o impulso para a conquista de diferentes grupos sociais envolvidos na aventura dos descobrimentos” (GOIÁS, 2009, p. 63) no contexto do expansionismo marítimo europeu. Em seguida, foi apontada a necessidade de pensar a categoria “sertão” em suas diversas interpretações, que abrange do particular ao universal, procurando, com isso, “analisar as práticas sociais que constituíram a região”, por entender (dentro da dinâmica estabelecida nas sequências didáticas) que tais “práticas estão inscritas nas paisagens físicas e humanas, nas imagens e representações estabelecidas no processo de ocupação do território goiano e nas relações tempo e espaço” (GOIÁS, 2009c, p. 79).

Dentro desse aspecto, vejamos o que diz a seguinte proposta presente na sequência didática do Caderno 6.7:

Estas sequências didáticas foram pensadas para você professor (a) trabalhar com os estudantes do 7º ano da Rede Estadual, na implementação da Reorientação Curricular em curso no Estado de Goiás. O fato de o currículo ter sido repensado a partir de três eixos: **leitura e escrita**; **cultura local** e **cultura juvenil** levou a equipe de História a estudar o conceito de sertão que será desenvolvido em duas sequências didáticas. Estas poderão ser trabalhadas em conjunto ou separadamente; muitas vezes, o/a professor (a) poderá ser alertado para recorrer às orientações contidas na primeira parte, “o Sertão está em toda parte” ou na segunda “O sertão goiano: da formação das ideias a construção dos lugares”.

Na Sequência Didática “O Sertão está em toda parte”, buscar-se-ão os conteúdos das grandes navegações presentes no livro didático, mas com uma nova abordagem. O medo como foi enunciado, no processo de expansão ultramarina (diante da necessidade de enfrentamento dos mares) e o estranhamento no processo de colonização dos primeiros contatos das culturas europeia/ameríndia serão comparados com a ocupação do sertão como lugar desconhecido e estranho.

Propõe-se, também, uma reflexão a respeito da categoria sertão, presente na ocupação do espaço conhecido como América Portuguesa. Do encontro entre “contrários”: do litoral desenvolvido, civilizado e do sertão – “espaço vazio” – atrasado e inculto que se expressa de diversas maneiras e em diversas linguagens (GOIÁS, 2009, p. 64).

Nessa perspectiva, foi projetada uma metodologia de ensino de História que focaliza o imaginário como elemento constituidor de lugares, ao mesmo tempo em que aponta para uma reflexão que visa levar à desmistificação de estereótipos que repercutiram historicamente como negativos na demarcação de regiões, a exemplo de Goiás. A conexão de uma proposta de ensino elaborada pela série “Currículo em Debate”, concentrada no imaginário, no

universo da mentalidade, é de suma importância para se compreender os aspectos culturais que envolvem a história do Brasil e de Goiás, mas não é suficiente para vislumbrar as relações de poder que foram perpetuadas nos processos de dominações que configuraram no cenário político nacional e regional.

Analisando outras propostas de ensino de História acerca do contexto entre os séculos XV e XVII, tendo o denominado período das Grandes Navegações como parâmetro central da história mundial na relação com o universo histórico nacional e regional, as sequências didáticas do caderno 6.7 de História seguem com outras atividades “lúdicas” destinadas à reflexão em torno do aspecto do imaginário europeu e do questionamento do significado das ideias de “viagem” e do “desconhecido”.

Por meio de metodologias e didáticas de ensino, amparadas na utilização de canções musicais, textos expositivos, romances narrativos e poemas, a sequência didática propõe a interligação de aspectos conceituais da história regional e local com fatores históricos da história global e nacional, de modo a proporcionar uma metodologia de ensino que faça o aluno compreender a relação histórica em diferentes tempos e espaços. Em termos gerais, a proposta didática orienta o professor a estabelecer uma situação de ensino e aprendizagem voltada a desmistificar a ideia que fora construída negativamente sobre o “sertão”³⁷. Nessa circunstância, foi sugerida (do modo como foi exposto nas propostas didáticas para o 7º ano) a criação de uma situação problema voltada a refletir, com os alunos, sobre o fato de que o imaginário negativo que se consolidou sobre o “sertão” foi uma construção histórica dos portugueses a partir das navegações e do período colonial.

Fazendo menção ao uso de renomados poemas e romances sobre a navegação, a exemplo de o *Mar Português*, de Fernando Pessoa e *Romance da Nau Catarineta*, de Antônio Nobrega, foi proposto a consolidação de uma dinâmica de ensino em sala de aula, a partir de tais produções literárias, voltadas a pensar com os alunos o modo como a ignorância, o medo, o desconhecimento, contribuíram na construção históricas de falsos estereótipos, que repercutiram negativamente na construção do imaginário da região de Goiás como “sertão”, ou seja, como um lugar atrasado, perigoso e de arriscadas aventuras.

Consagrando o universo do imaginário como um importante mecanismo de ensino de História, ao incluir a expressão imaginária da categoria “sertão”, ficou estabelecido, no âmbito das propostas curriculares da Secretaria de Educação de Goiás, refletir, em sala de

³⁷ No caso específico para o ensino de História em Goiás, as *Sequências Didáticas* e a matriz curricular privilegia o universo do território goiano. Porém, a categoria conceitual de “sertão” abrange outras regiões para além do universo histórico goiano.

aula, sobre um determinado contexto histórico em suas diversas interpretações do universal ao particular. Dentro dessa proposta, a sequência didática do caderno 6.7 de História sugere analisar, com os alunos, as práticas sociais – no campo das ideias – que constituíram, historicamente, a região de Goiás. Tais práticas, destacadas no programa curricular, “[...] estão inscritas nas paisagens físicas e humanas, nas imagens e nas representações estabelecidas no processo de ocupação do território goiano e nas relações tempo e espaço” (GOIÁS, 2009, p. 79). A partir dessa categoria de “Sertão”, busca-se identificar, por meio da prática do ensino de História, o imaginário como elemento histórico definidor do território goiano como espaço alheio ao domínio colonial; em contraste com “[...] arraiais, vilas e cidades que delineavam o processo de expansão da colonização” (GOIÁS, 2009, p. 80).

Nesse quesito da formação das ideias e construção dos lugares no processo de ocupação e formação de uma região, buscou-se, ao longo das sequências didáticas, estruturar o estudo das, “[...] representações do sertão para que os estudantes do Ensino Fundamental compreendam o processo histórico e o cotidiano das pessoas que viveram nos lugares em que a cultura sertaneja é parte da identidade local” (GOIÁS, 2009, p. 80). Seguindo nessa linha de pensamento histórico, as sequências didáticas de História para o 7º ano do Ensino Fundamental ressaltam ainda que:

A cultura sertaneja se apresenta nos documentos e no imaginário que definiriam a cultura histórica goiana, desde a descoberta do ouro. Em diferentes fontes é possível encontrar a temática atraso/progresso, evidenciada na relação entre sertão e litoral. Nesse momento, cabe repensar Goiás desde sua ocupação, a construção dos lugares e as transformações que redefiniram as formas de ocupação e de representação do mundo sertanejo. Essa dinâmica se dá também na compreensão da noção de sertão e das transformações da própria identidade do lugar. (GOIÁS, 2009, p. 80).

Dentro de uma proposta de ensino voltado para o imaginário, o texto acima propõe repensar a história de Goiás na dinâmica do ensino de História para o respectivo campo temático das ideias, com o propósito velado de uso prático do ensino de História para reforçar o espírito de “goianidade”. Essa reformulação do ensino de História sugerida na série “Currículo em Debate” (expressada ao longo das sequências didáticas), foi estabelecida com uma proposta de ensino de superação a um modelo de História política tradicional, que interpretou os processos históricos por um viés factual de acontecimentos políticos. Embora o respectivo programa curricular reforce, ocasionalmente, alguns padrões tidos como tradicionais na história goiana.

Com isso, podemos observar a preferência do programa curricular pela perspectiva histórica dos *Annales* nas propostas para o ensino de História em Goiás. Essa opção por um ensino de História mais “abrangente” e “problematizador” levou o respectivo programa a organizar uma equipe pedagógica para repensar uma nova proposta de ensino na área de História para o nível Fundamental. Isso repercutiu em um novo modelo de configuração temática mais condizente com o proposto de inserção de uma perspectiva de História mais reflexiva, que redundou numa reconfiguração de toda uma perspectiva histórica tanto de ordem global e nacional quanto regional.

Com a articulação no âmbito da elaboração curricular de uma perspectiva de História crítica/reflexiva para o ensino, observa-se que as discussões em torno do processo de expansão marítima portuguesa e da formação colonial no Brasil e em Goiás receberam um novo tratamento em detrimento da narrativa tradicional acerca das respectivas temáticas, por mais que se mantiveram algumas divisões históricas tipicamente tradicionais. Nessa nova proposta de ensino, as figurações “heroicas” e os acontecimentos “épicos” oriundos de uma perspectiva tradicional sobre tais temáticas foram questionados na perspectiva de ensino adotado pela série “Currículo em Debate”. Essa quebra de paradigma no ensino de História se manifestou, em âmbito curricular, através do campo imaginário de discussão histórica. Isso levou o programa curricular em questão a estabelecer, para o ensino de História, a ênfase em novos aspectos temáticos acerca das categorias históricas destacadas no programa para o ensino da área.

As propostas didáticas da série “Currículo em Debate” tencionaram, dessa forma, para uma sugestão de resgate da presença de novos segmentos sociais na história; a exemplo dos tropeiros, das populações indígenas, kalungas e a participação de “meninos jovens nas bandeiras”. Esta última foi sugerida como proposta didática, para discutir com os alunos do 7º ano, tanto a respeito das bandeiras quanto sobre a analogia histórica da infância e adolescência nesse período para os tempos atuais.

Somada à discussão acerca do imaginário do “sertão” e do processo de ocupação/formação de Goiás, outra temática, que ganhou destaque na última parte das propostas didáticas do ensino de História presente no caderno 6.7, diz respeito às festividades populares e regionais em Goiás. Foi anunciado como objetivo no referido programa curricular, com a temática festividade, o seguinte aspecto:

Identificar e avaliar nas práticas e crenças presentes em manifestações culturais nos dias atuais as permanências de traços dos modos de vida de outras sociedades em diferentes temporalidades e espaços. Esses traços ganham outro sentido no presente. Esta sequência propiciará a identificação

de elementos da cultura medieval europeia, por volta dos séculos V - XV, nas Cavalhadas praticadas em Goiás (GOIÁS, 2009, p. 111).

Refletindo acerca do enunciado acima, nota-se um processo de articulação temática dos elementos da história medieval com os da história local no que tange às festividades em Goiás. A matriz curricular de História revela, dessa forma, além do aspecto temporal de circularidade cultural, o forte caráter religioso nas festividades locais goianas. Mas, contudo, não demonstra, no seio de sua articulação curricular, os aspectos acerca do poder e imposição cultural desdobrados a partir dessa relação histórica.

A temática de ensino sobre festas populares e regionais inicia com as Cavalhadas em Goiás, com destaque para Pirenópolis-GO³⁸. Em termos de expectativas de aprendizagem, foi projetada, nessa sequência didática, a discussão e compreensão dos significados simbólicos, representações e recriações dessas festividades, tendo a cultura medieval como um importante eixo para reflexão dessa temática da história goiana - complementada ainda com aspectos históricos do islamismo. Essa articulação curricular para o ensino de História visa expor aos alunos a importância das Cavalhadas no universo das manifestações culturais da cultura goiana, por meio da elevação épica da religiosidade cristã - sem ao menos problematizar os interesses em conflitos por traz desse processo histórico, que, simbolicamente, são encenados pelas Cavalhadas de Pirenópolis e de outras cidades goianas, a exemplo de Santa Cruz de Goiás.

Entretanto, observa-se, por meio dessa junção, a interligação da História regional com aspectos tradicionalmente tidos como globais na historiografia (a exemplo da Idade Média). Com isso, a sequência didática do respectivo programa curricular de História reforça a necessidade de contextualização das temáticas históricas com outras conjunturas históricas, de modo a refletir as origens e permanências no processo temporal das mudanças históricas.

2.5 As propostas de ensino de História para o 8º e 9º ano do Fundamental

A proposta de ensino da História nas séries correspondentes ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental abrange o contexto da decadência e crise do sistema colonial aos dias atuais. Nessa seção o aspecto do imaginário variou entre o conceito de patrimônio histórico (8º ano) e imaginário político (9º ano), com ênfase na História de Goiás.

Na matriz curricular (Caderno 5), ficou definido como conceitos/conteúdos centrais para o ensino as temáticas de ordem cultural e política da História. Em termos culturais, as

³⁸ Considerada como um dos maiores patrimônios históricos e culturais no Estado de Goiás.

temáticas em torno do “sertão”, expansão colonial, sujeitos coloniais, viajantes, cidades coloniais, representações sociais e patrimônio material e imaterial receberam notoriedade dentro de uma perspectiva de discussão acerca da ideia de patrimônio na história. Já sob os parâmetros da compreensão acerca do imaginário político no ensino de História, a respectiva matriz curricular articulou um conjunto de temas acerca das mudanças políticas, disputas políticas e movimentos sociais dentro de uma perspectiva temática equivalente ao da historiografia francesa.

No interior do contexto das respectivas discussões históricas, a matriz curricular e as sequências didáticas do caderno 7.7 articularam com maior ênfase, para o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, as temáticas de impactos históricos regionais em Goiás. Entre essas discussões, foram selecionados os seguintes conceitos/conteúdos: festas e identidades locais, a Festa do Divino em Trindade-GO, as comunidades e culturas Indígenas e Afrodescendentes, a comunidade Kalunga em Goiás, no 8º ano. No 9º ano, as discussões do ensino de História, receberam um enfoque voltado para os movimentos políticos e sociais. Dentro dessa discussão, ficaram estabelecidos, na matriz curricular e nas sequências didáticas, temas de abordagem sobre Coronelismo, movimentos sociais em Goiás, Marcha para o Oeste, a construção de Goiânia, entre outros. De acordo com os artigos que fazem parte das sequências didáticas do caderno 7.7 de História, o ensino da história regional foi considerado, dentro dessa articulação temática, como um elemento preponderante para fazer o aluno reconhecer seu lugar social e cultural no mundo.

Aparentemente, a cultura local e a história regional fazem parte de um dos maiores eixos de recomendação do MEC, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996. Essa inserção do regional foi vista como um mecanismo para o ensino na área de humanas, capaz de revelar inúmeras possibilidades e demandas referentes à renovação do ensino, bem como do pensamento histórico no universo da comunidade escolar. Certamente isso pode ter ocorrido pela influência do processo de mudança teórica e epistemológica que o meio historiográfico atravessou no século XX, influenciando muitas análises históricas a promover um olhar multifacetado da “realidade” histórica, social, cultural e política. Nos programas curriculares da série “Currículo em Debate”, a inclusão dos aspectos históricos regionais no ensino ocorreu através de uma forte inserção dessas temáticas no interior dos contextos históricos de temas de ordem global e nacional.

A inclusão de novas abordagens e temas no ensino de História no Fundamental, empreendida pelo programa “Currículo em Debate”, foi favorecida através da inserção de

uma perspectiva centrada nos parâmetros dos eixos temáticos. Pois, tomando por base as colocações de Andrade (2011),

[...] o uso de eixos temáticos permite novas maneiras de analisar o passado, sem fundamentalmente seguir a cronologia, e o tempo histórico teria uma nova valoração do tempo. Considera-se que, ao apresentar a concepção teórica que subsidiará toda a proposta curricular de História, os educadores goianos, ao mesmo tempo em que busca no documento esclarecer, delimitam o seu espaço historiográfico no campo da História Temática (ANDRADE, 2011, p. 83).

Ao tratar a respeito da cultura local em um artigo publicado no caderno 7.7 das sequências didáticas de História, Noé Freire Sandes ressalta que:

Cultura local é um dos conceitos que compõem o eixo do processo de reorientação curricular em curso em Goiás. É certo que essa escolha expressa os anseios dos professores de História da rede pública do Estado de Goiás: pensar a história a partir das vivências e experiências do lugar. Essa preocupação já se apresenta como proposta na década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Cabe ressaltar a centralidade da noção de identidade como chave do processo formativo definido pelos parâmetros. O debate sobre identidade, portanto, formulava-se uma crítica a certa tradição histórica que seguia, em processo reflexivo, um tempo ordenado pelo Estado-Nação. (SANDES, 2010, p. 17).

O autor destaca ainda que, sobre o processo de reformulação curricular da série “Currículo em Debate”, o rompimento

com a historicidade tradicional, portanto, exigia a valorização da cultura local. Nessa proposição se percebe claramente a presença do olhar antropológico como guia da diversidade. Certamente, o diálogo entre historiadores e antropólogos tornou-se mais profícuo como o largo desenvolvimento da chamada História Cultural. Na verdade, abriga-se nesse campo uma imensa diversidade de trabalhos e metodologias que apontam para a profícua relação entre os dois campos de conhecimento. (SANDES, 2010, p. 17).

Os artigos de Sandes, presentes nos cadernos de reorientações curriculares de História (levando em consideração o envolvimento do autor no grupo de pesquisadores da UFG ligado ao respectivo programa de construção curricular), para além da reflexão acerca do ensino de História e a história local, versa também sobre a sua experiência como professor/pesquisador envolvido no processo de construção do programa curricular da respectiva série curricular. O ponto a ser destacado das palavras do autor envolve a menção sobre a valorização da cultura local como elemento de desconstrução e combate dos princípios do modelo de historiografia tradicional.

Nesse ponto, a inserção de novos temas foi fortemente anunciada por esses programas do governo estadual. Com o argumento de levar os professores e alunos a refletir suas respectivas condições de sujeitos, as sequências didáticas de História do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental mencionam e recomendam aos docentes propostas de metodologias voltadas a refletir a identidade coletiva e individual por meio de temáticas relacionadas às festividades e aos movimentos sociais e político no Estado.

Nessa linha, foi destacado pela equipe de professores ligados à construção do programa (presente na proposta de sequência didática do 8º e 9º ano), com assessoramento do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e da SUEF (Superintendência do Ensino Fundamental), que

A Sequência Didática do 8º ano – Festas e Identidades: do Documento Pessoal ao Registro da Memória Coletiva tem por objetivo discutir os processos de identificação tanto do indivíduo como do cidadão. Nessa direção, os temas abordados ao longo da Sequência Didática visam compreender a formação da narrativa histórica nacional por meio da valorização dos suportes simbólico ordenadores da identidade da nação sem deixar de lado as diferenças e conflitos que permeiam o debate sobre a memória histórica e seus usos. (GOIÁS, 2010, p. 22).

As colocações acima demonstram uma opção teórica do programa curricular em abordar os conflitos por meio de uma disputa pela memória e seus usos. Assim, a construção da memória, nesse programa de ensino, ocorreu, não apenas por uma perspectiva cultural, mas também por intermédio de questões políticas e sociais. Seguindo na pretensão de consolidar uma dinâmica de ensino de História, pelo viés da História Cultural do uso da memória, a sequência didática para o 9º ano dá continuidade a essas sequências com a seguinte proposta:

Terra: Ocupação, Propriedade, Poder e Resistência no Brasil Central (1930 – 1979) aborda temas da história local pouco explorado em sala de aula. Assim buscamos realçar questões e conflitos decorrentes da luta pela posse da terra em Goiás, questão fundamental para a região a partir de meados do século XX. Nessa direção, a sequência destaca processos como a “Marcha para o Oeste”, criação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás e o Movimento dos Trabalhadores Rurais de Trombas e Formoso (décadas de 40, 50 e 60 do século XX). (GOIÁS, 2010, p. 23).

Nos trechos supracitados, a equipe de professores da rede selecionada pela Secretaria para atuar no processo de construção das sequências didáticas do programa de reorientação curricular apresenta no artigo uma síntese do que o respectivo caderno curricular propõe no ensino de História nas últimas séries escolares do Ensino Fundamental. Do aspecto da identidade e do imaginário como constituidores da memória presentes nas propostas

curriculares das séries anteriores (6º, 7º e 8º Ano), para o 9º ano, o programa curricular cedeu lugar às discussões acerca dos aspectos políticos e sociais da memória em diferentes espaços e tempos.

O Caderno 7.7 da sequência didática de História, para o 8º ano do Ensino Fundamental, propôs uma seleção dos processos de identificação e identidade a partir de uma dinâmica de estudo em torno dos documentos pessoais e das festas. Nessa metodologia foi apresentada como proposta a busca, em sala de aula, em alcançar as metas referentes à “leitura” e “escrita”, por meio de um ensino de História que contemple a cultura “local” e “juvenil”, - elementos esses que estão presentes nos principais eixos que compõem estruturalmente e conceitualmente os conceitos presentes nessa matriz curricular de História.

A questão do sentido da identidade, a observação da representação de um povo, por meio de suas festas e festejos populares, a reflexão dos elementos que definem o Brasil como nação, entre outras questões, dentro das respectivas linhas historiográficas, formaram o conjunto temático de ensino de História para o 8º ano. Nesse nicho temático, a História regional de Goiás se insere dentro de uma discussão que visa contemplar o aspecto da identidade, representação e nação; atribuindo as manifestações populares no interior de uma cultura local como preponderantes na formação do povo brasileiro. Com isso, a cultura local e regional foi considerada como um importante mecanismo temático de compreensão e formação do espírito de brasilidade, sem ao menos refletir o lado desconexo e contraditório do processo de formação do povo brasileiro e da própria cultura goiana.

Analisar, em sala de aula, os documentos pessoais e as festividades populares foi considerado, nas sequências didáticas, como uma atividade “profícua” para refletir o aspecto da formação histórica da identidade dos cidadãos em sua cultura local. A argumentação presente é que

Os documentos selecionados permitem refletir sobre momentos essenciais da vida do cidadão: o batismo, o casamento e a morte. Nestes se apresentam práticas sociais reveladoras das diferentes formas em que os sujeitos sociais experimentavam o sentido e o limite da unidade que o conceito de nação comporta. [...] Tais conceitos podem ajudar na compreensão dos aspectos comuns, bem como da diversidade presente na formação da Nação, como elementos que enriquecem a cultura nacional e tornam-se essenciais na formação da identidade coletiva e individual. (GOIÁS, 2010, p. 30 e 31).

A proposta acima abarca o universo da identidade, tomando como recurso a utilização dos documentos pessoais do cidadão, observando como ele designa um dos aspectos da identidade de uma pessoa perante a sociedade. A dinâmica em questão propõe percorrer o

universo da Nação, tendo o regional ou local como foco dentro do processo histórico formador da nacionalidade brasileira. Ao expor uma concepção harmoniosa da nacionalidade brasileira, a respectiva conexão temática perde de vista questões essenciais de reflexões históricas acerca do que as documentações pessoais podem revelar historicamente na sociedade, tais como: os passos para exercício pleno da cidadania e as privações de acesso aos direitos básicos àqueles que não se incluíram nos parâmetros da cidadania - exclusão social.

A partir da utilização de textos, canções musicais e imagens como recursos didáticos, a respectiva seção da sequência didática propõe uma dinâmica em sala de aula para refletir os conceitos de identidade e nação, sendo a primeira observada como elemento de ordem local e regional a partir das festividades e festejos populares. O objetivo anunciado consiste em verificar se os estudantes identificam, por meio de tais recursos, a presença de aspectos da cultura e identidade brasileira. Dentro desse propósito, os festejos populares receberam um considerável destaque como elementos para pensar e ensinar a identidade e cultura do povo brasileiro em sala de aula. Em torno da reflexão acerca do conceito de nação, a equipe do respectivo programa curricular considerou que “a festa continua sendo elemento importante para pensar a pluralidade presentes nas comunidades que formam a sociedade brasileira” (GOIÁS, 2010, p. 34).

Foi proposto, assim, observar e fazer o aluno compreender a historicidade e os fatores culturais presentes nas comemorações festivas, como também os aspectos sociais e políticos presentes nas festividades. Aqui também está presente a ideia de patrimônio imaterial, ligado à historicidade debatida pela história das mentalidades. O ensino de História, dentro dessa temática, se volta para uma educação patrimonial, no sentido de fazer os alunos se reconhecerem no processo e perceber que o sistema de transmissão do conhecimento popular sobre festas ocorre, de modo informal, pela tradição oral, de uma geração para a outra.

O patrimônio imaterial é transmitido de geração em geração e constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (GOIÁS, 2010, p. 39).

Notemos, pelo anunciado acima, que os aspectos ligados a grupos e comunidades, - com destaque para ordem regional e local, - foi visto com relevância nas respectivas propostas de ensino.

De um ensino que agrega discussões a respeito das festividades, identidades e aspectos culturais de modo geral; na última parte da sequência didática do caderno 7.7 de História, a

proposta de ensino para o 8º ano do Ensino Fundamental recomenda uma abordagem no ensino sobre questões relativas às etnias no Brasil, no tocante aos aspectos indígenas e afrodescendentes. Inseridos nos eixos temáticos “Diversidade Cultural: encontros e desafios” e “Mundo dos cidadãos: lutas sociais e conquistas”, a proposta didática anuncia, como expectativas de aprendizagem, - com as respectivas temáticas, - a formação da capacidade de observação da presença de fatores étnicos no processo histórico da história nacional, almejando que o aluno reconheça “a resistência cultural de negros e índios por meio da afirmação de suas crenças e manutenção de seus costumes” (GOIÁS, 2010, p. 58).

Como fundamento para refletir sobre a cultura negra e indígena na última parte da proposta de ensino de História para o 8º do Fundamental, como também da relevância da presença étnica na construção da identidade nacional, a apresentação da proposta na sequência didática se amparou no fundamento de que:

Atualmente a questão étnica tem ganhado evidência na escola com a obrigatoriedade de estudo de temáticas pouco visíveis, conforme a exigência da lei 11.645/08. Todavia, sabemos que o estudo das temáticas indígenas e negras tem sido objeto das mais diversas leituras nas salas de aula. O que está em jogo é o problema da formação de uma comunidade nacional, permeada pela violência. A formação do Brasil como nação resultou da primazia do olhar europeu na constituição de nossa memória histórica. Assim, refletir sobre tal processo implica rever, criticamente, essa representação, encontrando perspectiva diversa para compreender a presença de negros e de índios em nossa sociedade. (GOIÁS, 2010, p. 58).

Dentre os vários elementos possíveis de reflexão, em torno do fator histórico ligado às etnias, o que mais se destacou, nessas propostas didáticas, foi a busca em pensar e trabalhar, por meio do ensino, a discussão sobre a formação nacional do povo brasileiro. Ao propor a abordagem das contribuições étnicas no Brasil, foi sugerido, nessa parte da sequência didática, resgatar os aspectos desses grupos étnicos no cotidiano.

Assim como outras temáticas presentes na matriz curricular, a proposta de ensino sobre as questões étnicas se dispôs a compreender, no Ensino Fundamental, os aspectos fundantes da nacionalidade brasileira. Nessas atividades foi recomendado ao professor pedir para o aluno registrar os aspectos da presença étnica no cotidiano da cidade, como também o desenvolvimento de trabalho de pesquisa sobre as etnias existentes no território goiano e suas práticas culturais - como as brincadeiras praticadas por essas comunidades.

Entre os grupos étnicos presentes em Goiás, a comunidade Kalunga foi a que recebeu maior destaque e recomendações para discussão e debate em sala de aula. Essa proposta de ensino sobre tal comunidade inicia, nas sequências didáticas, com a transmissão de um documentário sobre os Kalungas, apresentado como propósito de abordagem sobre os hábitos

e manifestações culturais desse grupo. Posteriormente, após o reconhecimento do aluno dos itens apresentados no documentário, foi sugerido o processo de socialização sobre a sensação que cada estudante teve sobre a respectiva produção cinematográfica. Essa socialização foi projetada por meio da metodologia do debate, visando instigar os alunos a levantarem argumentos como base na leitura que tiveram sobre o documentário. Após essa etapa de socialização, a proposta foi finalizada com o processo de produção de conhecimento acerca da comunidade Kalunga, sugerindo que o aluno desenvolva um relato acerca do foi debatido.

Partindo para as propostas didáticas do 9º ano, última etapa do Ensino Fundamental, nas sequências didáticas do caderno 7.7 de História, o respectivo programa apresenta como eixo temático, previsto na matriz curricular, as discussões que abrangem os aspectos da “Diversidade Cultural: Encontros e Desafios” e “Terra: ocupação, propriedade, poder e resistência no Brasil central (1930 – 1979)”. A matriz curricular do Caderno 5 expressa como conceitos e conteúdos relevantes para a respectiva etapa escolar temas de relevância política e social na história mundial, história do Brasil e História regional.

Entre os temas históricos de abrangência mundial foram destacados, na matriz curricular, as temáticas sobre o Imperialismo, Guerra Mundial, Movimentos Operários, Movimentos Políticos, Globalização. Acerca do Brasil e de Goiás, receberam destaques na matriz curricular as temáticas de ordem políticas e sociais. Nesse contexto, temas como representação política, Monarquia, República, Estado Novo, Ditadura de 1964, receberam respaldos na matriz curricular para o ensino no 9º ano. Dentro da conjuntura histórica brasileira do século XX, a respectiva matriz selecionou, para o 9º ano, supostos temas de impacto histórico regional em Goiás, que podem ser notados pelas seguintes temáticas: Coronelismo em Goiás, Movimentos Sociais, Colônias Agrícolas em Goiás, Marcha para o Oeste, A construção de Goiânia (GOIÁS, 2007, p. 147-148).

Partindo dos enunciados expostos nas sequências didáticas, o objetivo do programa curricular no 9º ano do Ensino Fundamental consistiu em refletir com o aluno a respeito do imaginário político constituído no Brasil, através dos respectivos processos históricos selecionados para o ensino de História (da respectiva série escolar), bem como o modo como tais eventos históricos impactaram na construção de uma memória regional no Estado de Goiás. Dessa forma, de acordo com a estruturação curricular e propostas de aplicação didáticas contidas na matriz curricular e nas sequências didáticas do 9º ano, os movimentos sociais e políticos foram considerados, para além dos próprios fatores sócio-político, como elementos constituidores de memória.

Em termos circunstanciais, a articulação da dinâmica de História e memória projetada pela série “Currículo em Debate”, possibilitou, em âmbito curricular, um relativo avanço teórico e metodológico ao ensino de História da rede estadual. Entretanto, a matriz curricular e as sequências didáticas consolidadas pelo programa não contemplaram, entre suas dimensões temáticas, perspectivas diversificadas para o ensino de História - de modo que estabelecesse uma abordagem mais ampla de reflexão histórica no ensino escolar.

A proposta de um ensino de História “contextualizado” e “problematizador”, centrado numa perspectiva cultural da História pela respectiva série curricular, deixou de lado elementos de abordagens históricas acerca das relações de poder, relações políticas, conflitos de classes. Tais temáticas são consideradas, pela filiação historiográfica que estuda essas questões, como essenciais na estimulação da consciência social e política do aluno no seu meio social de convívio.

Entre esses e outros problemas conceituais presentes na matriz curricular de História, a visão estereotipada da história sobre Goiás é um dos fatores a serem contestados em torno do respectivo programa curricular. Nesse sentido, pesou, dentro de uma perspectiva histórica de recomendação, em torno do ensino de História, uma visão exótica e, em alguns casos, folclórica, de Goiás, tendo como parâmetro a perspectiva de um lugar atrasado, sertanejo e com uma população “simples”, que tem, nos festejos populares, o seu principal patrimônio histórico.

Todavia, de todos os *déficits* que pesam sobre o “Currículo em Debate”, talvez, o que mais pesou para o programa foi a sua curta duração de vigência, tendo em vista o relativo avanço que a série proporcionou nas dimensões das recomendações curriculares ao ensino de História da rede estadual, bem como pelo fato da sua substituição representar, de certo modo, um esforço perdido para toda a equipe de professores e demais envolvidos no longo processo de construção desse programa curricular. Diante disso, os avanços relativos às perspectivas do ensino de História, previstos por esse programa, foi restrita ao universo curricular das orientações temáticas, sem surtir um efeito prático almejado no cotidiano escolar da prática pedagógica.

CAPÍTULO III

O ENSINO ESCOLAR E O ASPECTO PROGRAMÁTICO DO ENSINO DE HISTÓRIA EM GOIÁS COM O “PACTO PELA EDUCAÇÃO” (2011 - 2012)

Há um quadro de Klee intitulado *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O Anjo da História deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruínas sobre ruínas e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.

Walter Benjamin

Neste capítulo, partimos para a análise em torno do Pacto Pela Educação (2011 – 2012), na elaboração dos novos parâmetros da educação escolar, com foco no ensino de História, definidos no advento do respectivo programa curricular. Esta análise se faz necessária para refletir os fundamentos norteadores das mudanças das propostas públicas para educação e sua repercussão no campo do ensino em História. Afinal, se a historiografia tem mudado e estabelecido novos parâmetros de análise de discussão histórica, de que modo essas mudanças têm impactado ou não as políticas públicas da Secretaria de Educação a respeito da abordagem e do ensino de História na educação escolar? Para discorrer sobre isso, reportamos sobre os fundamentos privilegiados, no âmbito curricular em Goiás, de modo a comparar os dois últimos programas curriculares aplicados no Estado e verificar os rumos tomados pela SEDUC/GO no que tange às políticas do governo para com as novas metas estabelecidas em torno do ensino de História.

Para a análise presente neste capítulo, utilizamos como fontes os dois principais documentos constituidores do programa “Pacto Pela Educação”, referente ao “Pacto Pela Educação: um futuro melhor exige mudanças” (2011) e à produção oficial da matriz “Currículo Referência da Rede Estadual de Educação” (2012). Recorremos a primeira documentação como um mecanismo de análise para levantarmos as diretrizes políticas

norteadoras do programa curricular em vigor atualmente na rede estadual de educação em Goiás; e a segunda, com o propósito de averiguar a organização estrutural do currículo para o ensino de História. Acrescentamos, dentro dessa análise, outras documentações impressas e publicadas em mecanismos virtuais pela internet, pertencentes a recursos informativos de setores de imprensa e agremiações correlacionadas ao campo da educação, de modo a averiguar a repercussão do respectivo programa entre os setores e agremiações ligadas ao ensino e pesquisa no Estado de Goiás.

Mesmo o respectivo programa curricular tendo supostamente mantido muitas das recomendações elencadas pela série “Currículo em Debate”, existem diversos fatores que divergem os dois programas curriculares, o que podemos conferir na abordagem sobre o ensino de História no “Pacto Pela Educação” ao longo deste capítulo. Um dos fatores que diferencia esses programas corresponde ao foco destinado por eles na reformulação curricular entre etapas escolares. Enquanto o “Currículo em Debate” produziu uma reformulação curricular exclusivamente voltada para o Ensino Fundamental, o “Pacto pela Educação” gerou uma nova matriz curricular que modificou o currículo de todas as etapas escolares, do Fundamental ao Ensino Médio, por mais que, em termos de publicações bibliográficas, o “Pacto Pela Educação” foi menos abrangente que o “Currículo em Debate”.

A elaboração do “Pacto pela Educação” iniciou, em 2011, norteadada pelo novo projeto político marcado pelo retorno do então governador Marconi Perillo no comando do Estado (2011), - constituindo o seu terceiro mandato a frente do poder executivo estadual. Com a emergência de um novo governo Marconi Perillo, quem passou a assumir a função de Secretário da Secretaria de Educação foi o economista Thiago Mello Peixoto da Silveira. A nomeação de Thiago Peixoto, para ocupar a pasta da Educação em Goiás, tendo em vista sua formação acadêmica em Economia, revela uma nova política de interesse do governo Marconi Perillo com a educação no Estado. Esse novo projeto expressou todos os seus fundamentos ideológicos neoliberais com o programa curricular do “Pacto Pela Educação” (2012), - estabelecendo um fundamento produtivista e mercadológico para a educação escolar no Estado de Goiás.

3.1 O Pacto Pela Educação: agenda, metas e iniciativas

Para promover uma análise panorâmica do programa “Pacto Pela Educação”, utilizamos a imagem abaixo referente à capa do documento base do referido programa curricular.



Documento base do Pacto Pela Educação

Nota-se, na imagem acima, a presença de uma representação gráfica que contém a imagem de um indivíduo simbolizando o aluno. Na imagem ele aparece portando um objeto escolar, - simbolicamente, uma pasta. Analisando, a fundo, essa representação, observa-se o destaque do princípio neoliberal de implementação de uma nova política educacional no Estado de Goiás, por meio da figuração do aluno enquanto indivíduo. Nota-se, também, pelo objeto escolar que este está portando, uma aproximação dos fundamentos neoliberais com o princípio de melhoria da educação escolar no Estado, com a valorização de um projeto

educacional individualista, voltado a competitividade em detrimento de uma educação mais coletiva.

Tendo em vista o estabelecimento do princípio empresarial via educação escolar, o programa do “Pacto Pela Educação” foi bem acolhido por este setor econômico. Essa acolhida rendeu ao programa um financiamento por parte do Movimento Brasil Competitivo, entidade composta por empresas privadas que financiam projetos empresariais sobre modelos de gestão. Nesse sentido, na órbita curricular do “Pacto Pela Educação”, os projetos educacionais e agendas empresariais são postos a convergirem numa mesma direção. Esse fator pode ser notado, de antemão, através da instituição privada que fora contratada para prestar o serviço de assessoramento de todo o processo de elaboração do programa “Pacto Pela Educação”, Bain & Company³⁹. Sobre isso, Francisco Beltrán Llavador, em *Política, poder e controle do currículo* (2013), expressa que:

A tradução dessas pautas empresariais para o mundo escolar, nos diferentes níveis dos sistemas educacionais, apenas seguiu um padrão que começou na aurora do século XX com as tentativas de planejar tecnologicamente os currículos, seguindo, naquele caso, o guia das primeiras e radicais transformações introduzidas pelo taylorismo, fayolismo e fordismo. A vantagem que, nos sistemas educacionais, representa deslocar as tensões e conflitos desde os níveis centrais até as unidades periféricas, de quem se exige a mesma responsabilidade sobre as ações empreendidas para alcançá-las, levou a generalização da aposta por esse modelo em âmbitos que ainda não desfrutavam de vantagens econômicas da deslocalização. Isso nos leva a tratar, mesmo que de modo superficial, por ora, uma questão associada: a descentralização (LLAVADOR, 2013, p. 51).

A respeito desse avanço das imposições das agendas empresariais sobre o setor da educação, Jurjo Torres Santomé (2013) considera que

É o avanço das ideologias neoliberais e conservadoras que explica o grau de aceitação das políticas de forte reorientação mercantilista e de um maior controle autoritário dos sistemas educacionais. Essas políticas se apoiam em uma manipulação de palavras elegantes como “eficácia”, “excelência”, “qualidade”, “competência”, etc., ou slogans com os quais se possam disfarçar medidas de reorientação dos conteúdos curriculares, das metodologias e modalidades de avaliação a utilizar (SANTOMÉ, 2013, p. 73).

³⁹ Bain & Company é uma empresa Norte-Americana de assessoria empresarial com sedes em Boston e Massachusetts. No Brasil, a Empresa possui escritório em São Paulo (aberto em 1997) e no Rio de Janeiro (inaugurado em 2011). A Empresa é especializada em prestar serviço de assessoramento em gestão empresarial. Além do “Pacto Pela Educação”, não consta no histórico da empresa nenhum trabalho ou projeto desenvolvido no campo educacional.

Esse fundamento, assentado numa espécie de marketing empresarial, ressaltado por Santomé, tomou forte proporção no “Pacto Pela Educação” (2011 – 2012). Na véspera do lançamento do programa (2011), seguindo uma agenda governamental alinhada com a política de investida empresarial na educação, Thiago Peixoto concedeu diversos depoimentos à imprensa goiana do interesse político do governo do Estado em estruturar um sistema de reconhecimento por mérito no bojo educacional, bem como em realizar as mudanças na gestão e infraestrutura das unidades educacionais (JORNAL A REDAÇÃO, 2011). O primeiro impacto desse novo projeto educacional foi sentido no plano de carreira docente, com a eliminação das titularidades⁴⁰ (30% sobre o vencimento base) e implantação de um sistema de bonificação⁴¹ que repercutiu (via programa “Reconhecer”) em um maior controle por parte da Secretaria sobre o seu corpo docente, argumenta o sindicato da categoria⁴². O impacto negativo dessa reforma educacional sobre os vencimentos salariais dos professores da rede estadual gerou um movimento de greve em 2012.

Ao passo que o “Pacto Pela Educação” contou com apoio e financiamentos dos setores empresariais, a série “Currículo em Debate” contou com a participação das universidades goianas na elaboração do seu programa curricular. No “Pacto Pela Educação”, não consta nenhum estabelecimento de parceria com as universidades no processo de elaboração curricular. Essa ausência do meio acadêmico sobre os assuntos educacionais na rede estadual, aliada às divergências de diversos centros universitários ao modelo de matrizes curriculares estabelecidas, rendeu ao programa diversas moções de repúdio de variados departamentos e centros acadêmicos da Universidade Federal de Goiás e de diversas organizações e associações voltadas à pesquisa e estudos educacionais.

Anunciado em 2011 e consolidado em 2012, o programa curricular do “Pacto Pela Educação” projetou objetivos e metas “ousadas” dentro do parâmetro de ensino pretendido pela sua plataforma política, contando com parcerias de instituições privadas como o Itaú Social e Fundação Jaime Câmara. Para justificar esse desígnio, o Programa anunciou uma agenda de discussão com os seguintes pontos de debate: a necessidade de mudança, visões e

⁴⁰ Esse era um mecanismo que vigorava na rede estadual antes da implantação do “Pacto pela Educação”, que consistia no reconhecimento e valorização da docência através de cursos de formações continuada de aperfeiçoamento didático e pedagógico do professor.

⁴¹ O sistema de bonificação é regulamentado, dentro do “Pacto pela Educação”, pelo programa “Reconhecer”. Para ter direito a essa bonificação, o professor não pode exceder o limite de faltas estabelecidas e, em alguns casos, nem se ausentar da sua função com atestado médico que não seja reconhecido pela perícia médica de Goiânia.

⁴² SINTEGO - Sindicados dos Trabalhadores em Educação no Estado de Goiás.

metas, diretrizes do plano, construção com a sociedade e dinâmica de trabalho⁴³. Tais pretensões foram destacadas pelo programa no documento base do “Pacto Pela Educação” (2011) e no portal do Programa pela internet⁴⁴. Em relação às matrizes curriculares do Programa, relativo aos conteúdos, eixos temáticos e expectativas de aprendizagem por área de conhecimento, tais elementos foram expressos no documento “Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás” (2012).

Em termos de produções bibliográficas, o programa de reorientação curricular do “Pacto Pela Educação” foi mais reduzido do que a série “Currículo em Debate”. Entretanto, o primeiro estabeleceu metas e pilares estratégicos, em termos quantitativos, maiores que o segundo. Desse modo, o estudo acerca dos princípios do programa educacional estabelecidos no “Pacto Pela Educação” perpassa pela compreensão de suas agendas, pilares e iniciativas anunciadas no documento base do Programa e no portal do Programa via internet⁴⁵.

Nas primeiras páginas do documento geral do referido programa curricular, intitulado “Pacto Pela Educação: um futuro melhor exige mudanças”, foi expresso o objetivo com o “Pacto Pela Educação” em conquistar um *status* elevado nos parâmetros nacionais de avaliação educacional. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos cinco pilares estratégicos voltados a promover toda mudança educacional projetada pelo programa, são eles: 1º valorizar e fortalecer o profissional da educação; 2º adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem; 3º reduzir significativamente a desigualdade educacional; 4º estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito e 5º realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. Os respectivos pilares foram estruturados em dez metas gerais e em 25 iniciativas de reforma educacional (GOIÁS, 2011, p. 9).

José Carlos Libâneo, em seu artigo intitulado “Considerações Críticas sobre o Documento ‘Diretrizes do ‘Pacto Pela Educação’: reforma educacional goiana – Setembro de 2011”, ao analisar as agendas, os pilares, metas gerais e iniciativas anunciadas pelo Programa, faz a seguinte avaliação:

É conhecida a precariedade da escola brasileira. Os resultados das aprendizagens mostrados nas estatísticas oficiais são medíocres. Em Goiás a situação não é diferente. Precisamente para enfrentar esses maus resultados o governo do estado e a secretaria da educação lançaram pela imprensa

⁴³ GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças*. Goiânia: SEE-GO, 2011. p. 02.

⁴⁴ O respectivo portal encontra-se disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>.

⁴⁵ Disponível no endereço: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>.

(5/9/2011) um programa ambicioso de mudanças na educação goiana. O documento denominado Diretrizes do Pacto pela Educação – Reforma Educacional Goiana apresenta cinco pilares estratégicos, metas gerais e 25 iniciativas referentes a cada pilar, mas não traz uma exposição de motivos que justificam as Diretrizes. No entanto, uma análise das metas, estratégias e ações propostas não deixa dúvidas de que se trata de um modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.) para a escola de países em desenvolvimento. No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação são uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar (LIBÂNEO, 2011, p. 1).

Libâneo demonstra um tom de insatisfação com o processo e os rumos políticos norteadores do “Pacto pela Educação”, principalmente com o aspecto da prevalência econômica como critério norteador do ensino e gestão escolar.

Em termos práticos, os respectivos pilares expostos acima não repercutiram em profundas mudanças esperadas pelos docentes e comunidades escolares pelo Estado, como também não cumpriu com as agendas políticas estabelecidas nas diretrizes do “Pacto pela Educação”, devido à inoperância das instâncias públicas estaduais em cumprir com suas metas educacionais. No que tange ao primeiro pilar, a Secretaria utilizou como *marketing* o sistema de bonificação semestral e incorporou as gratificações por titularidades para criar uma manobra política no afã de transmitir, na opinião pública, a ideia de que os professores da rede estadual passaram, a partir de então, a receber uma remuneração salarial compatível com o piso nacional, segundo consta nos informativos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO). Acerca dessa política de valorização profissional por mérito na educação e a repercussão desse projeto no trabalho docente, Libâneo destaca o seguinte posicionamento:

Entendo que são aspectos negativos todos os mecanismos previstos na Reforma em relação ao reconhecimento e remuneração dos professores por mérito, incluindo critérios de evolução salarial, bônus, prêmios, etc. As medidas de capacitação decorrentes da “avaliação rígida de performance e empenho”, da “formação prática”, levam o professor a se transformar num profissional tarefeiro, para o qual é previsto um “kit” de habilidades docentes necessárias para a execução da função (LIBÂNEO, 2011, p. 4).

Nessa meta, encontra-se uma projeção de um princípio de valorização profissional da educação atrelada a uma perspectiva de mercado e definida por este. Nota-se, aqui, a predominância econômica como critério de deliberação sobre o campo do ensino escolar. Acerca do 2º pilar, correspondente à adoção de práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem, estão presentes no documento geral do Programa as metas gerais relativas com

a plena alfabetização das crianças até os sete anos de idade e proporcionar aos alunos uma proficiência adequada a ser medida em provas padronizadas pela SEDUC/GO e aplicadas pelo SAEGO (Sistema de Avaliação do Estado de Goiás).

No item que propõe a redução da desigualdade educacional, referente ao 3º pilar estratégico, o Programa anunciou, como medida geral para tal, os seguintes pontos: “Todo aluno com aprendizado adequado à sua série”, “Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos” e “Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola” (GOIÁS, 2011, p. 7). Nos demais pilares estratégicos do Programa, estão presentes os itens que delegam a respeito dos assuntos profissionais da educação escolar no Estado, bem como acerca da questão da infraestrutura das escolas estaduais. Entre as medidas gerais sobre tais questões, foram divulgados, como propósitos - em relação aos servidores da rede estadual de Educação, - a implantação de um sistema de “avaliação e remuneração condicionada por critérios técnicos”, e o fornecimento de um “investimento ampliado e bem gerido” com “padrões mínimos de infraestrutura” para as unidades escolares.

Esse documento geral do “Pacto Pela Educação” destaca, em suas tabelas e gráficos, os supostos avanços que o Estado de Goiás apresentou na educação escolar nos anos anteriores à implantação dessa nova reforma educacional, destacando, a partir disso, o provável potencial e aptidão que o Estado possui para oferecer um ensino de qualidade às crianças, adolescentes e jovens em idade escolar. Mesmo reconhecendo algumas melhoras na educação pública estadual em Goiás, o Programa argumenta a existência de carências no aprendizado dos alunos, que precisam ser sanadas. Um agravante que, segundo apontou a respectiva plataforma curricular, não foi sanado pelo programa educacional anterior (o “Currículo em Debate”).

Para destacar esses potenciais e carências na educação da rede estadual de Goiás, com o propósito de justificar as novas mudanças educacionais e elaboração de uma nova matriz curricular, o documento do “Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças” utilizou os dados apresentados pelo MEC, relativos ao *ranking* medido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴⁶ (IDEB). De acordo com os dados apresentados de 1º ao 5º ano, nos anos iniciais do século XXI, Goiás apresentou uma queda em relação a outros Estados. Da 7ª posição, em 2005 (3,91), para a 8ª posição, em 2007 (4,27), mantendo a mesma posição em 2009 (4,90). Em relação aos anos finais no Ensino Fundamental (de 6º ao

⁴⁶ Corresponde a um sistema de avaliação gerido pelo MEC para medir o nível em que se encontra a educação nacional do país, levando em consideração a qualidade do ensino escolar em instituições privadas e instituições públicas (federais, estaduais e municipais).

9º ano), foi destacada uma queda de posição ainda mais elevada, caindo de 10º lugar, em 2005, (3,29) para 13º, em 2007 (3,45), e para o 15º em 2009 (3,59). A respeito do Ensino Médio, também foi destacada uma baixa no rendimento da educação estadual pelos índices de avaliação nacional, que, de 13º, em 2005 (2,86), passou para a 16º, em 2007 (2,82), mantendo-se nessa posição em 2009 (3,07). Perante esses dados, Libâneo destaca um grande elemento norteador, que movimentou o respectivo programa curricular com fortes inspirações neoliberais:

este programa do governo de Goiás pode ser considerado um programa requintado da política de resultados, como forma de regulação do sistema escolar. Além do mais, para um governo que declara que gasta muito com educação com pouco resultado, é surpreendente que o documento da reforma tenha sido resultado de contrato com uma empresa multinacional, a Bain & Company, especializada em consultoria de gestão, negócios e resultados financeiros, contrato esse ofensivo e acintoso para a comunidade científica e profissional do campo da educação do Brasil e de Goiás (LIBÂNEO, 2011, p. 2).

Um dos fatores relevantes em relação ao caráter do “Pacto Pela Educação” corresponde ao trabalho de assessoramento da Empresa de consultoria Bain & Company, uma vez que o contrato firmado entre a Secretaria de Educação com a respectiva empresa revela o caráter empresarial adotado pelo Governo do Estado na elaboração do novo programa educacional e curricular. Diante disso, a SEDUC/GO abriu mão das contribuições que as universidades e centros de pesquisas acadêmicos, há anos desenvolvendo estudos voltados à educação em Goiás, poderiam oferecer em novo projeto educacional, para contratar uma empresa especializada em assessoria de gestão de negócios privados. Ainda mais que, pelo que consta no portal da respectiva instituição, na *internet*, não consta nenhum trabalho de pesquisa e atuação da Empresa em algum projeto educacional além do “Pacto Pela Educação”.

Segundo os levantamentos feitos no processo de elaboração do novo programa curricular e educacional do Pacto pela Educação, que levaram em consideração fatores estritamente técnicos, a alta taxa de evasão escolar e abandono dos alunos, ao longo da educação básica, é um dos fatores mais relevantes que contribuiu negativamente no baixo desempenho das escolas estaduais. De acordo com os dados apresentados pelo programa em relação ao Ensino Médio, para cada grupo de cem alunos, 27 abandonam os estudos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o programa apresenta uma estimativa de evasão de 21 estudantes em cada cem. Como medida para modificar essa realidade, foi sugerida, nos documentos do “Pacto Pela Educação”, a consolidação de educação escolar, que torne o

ensino mais atrativo e motivador para o aluno, que o possibilite a ingressar no universo competitivo do mercado de trabalho.

Todavia, os mecanismos utilizados pelos exames nacionais (INEP, Todos Pela Educação, Prova Brasil) e pelo programa “Pacto Pela Educação” (via SAEGO), para considerar o nível de proficiência dos alunos, são limitados e não alcança a dimensão que a educação escolar possui. São utilizados como parâmetros para avaliar em nível de aprendizado dos alunos, a aplicação de provas em nível técnico de Língua Portuguesa, Matemática e questionário socioeconômico da escola e do aluno. Nessas avaliações não são medidas, em nível de proficiência, as habilidades formadas pelas humanas, que tange à capacidade do aluno em problematizar e contextualizar a sua realidade social e histórica em que vive.

Nesse sentido, destacando o Relatório divulgado pelo movimento “Todos Pela Educação”, de 2008, o Programa alertou para uma preocupante situação em relação ao aprendizado dos jovens egressos em escolas públicas. Centrados nas duas áreas do conhecimento destacadas acima, o relatório constata que, entre os alunos que concluem o Ensino Médio, somente 27% desses alcançam um aprendizado adequado em Língua Portuguesa. Em Matemática um alarmante índice de 8,9%, concluindo que, ao cumprir todas as etapas da educação básica, de cada cem alunos, 91 não conseguem adquirir uma proficiência adequada para a respectiva área.

A SEDUC/GO amparou nesses dados para fornecer uma justificativa da necessidade de se consolidar um novo programa educacional e curricular para a rede estadual de Educação em Goiás, o “Pacto pela Educação”. A Secretaria defendeu ainda que, com essa ampla reforma, será possível implementar um mecanismo seguro e eficiente voltado para ampliar as possibilidades de aprendizado e sucesso dos alunos da rede estadual de educação.

O referido Programa assumiu o compromisso com a implantação de uma educação padronizada, uma vez que espera que o aluno receba uma aprendizado adequado em tempo e idade certa. Não faz parte dos propósitos do Programa o compromisso em formar cidadãos autônomos e críticos, que só uma educação voltada para a ação real dos alunos pode oferecer. A suposta abrangência que o Programa visa atingir na educação escolar em Goiás não contempla o princípio de autonomia intelectual e moral dos educandos.

No primeiro pilar estratégico, correspondente à “valorização e fortalecimento do profissional da educação”, o documento geral do Programa destaca um suposto projeto de valorização dos profissionais da educação, dizendo possuir políticas concretas de fortalecimento e valorização da força de trabalho dos docentes e das demais atividades

profissionais da Educação Básica. Entre as medidas de valorização profissional anunciadas, a manutenção da política de escola dos gestores, por meio de processo eleitoral, foi uma das que mais ganharam destaque nesse pilar estratégico, acompanhada pelo sistema de gratificação de 45%, implementado pelo respectivo programa aos diretores escolares como provável medida para garantir uma maior atratividade na função.

Com o “Pacto Pela Educação” foram implementadas algumas medidas de exigências para exercer a função de gestor escolar que repercutiu em um maior controle da Secretaria sobre o cargo, que não vigorava anteriormente. A partir de então, para concorrer a um pleito eletivo de diretor escolar, passou a ser exigido do candidato (a) um curso preparatório em nível de pós-graduação em Gestão Escolar seguido por uma avaliação. Com essas e outras medidas de exigências, segundo o manifesto de alguns informativos do SINTEGO, o Programa em questão burocratizou ainda mais o cargo de gestão escolar e implementou outras medidas que retiraram a autonomia dos diretores escolares, - ficando a cargo de cumprir metas e serviços burocráticos impostos pela SEDUC/GO (em detrimento de funções pedagógicas necessárias na escola).

Em relação à carreira docente, o respectivo pilar destacou a meta de valorização profissional da função com o pagamento do piso salarial através da busca de parcerias com o governo federal e da racionalização dos gastos para pagamento do piso e aumento na remuneração média dos professores. Para o plano de carreiras dos professores da rede, os documentos do “Pacto Pela Educação” destacaram, de forma imprecisa, a criação de carreiras atrativas com foco progressivo em três caminhos: a docência, a especialização pedagógica e caminho da liderança⁴⁷. Nessa trajetória, a função relativa à docência ocupou a escala menos valorizada da hierarquia, dentro do seu próprio plano de carreira, definido, relativamente, pelos padrões de meritocracia estabelecidos no programa.

A respectiva política de “valorização e fortalecimento do profissional da educação”, delega ainda sobre o padrão de Escola de Formação de Professores, Academia de Lideranças e Residência Educacional. Nessa parte, o respectivo Programa curricular expressa, ideologicamente, o perfil de profissional e instituição escolar desejada pelo Programa - uma educação definida pelos padrões mercadológicos. No campo acerca da formação de Professores, o Programa anunciou a implementação de uma estrutura de formação prática, designada a superar as principais dificuldades dos professores e alunos da rede, identificadas

⁴⁷ O respectivo termo, dentro do “Pacto pela Educação”, se refere à trajetória exigida no plano de carreira docente para que o profissional chegue a exercer uma função de liderança nas áreas administrativas, técnica e financeira.

pelo Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO), com recorrência a métodos e metodologias “inovadores”, centrados em estudo de caso, *coaching*⁴⁸ e residência.

No que tange à academia de lideranças, o “Pacto Pela Educação” estabeleceu diretriz para definir o perfil de líder educador, por meio de um mecanismo de mapeamento das competências necessárias na identificação de talentos nas unidades escolares dentro do padrão de meritocracia. Segundo anunciado, identificada a capacidade de liderança desses profissionais, eles passarão a ocupar posições de liderança na rede de ensino. Na última reforma proposta, no primeiro pilar estratégico do programa, correspondente à residência educacional, que consiste no levantamento de unidades escolares que servirão de modelo para as demais escolas da rede no processo de formação dos professores. Essa respectiva reforma estabeleceu, ao mesmo tempo, novos critérios para o processo de estágio probatório, exigindo dos novos ingressos da rede estadual a passagem por esse processo de residência, - denominado por tutoria de alunos⁴⁹.

Com o 2º pilar estratégico do Programa, correspondente a “Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno”, o Programa justifica a necessidade de identificar as distorções no campo pedagógico, que desfavorece o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Nesse suposto levantamento, o Programa identificou a existência de carência nas áreas básicas do conhecimento. No portal do “Pacto Pela Educação”, o programa diz ter encontrado uma gama abundante de componentes curriculares, - na matriz curricular de outrora (da série “Currículo em Debate”) -, incompatível com o nível de proficiência dos estudantes da Rede estadual em relação às disciplinas que foram eleitas como base para as demais áreas do conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática. Diante disso, segundo exposto no portal do Programa,

Para que seja resgatado espaço escolar como o lugar onde ocorrem aprendizagens significativas, faz-se necessário rever o perfil burocrático presente em muitos cargos e atividades realizadas, pois as mesmas dificultam uma atuação pedagógica plena. Algumas iniciativas de anos anteriores haviam sido implementadas neste intuito de mudança e foram aprofundadas nesta reforma. (GOIÁS..., 2011b, s/p)

⁴⁸ Palavra de origem da Língua Inglesa, que foi incorporada pelo mundo empresarial, a fim de indicar uma atividade de formação pessoal em que um instrutor ou formador (*coach*) ajuda o seu cliente (*coachee*) a evoluir em alguma área da sua vida produtiva no trabalho.

⁴⁹ A tutoria aos alunos, de acordo com o documento base do “Pacto pela Educação”, é composta por um modelo de estruturação em que os novos professores passarão a ser acompanhados por professores-referência (escolhidos no processo de Academia de Lideranças); ao mesmo tempo em que executam (novos professores) funções de ensino com os alunos.

O mesmo portal destaca que o primeiro passo direcionado para mudar esse quadro corresponde à medida de redefinição do papel do coordenador pedagógico, sendo que a “carga horária desses profissionais foi reconfigurada de 30 horas para 40 horas e nela foi inserida uma jornada de formação continuada” (GOIÁS...,2011b, s/p). De acordo com o jornal informativo do Sintego, de 27 de Janeiro de 2012, - onde o sindicato da categoria expõe uma série de denúncias acerca das intimidações sofridas pelos profissionais da educação no Estado -, a suposta reconfiguração divulgada no bojo do “Pacto Pela Educação”, repercutiu em novas formas de represálias, em achatamento salarial e sobrecarga de serviços burocráticos, tanto aos coordenadores pedagógicos quanto as carreiras docentes e administrativas.

Nas demais linhas das propostas presentes nesse 2º pilar, o Programa determinou uma série de reformas, sem estabelecer qualquer forma de debate com a comunidade e representantes das categorias profissionais da rede estadual. Entre essas medidas, estão o “aprofundamento” do currículo⁵⁰, tutoria pedagógica⁵¹, educação em tempo integral, novo padrão de Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e adultos), voltados para uma perspectiva de ensino profissionalizante.

No 3º pilar do Programa, designado por “Reduzir significativamente a desigualdade social”, em que a SEDUC/GO anuncia como prioridade a redução do desnível do ensino dentro da rede estadual, com o processo de aperfeiçoamento da média de aprendizado e do desempenho dos alunos com baixo rendimento escolar. Nesse quesito, o Programa responsabiliza a escola como corresponsável pela desigualdade social, já que considera que a “redução da desigualdade educacional hoje significará a redução da desigualdade social amanhã” (GOIÁS..., 2011b, s/p), - mesmo que a educação estadual esteja esquecida pelas políticas públicas.

Entre as razões que explicam esse desnível educacional, o efeito das reprovações foi apontado, no documento base e no portal do “Pacto Pela Educação”, como um dos mais influentes nesse efeito negativo. Acerca disso, o portal do Programa pela *internet* faz a seguinte consideração:

[...] o efeito perverso das reprovações e, conseqüentemente, da distorção idade-série de parte dos estudantes. Estudar em turmas com diferença significativa de idade gera desmotivação e, muitas vezes, baixo desempenho

⁵⁰ A questão do “aprofundamento” do currículo, nos documentos do “Pacto pela Educação”, ficou subentendido como uma construção de uma base curricular nova a partir da colaboração de especialistas e professores da rede estadual, como também a estruturação de materiais didáticos com banco de aulas e de exercícios aos professores.

⁵¹ A tutoria pedagógica foi anunciada no “Pacto pela Educação” como uma estruturação de equipes de tutores nas regionais para o treinamento e capacitação dos coordenadores pedagógicos no padrão *coaching* (ou *coaching* pedagógico).

e abandono. O pilar de redução da desigualdade propõe iniciativas inovadoras para garantir o crescimento e desenvolvimento da rede de ensino com equidade e chance real de aprendizado a todos os jovens goianos (GOIÁS..., 2011b, s/p).

Diante disso, o Programa do “Pacto Pela Educação” propôs quatro iniciativas de reformas para, supostamente, reduzir a desigualdade social por intermédio de reforma educacional e elaboração de um novo currículo. Tais medidas correspondem ao “Programa de Suporte às Escolas Vulneráveis”, à “Redução da Distorção Idade-Série”, “Redução da Evasão e Reprovação” e “Apoio às Diversidades”.

Ao longo dessas iniciativas, foram apresentadas propostas de elaboração de um programa de assessoria pedagógica às escolas vulneráveis, oferecendo a elas um conjunto de suporte diferenciado com “equipes especializadas e capacitadas por meio das melhores práticas mundiais no assunto” (GOIÁS..., 2011b, s/p), bem como a disponibilização de materiais de apoio ao ensino à disposição dos professores (com guias de aula e sugestões de exercícios). Aliada à assessoria pedagógica, o Programa também prevê, nesse pilar estratégico, um sistema de remuneração diferenciada através da obtenção de bônus por desempenho entre os melhores docentes em cada região. Ainda, nessa seção, foi divulgado um programa de “incentivo aos bons professores a lecionarem para os alunos que mais precisam” (GOIÁS..., 2011b, s/p). Analisando, a fundo, tais medidas, nota-se a pretensão de se consolidar, na rede de educação estadual, um mecanismo de gestão voltado a constituir um espírito de competitividade entre os docentes (e demais profissionais da educação), pautado na valorização de uma iniciativa individual.

Além disso, também ficou estabelecida nas diretrizes do “Pacto Pela Educação”, uma estruturação de “programas para a redução geral de analfabetismo, com foco na parcela da população que deixou a escola antes de aprender a ler e a escrever” e a oferta de “programas de aceleração do aprendizado, por meio de parcerias com organizações especializadas e de ações internas da Secretaria” (GOIÁS..., 2011b, s/p). Para avaliar e julgar as reais necessidades no sistema de ensino da rede estadual, foi determinado um suposto mecanismo de monitoramento em tempo real “por meio da internet e de outras ferramentas tecnológicas, para identificar alunos infrequentes e que apresentam comportamento de potencial abandono” (GOIÁS..., 2011b, s/p). Com essas ações, o Programa do Pacto Pela Educação divulga, em seu documento base e no seu portal pela internet, a implantação de programas de nivelamento, a fim de

[...] prevenir as reprovações através de ações de nivelamento de conteúdo, representadas por intensivos de revisão no início de cada ano, revendo os

principais tópicos do currículo, e no início do ensino médio, reforçando por alguns meses conceitos básicos das principais disciplinas (GOIÁS..., 2011b, s/p).

Na parte que encerra as propostas do 3º pilar, encontra-se as propostas de incentivo às diversidades, entendidas, aqui, como uma forma de aprofundamento técnico para o aprendizado do aluno especial⁵². Nesse campo da diversidade, o programa anuncia a sua modalidade de educação voltada para o campo, por meio de um ensino profissionalizante para o jovem na zona rural; e educação indígena dentro de uma relativa perspectiva de um ensino para as minorias.

Com a proposta de instituir um mecanismo voltado a “estruturar um sistema de reconhecimento e remuneração por mérito”, que abrange o universo do 4º pilar estratégico do Pacto Pela Educação, está presente uma provável asserção do Governo de Goiás em encetar uma grande frente de meritocracia em suas variadas instâncias ideológicas, - como forma de, hipoteticamente, dar importância à política de “reconhecimento” dos bons profissionais. Nisso, o programa acredita, mesmo não cumprindo integralmente o que propõem em seus programas educacionais, que:

A meritocracia deve ocorrer em forma de reconhecimento financeiro, por meio das bonificações, e de reconhecimento social, evidenciado os servidores que mais merecem. Este fenômeno irá gerar uma disseminação dos bons exemplos e das boas práticas, construindo um ambiente de busca pela excelência e cultivo de bons valores para a educação (GOIÁS..., 2011b, s/p).

Segundo as informações que obtivemos em informativos do SINTEGO e notas de outras entidades acerca do “Pacto Pela Educação”, a mencionada proposta de reconhecimento financeiro fundamentado pelo princípio da meritocracia, cedeu lugar ao desincentivo à carreira docente e ao processo de sucateamento das escolas da rede estadual. Tal efeito pode ser notado na medida de não abertura de concursos públicos para docentes e setores administrativos na rede de educação, no Estado de Goiás, mantendo um expressivo quadro de contratos temporários sujeitos a um precário sistema salarial.

Como uma primeira medida em relação a essa aparente proposta de reconhecimento pelo mérito dos bons profissionais da rede, os documentos do “Pacto Pela Educação” mencionam o lançamento do Programa “Reconhecer”, que designa uma bonificação que pode atingir 2.250,00 (proporcional a sua carga horária) reais aos professores que estiverem em sala

⁵² Alunos com deficiência ou algum tipo de necessidades especiais, diagnosticadas e atestadas por profissionais competentes para tal.

de aula em cumprimento com o percentual de frequência exigida pelo respectivo Programa. Juntamente com o “Reconhecer”, também foi lançado o “Prêmio Escola”, que diz respeito a um presumível iniciativa que propõe premiar as unidades escolares que obtiverem alto desempenho no IDEB e na avaliação padronizada da SEDUC/GO via SAEGO, oferecendo às escolas vencedoras o recebimento de um prêmio de 20.000,00 reais por cada etapa de ensino escolar (GOIÁS..., 2011b, s/p).

O programa implantou ainda outras medidas voltadas ao reconhecimento pessoal e individual de “mérito”, referente à Poupança Aluno e Educadores do Ano. A primeira visa premiar os bons alunos com bom desempenho por meio de poupanças, selecionados a partir de mecanismo de avaliação estadual (SAEGO), e a segunda medida consiste no suposto reconhecimento social de homenagem aos professores e gestores como referência para os demais da rede estadual, oferecendo “prêmios aos vencedores, como viagens de intercâmbio, reconhecimento na mídia e bônus financeiros” (GOIÁS..., 2011b, s/p).

No 5º e último pilar estratégico, definido com a seguinte agenda “Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino”, foi, hipoteticamente, proposto um processo de melhoria na infraestrutura das escolas, - tanto na parte física de estrutura quanto na parte de gestão das unidades escolares. No documento base e no portal pela *internet*, o Programa anunciou a implementação de um processo de diagnóstico da gestão e da infraestrutura da rede estadual, de modo a identificar as necessidades de mudanças nesses setores da Rede Estadual de Educação.

De acordo com o que foi justificado no portal do Programa na *internet*, em “termos de gestão organizacional, viu-se a urgência em estabelecer um foco pedagógico na Secretaria. A maior parte das atividades era predominantemente burocrática e não era voltada ao aluno” (GOIÁS..., 2011b, s/p). Entretanto, segundo diversas denúncias levantadas em várias notas do Sindicato, que representa a categoria dos trabalhadores em educação em Goiás e de outros portais informativos, as reformas organizações promovidas pelo “Pacto Pela Educação” geraram um processo de burocratização e sobrecarga de trabalho maior para os professores, coordenadores e demais setores administrativos da rede.

Entre outros problemas supostamente diagnosticados pelo programa, são apontadas questões relacionadas à gestão financeira e infraestrutura das escolas. Na primeira é destacada o acúmulo com a folha de pagamento que atingiu, segundo o programa, 90% de todo orçamento da SEDUC/GO. A respeito dos problemas acerca da infraestrutura das escolas, o Programa destaca que essa questão “é outro problema que precisa ser enfrentado com o apoio de toda a sociedade, pois a situação requer grandes investimentos” (GOIÁS..., 2011b, s/p).

Como medidas para resolver os respectivos gargalos, o documento base do Programa divulga a implementação de um projeto visando a um projeto de excelência em infraestrutura e gestão financeira, consolidando uma estrutura organizacional da SEDUC/GO, que promova uma melhor “otimização” dos gastos financeiros da rede (GOIÁS, 2011a, p. 38).

A respeito disso, o portal do Programa na *internet* informou que: “O Governo de Goiás, por meio da Secretaria de Educação e da AGETOP, lançou o Programa Edificar, com investimentos de R\$ 6 milhões para reformas de escolas”, e em relação à “gestão da Secretaria de Educação também já começou a ser modernizada. Processos foram revisados para que houvesse maior eficiência e melhor utilização dos recursos” (GOIÁS..., 2011b, s/p). Nessa proposta de melhoria estrutural das escolas goianas, o referido Programa educacional anunciou também um processo de integração com os municípios para alcançar um estado de excelência em infraestrutura para as unidades escolares da rede. De acordo com as críticas direcionadas ao Programa, em vários panfletos informativos, as respectivas propostas não se efetivaram e o estado das escolas estaduais permaneceu em situação de abandono, por um governo que investe muito em *marketing* de “propaganda enganosa sobre a real situação do ensino público” (SINTEGO..., 2012a, s/p).

3.2 Entidades de ensino e pesquisa e as divergências ao “Pacto pela Educação”.

Nos vários discursos políticos de lançamento do novo projeto educacional do “Pacto Pela Educação”, foi divulgado como objetivo do Programa a implantação de um modelo de gestão e prática educacional de “alta eficiência”. Mesmo diante de inúmeras polêmicas relativas às propostas para a educação básica e falta de transparência na implantação das reformas educacionais, o Programa conseguiu colher posições no *ranking* de “qualidade” da rede pública de ensino no país.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), medido em 2012, conferiu à educação pública, no Estado de Goiás, um salto expressivo, da 16ª colocação passou a ocupar o 5º lugar em “qualidade” de ensino. Em 2014, o Ideb apontou outra melhora que deu respaldo político ao Pacto Pela Educação e sua base governista, conferindo ao Estado de Goiás o 1º lugar no *ranking* de melhor Ensino Médio do país. A partir de então, o respectivo Programa educacional foi utilizado como holofote de todo setor governista no Estado de Goiás como forma de projeção política, aplicando (a partir da divulgação das prováveis metas alcançadas pelo programa) um forte mecanismo de *marketing* e propaganda, servindo como plataforma da base do governo de então nas eleições de 2014.

Na véspera em que o Estado de Goiás apareceu em 1º lugar no *ranking* de qualidade do Ensino Médio, divulgado pelo MEC (em 2014), o então Deputado Federal Thiago Peixoto, que também ocupou o cargo de Secretário de Educação na época do lançamento e consolidação do programa “Pacto Pela Educação”, em discurso na tribuna da Câmara Federal em 12/11/2014, expressou a necessidade de uma reforma educacional como forma eficaz de tornar o país mais competitivo, fazendo alusão à reforma educacional do Programa encabeçado por ele na condição de titular da pasta da Educação no Estado de Goiás (PARTIDO SOCIAL DEMOCRÁTICO..., 2014, s/p). Recentemente, como Secretário de Gestão e Planejamento e porta-voz do Governo de Goiás, Thiago Peixoto palestrou em Harvard, nos Estados Unidos (em 14 de Abril de 2015), apontando os supostos avanços na educação goiana, presumivelmente, alavancados pelo respectivo Programa educacional.

No boletim informativo do Sintego, de 11 de Setembro de 2014, foi colocado em pauta o seguinte questionamento relativo à divulgação dos índices do Ideb: “Ideb de 3,8, o que temos a comemorar?”. Nesse panfleto informativo, o respectivo sindicato expressou sua opinião em relação ao jogo de *marketing* projetado em torno do referido índice. Segundo informou a instituição, o índice alcançado (3,8) foi o mesmo de 2011, revelando em dados numéricos que nada mudou, “pois o primeiro lugar não se deve à melhoria do ensino, investimentos, projetos e gestão planejada, como alardeia o governo, mas à queda de outros estados, como Santa Catarina e São Paulo, por exemplo” (SINTEGO..., 2014, s/p). A instituição destaca ainda que o

Mais preocupante é que, ao comemorar, esquece-se a pressão sobre os educadores, que passaram os últimos quatro anos visando à melhoria da nota do Ideb, em detrimento do aprendizado, como mostrou reportagem publicada no jornal O Popular, no dia 13 de maio de 2013, e na TV Anhanguera/Rede Globo, no dia 25, e trouxe a público a história de um grupo de garotas que foram transferidas compulsoriamente das escolas estaduais onde estudavam por baixa frequência ou notas baixas. Como se sabe, um dos pontos avaliados pelo Ideb é justamente o desempenho dos alunos, logo, se as notas são baixas, comprometem a avaliação e, nesses casos, a opção adotada pela Secretaria foi a transferência para não comprometer a nota da escola. Fato contraditório, pois outro ponto de análise é justamente o desempenho dos alunos e nota baixa é sinal de baixo desempenho, que, em outros estados, leva à reprovação, mas, contraditoriamente, na rede estadual de educação de Goiás, é proibido reprovar. (SINTEGO..., 2014).

Desse modo, fora do universo dos discursos políticos de vanguarda do “Pacto Pela Educação” e de toda base governista do Governo estadual, o respectivo Programa causou repulsa em diversas entidades que atuam no campo da educação; que foram, ironicamente,

ignoradas pela Secretaria de Educação, atribuindo pretensões políticas e ideológicas sobre essas manifestações contrárias ao projeto político educacional do Governo na Educação básica.

A primeira entidade a manifestar sua moção de repúdio ao Programa foi a Faculdade de Educação Física da UFG, em 8 de Fevereiro de 2012. Nela a instituição expressa sua posição de repulsa às ações impostas unilateralmente na Educação Básica em Goiás, materializadas pelo referido Programa. A entidade argumentou que as ações projetadas “ferem o princípio da democracia e comprometem a valorização do trabalhador em Educação” (FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012).

Entre as ações criticadas pela Faculdade de Educação Física da UFG, que foram estabelecidas com o “Pacto Pela Educação”, foram destacadas a reformulação do plano de carreira, a “utilização das gratificações conquistadas por qualificação e tempo de serviço como forma de compor o piso nacional”, a “desvalorização da formação continuada pela redução dos percentuais nos cursos de lato e stricto sensu”; a “pseudo-valorização do trabalho docente por meio da meritocracia, ao invés da valorização das condições de trabalho para a totalidade da categoria”, “desrespeito ao direito de greve” e a “imposição de uma matriz curricular unificada para a Rede Estadual de Ensino com redução de carga horária para algumas disciplinas no Ensino Médio” (FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012).

Logo em seguida, em 15 de Fevereiro de 2012, a Faculdade de Letras da UFG também manifestou a público a sua moção de repúdio à reforma educacional do “Pacto Pela Educação”.

A Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, por ser a Unidade Acadêmica que mais forma professores para as diversas áreas da Educação Básica em nosso estado, repudia as ações impostas pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, por meio do programa “Pacto pela Educação”, uma vez que tal programa reformula o plano de carreira dos docentes, trazendo-lhes prejuízos financeiros e desestímulo à qualificação. Repudiamos, também, as estratégias políticas que dificultam o direito de greve dos docentes, que estão lutando por melhores condições de trabalho (FACULDADE DE LETRAS, 2012).

O documento ressalta, ainda, a desvalorização da carreira de professor por parte do governo estadual, que, segundo a entidade, além de colocar em risco os diversos programas educacionais de suma importância, o respectivo Programa cria, também, um contexto de risco para os cursos de licenciaturas, que, diante das reformas educacionais a serem promovidas,

passam a “não ser uma opção de graduação atraente para os concluintes do Ensino Médio” (FACULDADE DE LETRAS, 2012).

Em 16 de Fevereiro de 2012, o Conselho Diretor da Faculdade de Ciências Sociais da UFG também deliberou sua manifestação de repúdio ao respectivo Programa educacional, manifestando, ao mesmo tempo, sua posição contrária às medidas contidas na política pública do Programa e de apoio ao movimento de greve dos profissionais da educação estadual (2012), atribuindo a este uma forma lícita e legítima de protesto em objeção ao conjunto de ações antidemocráticas implementadas na ocasião.

Primeiramente, preocupa-nos a desvalorização da carreira do magistério no âmbito da rede pública estadual de ensino. A subtração de incentivos à qualificação dos docentes, por exemplo, implica imediato e significativo prejuízo à qualidade da educação.

Ademais, a unilateral imposição de uma matriz curricular unificada para o ensino médio, em cujos termos se nota a redução da carga horária atinente a importantíssimas disciplinas para a formação dos jovens, se revela como uma política orientada estritamente à lógica de uma questionável economia de recursos públicos, em detrimento do adequado provimento do direito fundamental à educação de qualidade.

Assim, manifestamo-nos publicamente contra o que entendemos como um retrocesso em relação às conquistas obtidas após um árduo e longo processo de lutas, debates e aprendizados (FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2012).

No dia 01 de Março de 2012, o Centro de Educação e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), deliberou, por unanimidade, o repúdio às políticas educacionais do “Pacto Pela Educação”, manifestando sua posição contrária às ações de precarização da carreira docente, do ensino e da educação pública empenhada pelo governo de Goiás.

Com o documento emitido, o Cepae destacou os seguintes pontos: “reformulação do plano de carreira sem a devida consulta aos representantes dos trabalhadores em educação”; “uso da gratificações como forma de compor o piso nacional”; “desvalorização da qualificação acadêmica-profissional”; “substituição da valorização das condições de trabalho docente pela imposição da meritocracia”, apontada como excludente em essência, “por não atender todo o conjunto dos trabalhadores da educação”; “desrespeito e arbitrariedade contra o direito de greve”; “redução da carga horária de disciplinas como Educação Física e Arte dentro da padronização da matriz curricular das escolas estaduais”; “uso não democrático dos meios de comunicação para insuflar a população civil contra o movimento docente”; e, por último, a respectiva moção de repúdio ressalta

a utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) fixado na frente das escolas como forma de pressioná-las, por meio da comunidade escolar, para a obtenção da melhoria desse índice, sem levar em consideração outros mecanismos de avaliação, bem como não dar contrapartida das condições gerais para este fim” (CENTRO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO, 2012).

O Cepae ressaltou, ainda, que tais ações projetadas representam uma síntese de políticas públicas fracassadas em outros Estados. A entidade manifestou no texto o apoio ao movimento de greve dos trabalhadores em educação e repúdio a todas as medidas de sucateamento do ensino público.

Em seguida, o Instituto de Ciências Biológicas da UFG emitiu, no dia 23 de Março de 2012, a sua moção de repúdio ao respectivo programa. A instituição acadêmica se manifestou publicamente, por meio desse comunicado, sua repulsa às medidas propostas pela SEDUC/GO através do programa Pacto Pela Educação. A entidade manifestou que as reformulações projetadas para o plano de carreira dos docentes acarretam em prejuízos financeiros e desestímulo à qualificação e formação continuada para o aperfeiçoamento na prática de ensino.

O documento em questão denuncia, a seu modo, os mesmos pontos destacados em outras manifestações de repúdio, colocando em pauta o aspecto da desvalorização da carreira docente, o risco de integridade que o “Pacto Pela Educação” coloca sobre os programas educacionais, e o contexto de risco que o respectivo Programa educacional coloca para os cursos de licenciatura, tornando a carreira docente uma opção não atrativa de graduação acadêmica. A entidade encerra sua manifestação contrária ao Programa com o seguinte manifesto:

Solidarizamo-nos com o movimento dos professores da SEDUC-GO e esperamos que as negociações em curso tenham como foco a construção de uma política pública para a educação pautada em uma concepção que não levem prejuízos a educação pública, gratuita e de qualidade (INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2012).

O Sintego, em seus jornais e boletins informativos, denunciou a falta de transparência e diálogo com os trabalhadores da educação da Rede Estadual. A respectiva instituição sindical cobrou da Secretaria de Educação, em seus jornais informativos, um diálogo com os trabalhadores em Educação sobre a proposta de modificações na matriz curricular da rede estadual.

Em um jornal informativo, publicado no portal da instituição no dia 04 de Dezembro de 2011, o Sindicato denuncia que ocorreu apenas uma única audiência aberta ao público, e

que, no ano seguinte, a SEDUC/GO já pretendia impor as mudanças estabelecidas pelo “Pacto pela Educação” sem nenhum debate amplo com os trabalhadores e comunidades escolares. O Sintego argumentou, perante essa situação, a necessidade de nova audiência, uma vez que “[...] há muitos pontos polêmicos que demandam discussões mais amplas e informações mais detalhadas por parte da Secretaria” (SINTEGO..., 2011).

Na pauta relativa às reformas educacionais propostas pela SEDUC/GO via “Pacto pela Educação”, o Sintego ressalta, no mesmo boletim informativo, que

[...] não adianta apenas modificar o currículo se o poder público não dá condições estruturais e recursos para que a escola tenha condições de oferecer o que se deseja. É um debate que precisa envolver professores, administrativos, estudantes e pais, mas, principalmente, precisa ter o apoio efetivo do poder público para garantir o sucesso das mudanças. (SINTEGO..., 2011).

A Associação Nacional de História, seção Goiás (ANPUH/GO), entidade representativa dos historiadores em âmbito nacional, em assuntos relativos à pesquisa e produção do conhecimento histórico, bem como na condição representativa do ensino de História e dos professores da área, também manifestou, em 24 de Fevereiro de 2012, sua moção de repúdio às políticas educacionais firmadas com o “Pacto Pela Educação”. Assim como em outras manifestações de repúdio, a respectiva associação de História considerou que as medidas anunciadas pelo Governo de Goiás no referido Programa educacional implica em desvalorização da carreira do magistério e repercutem negativamente na integridade do ensino público. A associação salienta que

Reduzir a gratificação por formação é um desrespeito ao esforço e à dedicação do profissional da Educação. Trata-se de um retrocesso perante aos mais modernos pressupostos didáticos, que reivindicam que o professor seja necessariamente capaz de produzir conhecimento, assumindo o papel de professor-pesquisador (ANPUH..., 2012).

A instituição finalizou o documento com uma manifestação de apoio à mobilização de greve dos professores (2012), reconhecendo esta como um ato legítimo de luta contra as imposições das políticas definidas pela SEDUC/GO. Segundo a instituição, o plano de carreira é uma conquista histórica dos trabalhadores, que vem sendo destruída pelas políticas educacionais, desfavorecendo o processo de formação continuada dos professores. Foi ressaltado ainda que os efeitos das medidas políticas projetadas pela reforma educacional podem ser irreparáveis, uma vez que tal reforma desvaloriza a carreira docente e compromete o processo de ensino/aprendizagem na rede pública estadual.

No mesmo dia em que a ANPUH/GO publicou sua manifestação contrária ao programa “Pacto Pela Educação” (em 24 de Fevereiro de 2012), outra instância representativa da área de História também veio a público manifestar o seu posicionamento a respeito do respectivo Programa educacional, através da moção de apoio à greve dos professores. Dessa vez a iniciativa partiu da Faculdade de História da UFG. A instituição acadêmica anunciou seu apoio a greve dos professores e criticou as divergências das medidas políticas anunciadas pelo Programa, expressando que

O referido programa, defendido pelo Governo do Estado como a expressão de uma concepção educacional embasada no mérito e na definição de metas a serem perseguidas, implica, sobretudo, a desvalorização da carreira do magistério. Um plano concebido e estruturado no mérito jamais desconsideraria, em suas diretrizes, a gratificação por titularidade, substituindo-a por uma bonificação em nada associada à formação dos docentes. Um plano fundado em metas jamais desconsideraria a importância dos meios e das condições - materiais e imateriais - que as tornam realmente possíveis (FACULDADE DE HISTÓRIA UFG, 2012).

Ao longo de suas notas de repúdio ao “Pacto Pela Educação”, contidas na moção de apoio à greve dos professores da rede estadual, a Faculdade de História apresentou sua crítica ao descrédito da gratificação por titularidade praticado pelo Programa, que implementou um sistema de bonificação, que desconsidera o aspecto das titularidades e do aperfeiçoamento profissional da função docente. A instituição ressalta, ainda, a questão salarial na Rede Estadual de Educação da seguinte forma:

Cabe registrar também que a Faculdade de História julga a greve como um instrumento legítimo da categoria. A questão salarial é importantíssima na medida em que expõe os frágeis alicerces da estrutura de ensino público em Goiás. Tal fragilidade é, sobretudo, política, posto que as diretrizes da proposta governamental distanciam-se do cotidiano da comunidade escolar. Dessa forma, o dissenso entre os professores e a Secretaria da Educação expõe um panorama que integra a questão salarial, mas a ultrapassa. Consideramos que a resistência dos docentes ao Pacto Pela Educação deve ser avaliada no interior de um quadro muito mais amplo, que diz respeito à interrogação sobre as políticas educacionais em nosso Estado. É preciso questionar a viabilidade de um Pacto que, ignorando as conquistas históricas e os anseios dos professores e da sociedade, restringe, a médio e longo prazo, a possibilidade de aperfeiçoamento intelectual dos mesmos e se mostra incapaz de dialogar com a comunidade escolar (FACULDADE DE HISTÓRIA UFG, 2012).

Essas inúmeras manifestações de repúdio recebidas pelo programa “Pacto Pela Educação”, revelam o modo como as propostas de reforma educacional, determinadas pelo respectivo Programa, foram recebidas por vários setores ligados ao ensino, pesquisa e

formação docente no Estado. Compete à abordagem desta pesquisa apontar as influências norteadoras dos programas curriculares aqui analisados, e o modo como essa influência repercutiu, em diferentes momentos, em mudanças de programas educacionais e propostas de educação escolar em Goiás.

3.3 O “Pacto pela Educação” e a nova matriz curricular de 2012

Todo o material referente à reformulação curricular do “Pacto Pela Educação” (2012), foi produzido no período entre outubro de 2011 a dezembro de 2012. Processo que, segundo informações contidas no próprio Programa, abrangeu a produção do documento base (de fomentação das discussões norteadoras do programa) e o processo de revisão e divulgação da versão final junto às SREs e comunidades escolares. A partir de então, as bases educacionais firmadas no Programa anterior foram modificadas, - mesmo que a atual matriz curricular tenha apresentado as produções do “Currículo em Debate” em suas recomendações de referências bibliográficas.

Segundo o respectivo programa curricular, a elaboração do “Currículo Referência” e do documento base do “Pacto Pela Educação” foi resultado de um processo calcado em encontros e debates com toda a rede estadual. Foi justificado que o documento em questão fora norteado pela necessidade de fomentar novas contribuições às unidades educacionais com novas propostas para o ensino escolar. No entanto, foi também anunciado pelo Programa a necessidade de trabalhar e aprimorar os princípios levantados no programa anterior. Nesse sentido, o caderno 5 e demais produções da série “Currículo em Debate”, supostamente, serviram como base teórica na elaboração deste Programa curricular de 2012. O aspecto que se destacou nessa nova matriz curricular do “Currículo Referência” foi o elemento da bimestralização⁵³ que, diante da dimensão curricular estabelecida nesse Programa, repercutiu numa padronização e maior controle temático sobre o ensino na rede estadual. Outrora (no Currículo em Debate), tal elemento estava estabelecido apenas no Ensino Fundamental I. Com o “Currículo Referência” (2012), o aspecto da bimestralização passou a compor a matriz curricular de todas as etapas da educação básica.

⁵³Ficou entendido como bimestralização, pelo programa “Pacto pela Educação”, o conjunto de habilidades e competências mínimas a serem desenvolvidas a cada bimestre. Antes, os conteúdos e eixos temáticos relativos às fases do Ensino Fundamental II e Ensino Médio eram estabelecidos anualmente. A partir da bimestralização, as bases da matriz curricular foram estabelecidas bimestralmente. Foi utilizada como argumento a necessidade de unificação temática em toda rede sobre os conteúdos previstos a cada bimestre, devido à constante migração escolar por parte de muitos discentes. Nesse sentido, a bimestralização foi argumentada como uma garantia para aqueles alunos que necessitam mudar de escola, no sentido de que os conteúdos e habilidades trabalhados na unidade escolar de outrora serão prosseguidos na unidade para a qual o aluno venha ser removido.

Ao mesmo tempo, será um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Assim, busca-se referenciar uma base comum essencial a todos estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás (GOIÁS, 2012, p. 10).

Assim, a matriz do “Currículo Referência” aponta como referencial as legislações nacionais vigentes para a educação, bem como outras matrizes de âmbito nacional e estadual. Essa nova matriz (2012) ressalta que seus princípios teóricos e metodológicos foram instigados pela busca de atualização em torno das discussões e tendências teóricas-científicas de cada área do conhecimento que compõe o universo escolar. Contudo, o Programa não deu abertura às instâncias que atuam no campo da pesquisa para participar desse processo de reorientação curricular - ignorando todas as possíveis contribuições que as universidades goianas pudessem proporcionar ao novo programa educacional.

O documento enuncia um relativo cominho aberto para agregar a rede de ensino com as diferentes realidades sociais, históricas e culturais. Mas a perspectiva histórica presente na matriz do ensino de História demonstra o predomínio de uma perspectiva europeia tradicional, ligada ao quadripartismo histórico. No programa, o puro e simples elemento da bimestralização foi considerado como uma importante medida capaz de “oportunizar” uma formação escolar plena em diversas áreas, “na medida em que propõe um currículo bimestralizado como referência que pode ser ampliado pela escola, pelo professor, com questões específicas, peculiares e necessárias de acordo com sua realidade” (GOIÁS, 2012, p. 11). Em contrapartida, tal recurso, em essência, é insuficiente para uma ação transformadora da educação enquanto um objeto de trabalho que, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, envolve parâmetros de exigências de todo processo de trabalho humano fundamentado nas técnicas de ensino-aprendizagem. Além disso,

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás compreende que construir um currículo referência é uma forma de indicar a busca da superação dos problemas e dificuldades que a Educação Básica atualmente enfrenta em todo o país e em nosso estado, fortalecendo assim um conjunto de ações importantes para a consolidação de uma aprendizagem significativa do estudante. (GOIÁS, 2012, p. 11).

Entre os elementos de teorizações apresentados, encontra-se a busca por “oportunizar ao estudante os meios para o cumprimento de sua formação plena, exercício da cidadania e

qualificação para o trabalho, conforme Carta Magna Brasileira”⁵⁴ (GOIÁS, 2012, p. 11). O desígnio de proporcionar, por meio de uma nova deliberação curricular, uma educação voltada à formação cidadã e ao mundo do trabalho, retirado da Constituição Federal, prevê um ideal tecnicista e neoliberal de pensar a educação, - que corresponde a preparar o aluno a se adaptar ao *status-quo* da sociedade e a ingressar no mercado de trabalho. Embora o documento alegue estar sempre em processo de reconstrução de suas bases e aberto a novas sugestões e reflexões, o princípio que norteou a sua elaboração não se pautou por nenhum fundamento de uma educação questionadora, libertadora, crítica e democrática.

Bruno Amaral Ramos, em seu artigo intitulado “Pacto pela educação e alguns de seus impactos em uma instituição de ensino básico estadual da cidade de Anápolis”, reconhece, no respectivo programa curricular, um forte efeito tradicional do sistema capitalista. Segundo o autor, as pretensões com uma educação voltada a formar trabalhadores para o mercado de trabalho e manter todo o estigma social, fortemente arraigado no “Pacto Pela Educação”, revelam perspectivas de dominação ao atual sistema vigente.

Todo currículo vem embutido de ideias e valores sociais dentro do contexto educacional. As teorias tradicionais aceitam de maneira mais fácil os estigmas sociais e por sua vez acabam em concentrar questões técnicas dominantes em nome de uma falsa neutralidade e desinteresse. [...] A perspectiva positivista, tradicional e capitalista do currículo é que a escola funcione como uma empresa, ou seja, para que cada um assuma o seu papel numa sociedade estratificada, desigual e omissa, no trabalho alienado. Ideias conformistas e de resignação para a manutenção de classe e status quo (RAMOS, 2012, p. 04).

Essa perspectiva que enquadra a escola em um padrão capitalista de empresa pode ser notada nos documentos do programa “Pacto pela Educação”. Nesse aspecto, o programa curricular em questão toma como parâmetro de apontamento da melhoria no ensino escolar os resultados e números obtidos nas avaliações nacionais do MEC. No documento geral do Programa, foram anunciados gráficos e metas a serem atingidas, que lembram os dispositivos gráficos de uma empresa capitalista, - uma espécie de escola/empresa. Arroyo destaca que essa perspectiva faz parte de uma nova tendência conservadora em disputa no currículo, que tem como meta secundarizar e expatriar a educação dos currículos e da docência. Esse projeto de educação, que coloca os indicadores econômicos e empresariais como condutores mestres dos projetos educacionais, encontra forte amparo político por parte do Banco Mundial,

⁵⁴ O aspecto da qualificação para o trabalho presente na Carta Magna Brasileira revela um fundamento tecnicista e neoliberal, dentro do princípio constitucional do país, estabelecido com a redemocratização política a partir do final dos anos 1980.

conforme destacado no 1º Capítulo. Diante disso, a educação ficou sujeita a um processo em que,

As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e docência. Nossa bandeira de luta desde os anos de 1980, educação como direito sai do discurso. Os termos direito, educação (quando ainda se usam) são reduzidos a termos como domínio de competências ou mostram quantificações dos resultados. Docência é reduzida a treinar nesses domínios (ARROYO, 2011, p. 25.).

No “Currículo Referência” e no documento base do “Pacto Pela Educação”, a aprendizagem do aluno encontra-se reduzida ao princípio produtivo da aquisição de habilidades e competências, e o professor e todos os demais profissionais da educação são avaliados pelo parâmetro neoliberal da meritocracia - *Laissez-faire*, expressão símbolo do liberalismo econômico.

Segundo os informes da apresentação contida no caderno do “Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás” (2012), o processo de elaboração dessa nova matriz curricular foi constituído por 5 etapas. Para que a elaboração dessa nova matriz refletisse os supostos anseios da comunidade escolar pelo Estado, o Programa argumenta que selecionou 500 professores ligados à educação básica da rede estadual em outubro de 2011. Contudo, o documento da matriz curricular (2012) não informou o procedimento de mérito utilizado para seleção desses professores e o modo como foi encaminhado o debate para a elaboração desse novo programa curricular. A partir desse processo de seleção, “foi elaborado o documento base no qual fomentou as discussões por todo o período da bimestralização, resultando, com a participação de 500 professores, na apreciação e validação prévia do documento” (GOIÁS, 2012, p. 11). Esse procedimento se configurou como a primeira etapa do processo de elaboração curricular de 2012.

Na etapa seguinte, nos primeiros meses de 2012, segundo o que consta no documento, ocorreu o processo de formação em quarenta regionais pelo Estado. Esse processo de formação contou com a participação de quatro mil professores, cujo objetivo consistia em avaliar e “replanejar” os conteúdos e propostas encaminhadas pela equipe da etapa anterior. A partir dessas ações, foram definidos os Representantes dos Componentes Curriculares (RCCs) em cada Subsecretaria Regional de Educação (SER) do Estado de Goiás. A partir da terceira etapa, entre maio e agosto de 2012, o documento ressalta os encontros realizados com os coordenadores pedagógicos, diretores de unidades escolares e representantes de RCCs. Segundo consta, o intuito desse encontro consistia em debater os resultados do Sistema de

Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)⁵⁵ e da concepção acerca da questão curricular juntamente com os professores.

No “Pacto Pela Educação”, não há um esclarecimento a respeito dos critérios adotados na seleção de toda a equipe que atuou na elaboração das bases curriculares erguidas no Programa. Em função da não clareza contida nos documentos do respectivo Programa curricular, a respeito dessa questão, hesitamos que o grupo de professores e “profissionais” que atuaram na elaboração do programa e da matriz curricular do “Pacto Pela Educação”, foram escolhidos em gabinetes da SEDUC/GO, - supostamente seguindo critérios de indicações.

Segundo informação contida na matriz curricular (2012), a equipe geral do Programa foi composta por 488 representantes de componente curriculares⁵⁶ e 58 professores representantes de cada área do conhecimento. Em termos de representação curricular, os campos da Língua Portuguesa e da Matemática foram os com maior número de representantes que atuaram na elaboração das matrizes curriculares, em contraste com o reduzido contingente de representantes dedicados ao campo das humanas (oito representantes). Isso revela, de certo modo, a preferência do programa educacional pelas áreas do conhecimento escolar que transmitem um aprendizado mais técnico em detrimento dos conhecimentos de fundamento reflexivo e compreensivo das humanidades.

Para a disciplina de História, foi convocado, para representante da área, o Professor Hudson de Oliveira e Silva - que também se encarregou, ao mesmo tempo, de exercer o posto de representante da área de Sociologia. Segundo informação contida em seu currículo *lattes*, o mesmo possui graduação (Bacharelado e Licenciatura) em História pela Universidade Católica de Goiás (2007), exerce o cargo de Profissional de Educação II da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. De acordo com que foi informado, ele também tem experiência na área de História, com ênfase em História Cultural⁵⁷. Não consta em seu currículo nenhum outro trabalho ou experiência de atuação em atividades e projetos ligados à educação escolar.

Após esse procedimento de definição dos representantes dos componentes curriculares, dos representantes de área do conhecimento e de outros pilares do Programa, a Secretaria encaminhou para as duas etapas finais do processo de consolidação da matriz

⁵⁵ Órgão público encarregado por promover a aplicação externa de avaliação sobre as unidades escolares no Estado de Goiás, tanto referente às escolas da rede pública estadual quanto das conveniadas.

⁵⁶ Constituído entre professores e demais profissionais ligados à educação escolar e ao ensino.

⁵⁷ Informação retirada da Plataforma Lattes do CNPQ. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4732904D8>.

curricular do Programa. Entre essas, em outubro de 2012, ocorreu a divulgação preliminar da respectiva matriz curricular; buscando, segundo o argumento, “a análise e o aprimoramento de cada componente curricular pelos professores das Unidades Educacionais” (GOIÁS, 2012, p. 12). E, em novembro e dezembro de 2012, veio o processo de revisão sobre a versão preliminar e a publicação final do documento.

Desse modo, o “Currículo Referência”, de 2012, foi lançado com a proposta de estabelecer, dentro de uma dimensão “múltipla” e “heterogênea”, uma conciliação entre os diversos campos do conhecimento, de modo a garantir que o aluno obtenha conhecimentos básicos referentes a cada etapa escolar. A questão do conhecimento⁵⁸, expresso por essa matriz curricular, ficou subentendido como habilidade⁵⁹ ou capacidade que a escola propicia ao aluno “que necessita ser construído e preenchido em cada unidade de ensino, por cada professor, com a especificidade local ou no que for apropriado” (GOIÁS, 2012, p. 237). E, nessa proposta, os conteúdos (ou eixos temáticos, como argumentado no Programa) aparecem no centro das dimensões teóricas da matriz curricular, pelo fato de o programa entendê-los como elementos que favorecem o ensino-aprendizagem.

O ensino de História, nesse Programa, foi inserido no universo conceitual dos eixos temáticos. Acerca dessa articulação, o “Currículo Referência” (2012) expressa a seguinte consideração:

Sugestões enviadas, ao longo do ano de 2012, pelas Subsecretarias Regionais de Educação (SREs) para as adequações ao currículo de História da Rede Estadual de Ensino permitiram observar importantes indicações para a estruturação do referido currículo. As sugestões apontaram para a necessidade de um delineamento mais preciso dos eixos temáticos ou eixos estruturadores, uma reestruturação das expectativas de aprendizagem e a necessidade de se apontar, com clareza, indicações de conteúdos que possibilitem o processo ensino-aprendizagem. (GOIÁS, 2012, p. 237).

Nesse aspecto, essa matriz curricular de 2012 possui um forte caráter conteudista e uma postura autoritária sobre os respectivos conteúdos, por mais que o Programa tenha se esforçado em se amparar em vão na perspectiva dos eixos temáticos. Os temas, perspectivas de abordagens, presentes na respectiva matriz curricular de História, não contemplam, em

⁵⁸ O tipo de conhecimento inciso no “Pacto pela Educação” é muito semelhante ao fundamento de uma educação bancária, muito criticada por Paulo Freire. O Programa nos transmite uma ideia do mesmo como sendo algo acumulativo que o Professor e a escola transmitem aos seus alunos, em que estes assimilam toda essa gama de conhecimentos por méritos próprios.

⁵⁹ A ideia de habilidade, presente nesse programa curricular, está muito imbuída por uma noção produtivista que é frequentemente transmitida pelo meio empresarial, como sendo uma faculdade de executar uma tarefa e resolver problemas. No “Pacto pela Educação”, essa noção foi adaptada para o meio escolar para designar a competência ou não da escola e do professor em possibilitar um aprendizado de excelência para seus alunos.

muitos aspectos, a realidade histórica e social das comunidades escolares pelo Estado. Procurou-se, no processo de construção dessa nova matriz, adequar-se os conteúdos de História com a realidade do livro didático, conforme argumentado na apresentação curricular de História.

Na estrutura curricular, procurou-se articular Eixos Temáticos, Expectativas de Aprendizagem e Conteúdos com a realidade dos Livros Didáticos adotados pela Rede. A necessidade de se pensar tal articulação deveu-se a possíveis dificuldades de adequação do Livro Didático ao Currículo Referência e demais questões referentes aos conteúdos propostos. Inúmeras sugestões alertaram para o fato de o livro didático ser uma das escassas ferramentas universalizadas em sala de aula, um recurso precioso que não poderia ficar fora da análise. (GOIÁS, 2012, p. 237).

Mesmo o Programa curricular alertar para o risco de se perpetuar a universalização do livro didático e da ausência do professor no processo educativo, recomendando aos educadores, cautela e responsabilidade na escolha do material, a influência da organização temática e cronológica, presentes nos diversos livros didáticos, de modo geral, é algo marcante na estrutura curricular do “Currículo Referência”. Assim o Programa sugere que os conteúdos e eixos temáticos estabelecidos na matriz curricular sejam trabalhados conforme a necessidade de articulação, por parte do professor, no manuseio do livro didático sem perder de vista o “diálogo” com novos saberes e a aplicação de uma metodologia que contempla uma aquisição e o desenvolvimento de competências e habilidades em favor do aluno.

Ao recomendar que o professor planeje suas atividades pedagógicas, levando em consideração os parâmetros do livro didático, o programa “Pacto Pela Educação” abraça o princípio reprodutivista e conteudista de ensino, que vê no professor um mero transmissor e executor dessa tarefa. Com a defesa do fundamento da bimestralização, esse princípio da reprodução dos conteúdos ficou ainda mais reforçado nesse âmbito curricular. Ramos (2012) aponta algumas incoerência do programa em relação à bimestralização e ao tipo de recomendação em relação ao uso livro didático.

Como já diz o nome, os conteúdos são divididos a cada dois meses trazendo então vários embates e incoerências metodológicas já observadas pelos professores tais como: a diferença da proposta da bimestralidade com os conteúdos do livro didático adotado para o triênio, o agrupamento dos conteúdos por bimestre, a incompatibilidade da extensão de conteúdo e o período a ser ministrado entre outros (RAMOS, 2012, p. 06).

A adequação dos eixos temáticos à lógica do livro didático se deparou em um contrassenso com a inclusão de temas e abordagens históricas relativas à história regional e aos aspectos históricos locais como um todo, tendo em vista a categoria histórica de

perspectiva nacional e global predominantemente contemplada pelos livros didáticos. Nesse sentido, a escassez de livros didáticos com abordagens regionais referentes à História de Goiás foi apontada, nas considerações estabelecidas na matriz curricular de História (2012), como um obstáculo na inserção da respectiva temática no universo escolar da sala de aula. Diante dessa situação, a matriz curricular de História do Programa, fez a seguinte recomendação:

Sugerimos, em relação à história de sua cidade, que os professores da área de humanidades procurem, de forma conjunta e interdisciplinar, exercitar o ofício de professor-pesquisador, incentivando seus alunos a construir juntos a “história de sua cidade”, podendo, no final do trabalho, promover sua publicação. Valorizando, desta forma, o esforço e o envolvimento de todos, professores e alunos. As SREs têm um papel fundamental na organização de tal projeto, pois envolvem todos na elaboração de uma historiografia local. (GOIÁS, 2012, p. 238).

Tendo em vista o apego presente no “Currículo Referência” aos princípios teóricos e metodológicos dos eixos temáticos, podemos observar que o trabalho do ofício de professor-pesquisador em História surge no respectivo Programa curricular como forma de suprir a falta de material e produções didáticas que contemplem os conteúdos da História regional. No entanto, não fez parte do debate promovido na elaboração desse Programa curricular um projeto de incentivo e aplicação de um trabalho docente adequado para o desenvolvimento, no universo escolar, de um trabalho pedagógico que garanta aos educadores exercer sua legítima função de professor/pesquisador. Ao contrário, o docente é reduzido à condição de aplicador de conteúdos e cumpridor de tarefas. Nessa questão, à escola e ao professor foi legada a responsabilidade de reproduzir e articular passo a passo os eixos temáticos, considerados como abordagens mínimas, estabelecidos pela matriz curricular de 2012, através do processo de bimestralização.

Nessa matriz curricular, as áreas do conhecimento escolar foram inseridas e organizadas em quatro campos de concentração. O primeiro, definido por “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, agrega as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. No segundo campo, “Matemática e suas Tecnologias”, designa os campos de aplicação da Matemática na educação básica. Na parte que envolve as “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, foram inseridas as Humanas como Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso. E, no último campo de concentração, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, estão algumas áreas das Exatas e Biológicas, articuladas em Ciências da Natureza, Biologia, Física e Química.

Na matriz curricular (“Currículo Referência”) do “Pacto Pela Educação”, o caráter eurocêntrico sobre os conteúdos é algo mais marcante que em relação à matriz curricular do Caderno 5 da série “Currículo em Debate” (2007). Mesmo essa divisão temporal estando, de certa forma, presente nas duas organizações curriculares. Com a matriz curricular do “Pacto Pela Educação”, tal elemento foi articulado com maior destaque no processo de explicação histórica no ensino de História do Fundamental e Médio. Essa questão redundou numa posição secundária dos temas e eixos temáticos referentes ao regionalismo e aos aspectos regionais na História, devido à preferência pelas temáticas que, tradicionalmente, são exigidas em exames nacionais - a exemplo do ENEM⁶⁰.

Outro fator observado sobre os quadros de expectativas de aprendizagens de cada ciclo bimestral é a ausência de uma perspectiva de aprendizagem específica para cada bimestre, conteúdos e eixos temáticos. Pelo critério adotado no programa na elaboração do “Currículo Referência”, as expectativas de aprendizagens foram repetidas e anexadas, na mesma ordem, em todos os bimestres e séries escolares sem nenhuma criatividade e critério de planejamento. Assim, a respectiva matriz curricular apontou, em diversas circunstâncias, as mesmas expectativas de aprendizagens para estudos relacionados a diferentes conteúdos e eixos temáticos que, em várias circunstâncias, não condiz com o propósito de discussão historicamente estabelecida em muitas temáticas previstas, bimestralmente, na respectiva matriz curricular.

3.4 O “Pacto pela Educação” e a remontagem política no ensino de História em Goiás

Ao longo da apresentação geral relativa ao ensino de História, o “Currículo Referência” (2012) anuncia a necessidade de implantação de um mecanismo de ensino e aprendizagem, que favoreça a formação de múltiplas habilidades e competências, e que, para tanto, é preciso estabelecer um delineamento mais preciso sobre os eixos temáticos para o ensino de História. Tal procedimento foi justificado pelo Programa como forma de estipular uma reestruturação das expectativas de aprendizagem, bem como apontar, de forma lúdica, as indicações sobre os conteúdos que possibilite o ensino-aprendizagem.

Essa reforma educacional foi sustentada em cinco pilares, presentes no documento base do “Pacto Pela Educação” e no *site* do Programa na *internet*. São eles: “Valorização e o fortalecimento dos professores da educação”, “Adoção de práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem do aluno”, “Redução significativa da desigualdade educacional”,

⁶⁰ Exame Nacional do Ensino Médio.

“Estruturação do sistema de reconhecimento e remuneração por mérito” e “Realização de profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino”. A partir dos respectivos pilares, amparados em fortes medidas neoliberais, o Programa anuncia os elementos gerais norteadores de toda gestão educacional no Estado de Goiás.

O programa curricular do Pacto Pela Educação apresenta uma série de reformas programáticas na educação básica do Estado de Goiás, com a meta de atingir um ensino que possibilite um importante impacto pessoal na vida do aluno. Para tanto, o documento designa ao ensino de História a necessidade de viabilizar ao aluno uma compreensão histórica por via de um roteiro de conteúdos, de modo a capacitá-lo a promover uma reflexão “crítica” acerca da sociedade a qual está inserida. Entretanto, o respectivo programa não estabeleceu para o campo da História nenhum fundamento probematizador que favoreça o ensino escolar desse campo do conhecimento, apenas reforçou uma estruturação mínima de conteúdos há muito tempo presente na órbita tradicionalmente designada para o ensino da área.

Ao contestar os indicativos apresentados pelo Programa, a autora Silva (2014) destaca uma realidade controversa, pautando em depoimentos coletados por professores e diretores das escolas por ela selecionadas, para a sua pesquisa de campo, acerca do impacto do “Pacto pela Educação” sobre os aspectos ligados à gestão escolar das unidades de ensino no Estado. Segundo a autora,

As escolas, por sua vez, pressionadas pelas políticas de resultados, criam, também, estratégias para melhorar os indicadores de desempenho, que acabam modificando o seu funcionamento e repercutindo, quase sempre, de forma negativa na sala de aula. Assim, no contexto das escolas pesquisadas observou-se a submissão de projetos à lógica das políticas de resultados em que ocorre o cancelamento de matrícula de alunos faltosos e evadidos, substituição das avaliações da escola pelas avaliações externas, direcionamento dos melhores professores para os anos em que são aplicadas as avaliações externas (6º, 9º e 3º ano do ensino médio), convencimento dos alunos por parte dos coordenadores visando influenciá-los a realizarem com dedicação a prova, busca pela escola de um perfil de aluno e de família que a ajude a melhorar os indicadores, utilizando dos descritores da Prova Brasil em Matemática, Português e Ciências, como critérios para avaliar o trabalho dos professores nessas disciplinas [...] (SILVA, 2014, 189).

Diante do contexto do respectivo programa educacional, Silva destaca as estratégias adotadas pela SEDUC/GO para alcançar um política de resultados, que repercute na imposição velada sobre as escolas em constituir uma dissimulação destes, sem nenhuma relação crítica com a realidade da educação escolar no Estado.

Na organização curricular reforçada pelo Programa, está presente o que Jean Chesneaux chama de “tábua rasa do passado”, em sua crítica sobre o “quadripartismo

histórico”. Uma perspectiva limitada do ensino de História, que não favorece as novas reflexões históricas e que resgatou para o ensino toda uma perspectiva de História há muito tempo já superada por muitas vertentes do meio historiográfico. Dentro dessa perspectiva, está presente, na matriz curricular do “Currículo Referência”, o tradicional modelo de divisão histórica centrado em quatro principais etapas: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Era Contemporânea.

Seguindo essa lógica, o ensino de História no Fundamental II, a partir do 6º ano, foi antecipado com o estudo de temas relativos à Introdução aos Estudos Históricos e sobre “Pré-História”. As citadas discussões estão inseridas nos eixos temáticos sobre “O trabalho do Historiador” e “A origem da Humanidade”. Pela estruturação designada na matriz curricular de 2012, o ensino de História oficial da rede de Educação Básica do Estado Goiás, na respectiva série escolar, segue uma ordem linear que inicia com a compreensão da História, passando pela origem e desenvolvimento da humanidade, findando com a proposta de compreensão sobre a antiguidade oriental e clássica com estudos voltados para as principais civilizações da antiguidade.

A partir dos respectivos conteúdos e eixos temáticos, são anunciadas como expectativas de aprendizagens na matriz curricular elementos de habilidades intelectuais de compreensão de questões ligadas ao universo teórico do campo da História, bem como o entendimento do processo de mudança da humanidade na linha cronológica centrada no processo de formação das primeiras cidades e civilizações “antigas”. Dentro desse quadro de conteúdos, a matriz curricular do Programa destaca a importância de se compreender o entendimento acerca da noção de História, os tipos de fontes históricas, as diversas formas de medidas sobre o tempo histórico e os distintos gêneros de narrativas históricas.

Através do universo histórico das civilizações na “antiguidade”, a matriz curricular (2012) determina como foco de aprendizagem histórica elementos que envolvam a capacidade de compreensão a respeito do conceito de civilização, analisando o modo de vida das populações aldeãs com os povos das primeiras civilizações. A partir desse processo, é esperado que o aluno possa identificar os principais traços da organização política da sociedade, reconhecer o papel das leis em sua estruturação e organização nos códigos legais, a presença e a preservação das desigualdades que caracterizam as sociedades ao longo da história, a importância da cultura material para a construção do conhecimento histórico, das práticas de religiosidade para a construção das identidades socioculturais, entre outros aspectos de ordem política, social e cultural.

Na base curricular elaborada para o 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, está presente no “Currículo Referência” (2012) uma organização temática de abordagem de todo um processo histórico que transita da Idade Média para a Era Moderna. Na seção didática do 7º ano, a proposta de ensino de História caminha para estudos dos eixos temáticos do mediterrâneo medieval e conclui com a abordagem do processo de conquista e colonização europeia sobre o Novo Mundo. No 8º ano, o ensino de História segue abordando os aspectos da construção da Era Moderna, o período colonial na América, a crise do Antigo Regime, o processo de independência na América e, por último, finaliza com o processo histórico de transição da Idade Moderna para a Era contemporânea.

De acordo com a abordagem estabelecida nessa proposta de ensino, o grande foco para o ensino de História envolve a compreensão do processo de construção da Idade Moderna e contemporânea. Nesse processo, receberam destaque os respectivos conteúdos: “Sociedade Medieval: Alta Idade Média; Baixa Idade Média; o Feudalismo; Igreja Católica; cultura medieval”; “O Renascimento”; “O Absolutismo e a formação dos Estados Nacionais”; “As Reformas Protestantes e a Contrarreforma”; “A Expansão Marítima Europeia”; “O processo de conquista e colonização europeia na América”; “Revolução Inglesa e Industrial”; “Iluminismo”; “Revolução Francesa e Império Napoleônico”; “Movimentos de Independência na América”; “Brasil Império”. Aliados a uma perspectiva europeia de divisão histórica, conteúdos relativos às temáticas acerca da África, Ásia, Islamismo e os povos árabes foram incluídos com pouco destaque em relação aos demais temas históricos estabelecidos para o 7º e 8º ano do Ensino Fundamental.

Observando as expectativas de aprendizagem estabelecida bimestralmente no “Currículo Referência” (2012), muitas delas não condizem com os conteúdos e temas estabelecidos para cada bimestre do ano letivo. Além disso, muitas dessas expectativas foram repetidas aleatoriamente em diversos bimestres, sem expor claramente os critérios para isso. Nesse sentido, muitas colocações estipuladas na respectiva matriz curricular se apresentam de forma vaga e descompassada. É possível observar essa questão a partir das seguintes expectativas de aprendizagem anunciada no respectivo documento:

- Compreender a relação de gênero no tempo e no espaço: entendendo e distinguindo a ação dos sujeitos históricos, homens, mulheres e crianças, ao longo da história da humanidade.
- Identificar a ausência da mulher nas narrativas históricas tradicionais.
- Desenvolver atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e qualquer forma de discriminação.
- Promover o desenvolvimento de atitudes de respeito e tolerância à diversidade religiosa. (GOIÁS, 2012, p. 254).

Podemos notar que as colocações acima, contidas no quadro de expectativas de aprendizagem do 2º bimestre do 7º ano, propõem levar o aluno a refletir sobre questões relacionadas às discussões de gênero, bem como a formação de uma consciência histórica contrária ao racismo e à intolerância religiosa. No entanto, não há nesse quadro bimestral nenhum conteúdo ou eixo temático de ensino sobre tais questões relacionadas a esses aspectos da diversidade e inclusão social.

Pela forma de conexão estipulada, tanto nas expectativas de aprendizagem quanto nos quadros dos eixos temáticos e nos conteúdos do 7º e 8º ano, na matriz curricular do “Pacto Pela Educação”, é marcante, no ensino de História, a presença da Idade Média, da imagem do expansionismo da Europa pelo mundo, da figura do europeu enquanto conquistador e posteriormente revolucionário. Nesse último caso, a matriz curricular faz menção à importância do Iluminismo e do processo da Revolução Francesa e sua repercussão no movimento de independências do Novo Mundo (países da América), sendo assim, libertado pelo jugo colonial do Antigo Regime. Dentro do processo entendido como transição da Idade Moderna para Contemporânea (como também em outros processos históricos), a matriz curricular confere à Europa como a figurante principal na história do mundo.

No 9º ano do Ensino Fundamental, segue essa perspectiva que, posteriormente, a partir das profundas revoluções e catástrofes que abalaram o mundo no século XX, repercutiu no processo de globalização e na hegemonia neoliberal e norte-americana pelo mundo, sem perder de vista uma perspectiva europeia de narrativa da história. Para esse universo do ensino de História, o “Mundo Contemporâneo”, “Brasil Contemporâneo” e “Globalização” foram eleitos como eixos temáticos centralizadores das discussões históricas na respectiva etapa escolar.

A proposta de ensino no 1º bimestre surge como uma combinação temática da história do Brasil, história global e regional de Goiás (esta será discutida mais adiante neste capítulo). Em torno desses conteúdos, estão inscritas as discussões de ordem política (e em partes econômica), com abordagem sobre “Brasil – República Velha: federalismo, coronelismo, política dos governadores” e “Primeira Guerra Mundial”.

Entre as perspectivas de aprendizagens anunciadas no “Currículo Referência” (2012) estão presentes, nessa matriz curricular, a compreensão sobre as relações sociopolíticas estabelecidas no período, enfatizando a associação dessa discussão com as práticas de diferentes grupos sociais. Tal expectativa de compreensão, partindo da sugestão dada na respectiva grade curricular, encontra-se atrelada à discussão no ensino de História do

conteúdo acerca da Primeira Guerra Mundial e sua repercussão pelo mundo e no Brasil. Desse modo, a proposta de ensino destaca a necessidade de articular um planejamento de ensino a fim de apresentar na sala de aula uma noção da guerra enquanto estratégia de poder e dominação.

O respectivo contexto mundial da Primeira Guerra, estipulado no âmbito curricular, ficou interligado ao período que ficou conhecido, historicamente, como República Velha no cenário histórico nacional do Brasil no final do século XIX e começo do século XX. Através da respectiva discussão, foi anunciada, no Programa curricular (2012), a busca em alcançar uma compreensão dos fatores que expliquem os movimentos político-religiosos no Brasil, por meio de uma seleção de textos sobre o Sertão. Entre os movimentos políticos e religiosos no Brasil, sugere-se a discussão sobre Canudos, Contestado, Santa Dica. Para tanto, o “Currículo Referência” recomenda o uso de textos de escritores como Euclides da Cunha e Monteiro Lobato.

Com destaque para as temáticas históricas conhecidas tradicionalmente por História Geral, a proposta curricular prossegue, no 2º e 3º bimestre, com a projeção de conteúdos ligados à História política. No 2º bimestre, ficou estipulado nessa grade curricular o estudo a respeito da Revolução Russa, Período entre Guerras, Crise de 1929, Nazifascismo e Segunda Guerra Mundial. E, no terceiro bimestre, Era Vargas, Guerra Fria, “Revoluções Socialistas: China e Cuba” e o Processo de descolonização afro-asiático.

A partir da temática acerca da Revolução Russa, o “Currículo Referência” anunciou como objetivo a alcançar, com esse tema no ensino de História, uma caracterização sobre o processo revolucionário russo e sua influência pelo mundo. Complementando essa discussão com outros processos revolucionários, o Programa curricular sugeriu uma dinâmica de ensino que busque compreender a organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Através da crise econômica de 1929, concomitante com as discussões acerca das Guerras Mundiais e da Guerra Fria, o Programa prenuncia uma situação de ensino e aprendizagem que leve o aluno a entender os impactos sociopolíticos da crise econômica de 1929, os diferentes processos de produção ou circulação de riquezas, o contexto histórico da Segunda Guerra Mundial e a compreensão histórica das relações de poder entre as nações. Aliado a esse quadro de reflexão do ensino de História no 3º bimestre do 9º ano, foi traçada uma perspectiva de ensino a fim de compreender os fatores históricos do holocausto no contexto da Segunda Guerra Mundial, bem como os conceitos de hegemonia e dominação estabelecidos na Guerra Fria.

As temáticas de ensino estipuladas para o 4º bimestre encerram todo o ciclo do ensino de História do 9º ano firmado nos eixos temáticos sobre o Mundo Contemporâneo, Brasil Contemporâneo e Globalização. Para o respectivo bimestre, o programa selecionou as seguintes temáticas de ensino: “Brasil: República democrática-populista”, “Brasil: Ditadura Militar” e “Nova Ordem Mundial: a globalização e seus efeitos; o fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Internacional” (GOIÁS, 2012, p. 263). Tal ordem temática visa expor os efeitos do aspecto histórico global da Guerra Fria no cenário nacional da política brasileira a partir da década de 1950, e o modo como essa conjuntura histórica repercutiu na Ditadura Militar de 1964 no Brasil e, posteriormente, na formação de nova ordem mundial com o fim do respectivo conflito político e ideológico entre os Estados Unidos (EUA) e União Soviética (URSS).

Segundo os dados de informações relacionadas ao quadro de expectativas de aprendizagem dessa grade curricular, a partir desses conteúdos, espera-se que os alunos possam conhecer as características históricas dos governos populistas e os “fatores que levaram à implantação do sistema ditatorial pelos militares no Brasil”, comparando as diversas redes de relações de poder entre um regime democrático e ditatorial no contexto da segunda metade do século XX. Na mesma seção da respectiva grade curricular, foi sugerida ao professor uma análise com os alunos no sentido de perceber a situação socioeconômica do Brasil no período posterior à estabilização financeira, bem como as permanências e rupturas entre o projeto liberal e neoliberal, - com foco na consolidação da política de globalização em âmbito mundial e o aspecto da exclusão social dentro desse contexto histórico.

Além da perspectiva diferenciada do ensino de História em dimensão global e nacional, que o programa “Pacto Pela Educação” possui em relação à série “Currículo em Debate”, o modelo de ensino voltado a uma categoria regional da História de Goiás, contida no primeiro programa curricular, também possui uma característica específica em relação ao programa curricular anterior (Currículo em Debate). Em função disso, optamos, nesta pesquisa, por fazer uma abordagem à parte a respeito do elemento programático do ensino da História de Goiás, contida no “Currículo Referência da Rede estadual de Educação de Goiás” (2012) do “Pacto Pela Educação”.

3.5 O Currículo Referência e a perspectiva de uma história regional no ensino

A partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 e outras diretrizes nacionais voltadas para a educação no Brasil, os estados e municípios ganharam autonomia na

elaboração de planos e programas curriculares de seus respectivos sistemas educacionais, de modo a implantar uma política de educação que atenda suas especificidades regionais e locais, - tendo em vista a pluralidade social e cultura da sociedade brasileira. Essa necessidade repercutiu em uma nova forma de articulação do ensino na área de humanas, no universo escolar, onde se inclui o ensino de História.

Tendo em vista que as temáticas de caráter histórico regionalizadas da História de Goiás foram articuladas como uma das bases pedagógicas dentro das propostas didáticas do programa de reorientação e orientação curricular do Ensino Fundamental do Estado de Goiás (sendo, ainda, as práticas culturais locais postas no Programa como uma das prioridades no currículo), torna-se uma necessidade desta pesquisa refletir sobre o modo como a Secretaria, por intermédio de seu último programa curricular, organizou as respectivas temáticas no ensino de História do Fundamental II.

Com essa medida, os processos de reorientações curriculares no ensino de História passaram a privilegiar uma estrutura de ensino que, supostamente, dê visibilidades a diversos contextos, e, dentro desses, as abordagens acerca de fatores históricos e sociais que contemplam a realidade local da região ou comunidade escolar. Na série curricular Currículo em Debate (2004 – 2010), que analisamos no capítulo anterior, os aspectos históricos regionais foram integrados dentro dos temas e eixos temáticos que propõem discutir, historicamente, uma conjuntura que parte do universo global e nacional para o espaço regional. Essa integração ocorreu dentro de uma perspectiva que centraliza o universo do imaginário dentro do aspecto cultural da história e memória, - com destaque para os conflitos de expansão (expansão marítima, expansão colonial, expansão de fronteiras).

Através de uma perspectiva política de ensino de História traçada pelo programa curricular “Pacto Pela Educação” (2004 – 2010), inaugurou-se, no âmbito do currículo da rede estadual da SEDUC/GO, uma dinâmica temática específica de ensino da História Regional de Goiás, por mais que os eixos temáticos a respeito da respectiva categoria histórica não tenham sido inseridos em algumas séries escolares e em diversos bimestres do ano letivo. Tal inserção do regional no ensino de História, promovida pelo referido programa curricular, ocorreu de forma muito atrelada ao universo político de uma história nacionalista, que valorizou uma perspectiva de abordagem tradicionalista da História de Goiás.

Analisando pela consideração feita no meio historiográfico e no campo da discussão acerca do ensino de História, existem alguns segmentos que consideram a importância da história regional no processo de renovação do campo da História e como uma categoria de educação histórica necessária no ambiente pedagógico do ensino. Essa necessidade se assenta

na relevância teórica e metodológica, na História, em vislumbrar novos conhecimentos sobre diversas realidades históricas locais, supostamente, encobertas por outras categorias de análise de âmbito nacional e global, sendo aliada, ainda, ao interesse, por parte de muitos profissionais, em suas pretensões metodológicas (e pedagógicas) inovadoras para o ensino de História, numa conjuntura educacional em que as limitações impostas pelas barreiras didáticas e epistemológicas parecem intransponíveis.

Aparentemente, a ideia de estudos voltados a uma perspectiva local de uma História regional não é nova. Existem fortes indícios da existência de obras nesse parâmetro de análise na antiguidade, levando em consideração as especificidades históricas do período no que tange aos aspectos dessas produções. O conceito de “região” ou “regional” advém do latim, da expressão *regere* (que derivou também as expressões *regionale* e *regione*) que, no período, possuía uma conotação política. Nesse tempo, essas expressões eram utilizadas para referir a distrito, limites ou áreas que necessitavam de ordem para manter sobre um domínio político. Esses conceitos foram recebendo novos significados e compreensões que repercutiram, direta ou indiretamente, em muitas análises regionalizadas. Essa linhagem política está intimamente presente, de forma expressiva, em toda uma perspectiva voltada ao ensino regional da História de Goiás da matriz curricular do “Pacto Pela Educação”.

Na conjuntura histórica do respectivo programa educacional e curricular, as produções e a prática pedagógica proposta, no ensino relativo à História regional, revela um forte regresso a uma perspectiva histórica positivista, similar ao do historicismo do século XIX no Brasil. O aspecto factual e político da História, oriundo desse segmento historiográfico, foi reestabelecido pelo programa curricular em vigor atualmente na rede de educação estadual em Goiás. Essa nova diretriz curricular na educação goiana repercutiu na legitimação de um modelo de história política muito combatida pelo meio historiográfico (através do movimento dos *Annales*) a partir do século XX.

Em termos gerais, as correntes historiográficas, entre a década de 1990 e os primeiros anos do século XXI, analisaram o aspecto regional na história e no ensino de História enquanto eixo temático que propicia uma visibilidade e um diagnóstico mais localizado de uma realidade histórica. Para o universo educacional que abrange o ensino de História, dentro dessa linha de pensamento, essa abordagem regionalizada da História, em sala de aula, foi considerada como um importante mecanismo de ensino que pode possibilitar uma aproximação dos alunos enquanto sujeitos históricos com suas realidades cotidianas – tornando, com isso, as discussões da História mais atrativas para os alunos da educação básica. Contudo, na matriz curricular do “Pacto Pela Educação”, o resgate dos aspectos

históricos regionais no ensino de História ocorreu pelo foco exclusivo do universo político e nacionalista.

A História de Goiás foi anunciada em alguns quadros de expectativas de aprendizagens, referente à estrutura das bimestralizações para cada série escolar. Entretanto, a temática relativa à história regional de Goiás não está prevista no ciclo de conteúdos e eixos temáticos das séries iniciais do Fundamental II, referente ao 6º e 7º ano. Dentro dessas etapas escolares, o único momento mencionado, referente a um dado aspecto regional de Goiás, foi no quadro de expectativa de aprendizagem do 1º bimestre do 6º ano. Nessa circunstância, Goiás surge como uma das propostas de expectativas de aprendizagem a qual se pretende alcançar com a abordagem sobre o eixo temático acerca da “Origem da Humanidade” a partir do conteúdo sobre “Pré-História”. Dessa forma, o “Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás” (2012) faz a seguinte menção: “Identificar as descobertas arqueológicas no continente americano, com ênfase para os achados arqueológicos em Goiás” (GOIÁS, 2012, p. 249). Com essa estruturação curricular, as fontes arqueológicas encontradas em Goiás foram sugeridas, nessa proposta de ensino para o 6º ano, como um recurso para enfatizar um aspecto histórico do continente americano no período conhecido por “Pré-História”. Há, aqui, uma proposta de relacionar Goiás dentro de uma conjuntura histórica mais ampla, relativa à América de modo geral - no contexto da “Pré-História”.

Portanto, nas primeiras séries do Ensino Fundamental II, não há, na matriz curricular, nenhum conteúdo e eixo temático típicos de uma abordagem regional no ensino de História. As discussões históricas previstas pelo “Currículo Referência” (2012), nessas etapas escolares, tomaram proporções exclusivamente eurocêntricas. Os temas históricos regionais relativos à História de Goiás para o ensino de História foram inseridos a partir do 1º bimestre do 8º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, essas temáticas aparecem fortemente atreladas e articuladas a uma perspectiva eurocêntrica do quadripartismo histórico. Nessa inserção, a História de Goiás apareceu como conteúdo associado à mineração com a seguinte colocação “Goiás: economia e sociedade mineradora” (GOIÁS, 2012, p. 256), dentro de uma proposta temática de abordagem sobre o “Processo de conquista e colonização europeia no Novo Mundo” e “A exploração do Novo Mundo”. Com essa matriz curricular do “Pacto Pela Educação”, almejou-se, por meio dos conteúdos exclusivos da História de Goiás, promover, no ensino de História, a inserção histórica de Goiás numa história nacional, - como se esse fundamento nacionalista fosse suficiente para pensar os fundamentos da dinâmica histórica regionalizada em suas complexidades.

O quadro de expectativas de aprendizagens estabelecido para essa discussão, na etapa escolar apresentada acima, prevê, na maior parte, o aprimoramento em torno do conhecimento sobre o conceito de sertão, muito utilizado, historicamente, enquanto expressão taxativa sobre Goiás. Aliado a essa compreensão, o quadro de expectativas de aprendizagens do “Currículo Referência”, estabelece, dentro do processo histórico da mineração em Goiás, a compreensão dos aspectos relacionados às questões relativas aos patrimônios culturais (material e imaterial). Dentro da expectativa de ensino acerca do fator relacionado ao patrimônio cultural em Goiás, seguindo numa perspectiva de abordagem cultural, o programa curricular destaca a importância de uma abordagem de ensino sobre as festividades, cantigas, culinária goiana, arquitetura, obras de arte, monumentos históricos de destaque na região, entre outros da cultura goiana. Aqui o elemento histórico cultural foi apoderado como um mecanismo de valorização política, - por intermédio do ensino de História, - do Estado de Goiás no cenário político nacional.

Na matriz curricular de História do 8º ano, a proposta de ensino de temáticas históricas regionais é retomada no 3º bimestre, encerrando, no respectivo bimestre escolar, a série de propostas temáticas de História regional para a referida fase escolar. Para o 2º bimestre, predominou uma proposta de ensino com temáticas históricas globais e eurocêntricas. A retomada da perspectiva histórica de ensino da História de Goiás, no 3º bimestre do 8º ano do Ensino Fundamental, propõe, novamente, uma discussão temática que centraliza a questão do “ciclo do ouro” como elemento de explicação histórica sobre Goiás. Dessa vez, a ênfase propõe a abordagem de conteúdos históricos acerca da transição da atividade mineradora para a economia agropastoril dentro das propostas de conteúdos e eixos temáticos de abordagem sobre Brasil Império e o processo de Independência da América (GOIÁS, 2012, p. 258).

Nessa proposta temática, foram apontadas como expectativas a serem alcançadas no ensino de História, questões relacionadas à compreensão das “consequências do refluxo da produção de ouro em Goiás na vida dos diferentes sujeitos do mundo colonial”, das “relações entre a decadência da mineração e a ruralização de Goiás”, “Compreender por meio das canções sertanejas a cultura rural”, refletir “por meio de imagens o mobiliário e os instrumentos rústicos do mundo rural”, e, por último, propõe-se analisar “as características arquitetônicas e urbanísticas das vilas e cidades que se desenvolveram à sombra do ouro” (GOIÁS, 2012, p. 258). Por meio dessas articulações promovidas, através dessas expectativas de aprendizagem, o período da mineração em Goiás foi sugerido como um divisor histórico principal na história goiana. Nessa circunstância, predominou, nesse universo do currículo, um mecanismo de divisão histórica traçada por uma abordagem tradicional, que centraliza, no

segmento político da história nacional, como elemento principal de explicação histórica sobre a História de Goiás.

Por não constar, no 4º bimestre da etapa escolar do 8º ano do Ensino Fundamental, nenhum conteúdo ou eixo temático típico de uma abordagem regional, a proposta de ensino de História acerca da História de Goiás ressurge, no “Currículo Referência” do programa curricular “Pacto pela Educação”, no 1º bimestre do 9º ano. A História de Goiás aparece, nessa seção, articulada com a temática da História do Brasil e atrelada à discussão acerca da “República Velha”, com o debate em sala de aula sobre o coronelismo no Brasil e em Goiás. Tal discussão, do modo como estabelecido no respectivo Programa curricular, encerra a parte que abrange o conteúdo da História de Goiás no 1º semestre do ano letivo (que agrega o 1º e o 2º bimestre). No 3º bimestre, a proposta de discussão no ensino de História (acerca da História de Goiás) reaparece, no interior da temática sobre a Era Vargas no Brasil, com uma proposta de conteúdo intitulada de “Goiás e a ‘Era Vargas’” dentro do eixo temático de abordagem a respeito do “Brasil Contemporâneo”.

O programa curricular em questão argumenta, como expectativas de aprendizagens a serem alcançadas pelos alunos, as seguintes habilidades reflexivas: relacionar “a construção de uma nova capital em Goiás com o declínio das oligarquias tradicionais” e identificar “o processo de ocupação do centro-oeste brasileiro: “Marcha para o Oeste” e a construção de Goiânia” (GOIÁS, 2012, p. 262). E, no 4º bimestre do 9º ano, finalizando toda a etapa escolar do Ensino Fundamental acerca do ensino de História, está previsto, dentro da proposta temática sobre “Brasil e Goiás: redemocratização”, com a perspectiva de abordagem histórica acerca de Goiás, o estudo dos “movimentos de dominação e resistência na ditadura militar e no processo de redemocratização, no Brasil e em Goiás” (GOIÁS, 2012, p. 263).

Diante de toda combinação temática analisada nesta pesquisa - da série “Currículo em Debate” ao “Pacto Pela Educação” -, tanto referente ao padrão de ensino escolar quanto ao aspecto programático do ensino de História, destacamos um movimento político educacional que tem atuado fortemente como um mecanismo de força norteadora de todo um processo de retrocesso conceitual da didática e da prática de educação escolar. Observando esse campo de força pelo viés do ensino de História em Goiás, estamos diante de uma emblemática forma de manifestação e atuação dos padrões positivistas de pensamento no contexto atual do ensino de História com uma nova roupagem. Nesse atual cenário conceitual do ensino de História, configurado, atualmente, na Rede Estadual de Educação em Goiás, entrou em cena um novo positivismo (do século XXI), propagado por meio do “Pacto Pela Educação” - e por outros programas educacionais pelo país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, os efeitos dos fatores da política externa sobre a educação no Brasil sempre se constituíram de forma expressiva e idealizada politicamente, onde o ensino de História não ficou imune a esses fatores. Esse campo de influência se manifestou, por meio de variados mecanismos, em diferentes realidades históricas, na história brasileira, que se estendeu do período colonial aos dias atuais na configuração histórica da realidade da educação escolar no Brasil.

No advento da colonização portuguesa na América, emergiu um padrão de ensino jesuítico voltado a atender aos princípios civilizatórios da empresa colonizadora do reino de Portugal e da extensão da missão catequizadora do cristianismo católico. Vínculo esse que fora rompido a partir das novas pretensões dessa mesma empresa colonial, vindo à tona um novo princípio de ensino (público) alinhado ao despotismo ilustrado do Reino português.

Perante o processo de independência política (Período Imperial), e da importância do Brasil se constituir enquanto nação, perante os demais países pelo mundo, aflorou, no contexto do Império brasileiro, uma política educacional voltada a formar, na população, um espírito de unidade de sentimento patriótico nacionalista (SANDES, 2002; RIBEIRO, 2011), que se estendeu com o processo de Proclamação da República (1889) e permaneceu durante um longo período na história da República no Brasil (RIBEIRO, 2011).

Nos dias atuais, a necessidade de reforma no âmbito educacional, para atender a critérios e exigências externas postas pelo Banco Mundial (e demais setores e instituições internacionais), também tem revelado, de forma expressiva, a força de influência das políticas econômicas internacionais sobre a educação no Brasil. Perante essa circunstância, a maior parte das reformas educacionais, implementadas no Brasil e em outros países, nos últimos anos, foram norteadas por esse campo de exigências externas da política internacional. O poder de interferência do Banco Mundial sobre as políticas educacionais, bem como sobre assuntos estratégicos da economia mundial, tem sido tamanho ao ponto de levar o filósofo e ativista norte-americano, Noam Chomsky, a qualificá-lo como o “grande senhor do mundo” (LEHER, 1999; JUNIOR e MAUÉS, 2014; POSAR, 2012). No campo das políticas educacionais, devido à posição decisiva da respectiva instituição financeira nesse setor, muitos críticos destacam que o Banco Mundial assumiu uma função que o coloca como uma espécie de ministério da educação no cenário mundial (JUNIOR e MAUÉS, 2014).

Como forma de adequar a educação escolar entre estados e municípios, para as novas diretrizes de ensino, estabelecidas pela LDB, na década 1990, a incidência de elaboração de

programas curriculares entre os entes governamentais da federação se tornou uma medida de política pública educacional mais frequente no período pós-abertura política. Observamos que os programas curriculares da rede estadual de educação em Goiás, os quais analisamos, nesta pesquisa, caminharam nesse parâmetro, a fim de estabelecer, na educação básica estadual, os princípios estipulados pelas políticas nacionais, de acordo com a suposta realidade histórica e social do Estado.

A relevância da realidade de âmbito local e regional na educação escolar se tornou, também, uma pauta presente nos debates acadêmicos, para além das políticas oficiais do governo. Nesse sentido, procuramos, ao longo do processo de execução desta pesquisa, refletir sobre os impactos desse debate, nos programas educacionais em Goiás, no ensino de História no Fundamental II. A partir dessa análise, constatamos um forte regresso de um viés político e nacionalista de abordagem histórica, que se configurou na transição entre a série “Currículo em Debate” e o “Pacto Pela Educação”, tanto referente ao aspecto da História de Goiás quanto do ensino de História como um todo.

Dentro do propósito de compreensão da conjuntura histórica acerca do processo de articulação do ensino de História, nos últimos programas de reorientações curriculares da Secretaria de Educação de Goiás, e do lugar conferido a esse campo do conhecimento na educação escolar, os procedimentos de análise, em torno do aspecto de transição histórica que repercutiu no processo de construção desses programas curriculares da SEDUC/GO, aqui analisados, assumiu uma importância substancial na abordagem histórica aqui empreendida. Tais abordagens constituíram o universo de análise, presente no 1º capítulo, juntamente com a apresentação do debate teórico e acadêmico acerca do conceito e importância que o currículo atinge no âmbito educacional do ensino escolar e do ensino de História.

Num primeiro momento, com vistas a situar o ensino de História na dimensão curricular, apontamos o debate acerca do papel e importância do currículo como mecanismo voltado ao ensino e aprendizagem. As diversas análises e abordagens sobre os respectivos temas apontam para uma complexa atribuição e divergências constituídas em torno do currículo. Para além do aspecto programático de estabelecimento e previsibilidade do ensinar e aprender, em torno do currículo, estão presentes as disputas, os anseios, os aspectos organizacionais do trabalho pedagógico, os interesses políticos, ideológicos, entre outros. Diante desse estado de coisas, destacamos, ao longo deste trabalho, o aspecto do mecanismo de poder e afirmação política-ideológica presentes nos programas curriculares aqui analisados.

Desse modo, analisar a realidade educacional do ensino, a partir das variações estabelecidas no universo dos programas curriculares, se constituiu numa forma de reflexão acerca das mudanças das políticas públicas aplicadas à educação. Em Goiás, esse processo de mudança de um programa educacional, com foco numa perspectiva de ensino mais “contextualizado” e “analítico” (Currículo em Debate) para um programa mais tecnicista de mercado, produziu uma dinâmica curricular de ensino de História com expressivo retrocesso conceitual a uma perspectiva de História mais tradicionalista e positivista.

A respeito dessas propostas voltadas para o ensino de História na rede de educação básica de Goiás, presentes nos programas curriculares da SEDUC/GO, notamos uma relevante divergência teórica e epistemológica entre a série “Currículo em Debate” e o “Pacto Pela Educação”. No primeiro Programa de reorientação curricular, conferimos a predominância de uma dinâmica de ensino de História, pautado na perspectiva histórica de uma vertente cultural da História, de origem no interior da Escola dos Annales. Assim sendo, prevaleceu uma forte perspectiva de ensino voltado ao aspecto da História e Memória, fortemente ligado à história das mentalidades. Enquanto no último programa curricular, se reestabeleceu uma perspectiva política e factual no ensino de História, fazendo predominar uma concepção eurocêntrica da História.

No que diz respeito ao programa curricular “Pacto Pela Educação”, a partir da nova matriz curricular denominada por “Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás” (2012), muitos critérios e temáticas para o ensino de História, elaborados pela série “Currículo em Debate”, foram mantidos. A “grande” mudança anunciada pelo respectivo programa foi o aspecto teórico, em âmbito do currículo, da bimestralização que buscou reforçar a ideal dos eixos temáticos (que já havia se consolidado no programa curricular anterior no Ensino Fundamental I). No entanto, o ensino de História reivindicado pelo programa “Pacto Pela Educação” assumiu uma feição conteudista, ao propor uma adaptação dos conteúdos do ensino de História com a realidade do livro didático. E a bimestralização repercutiu na prática pedagógica, no universo escolar, em perda de autonomia pedagógica por parte dos docentes e das unidades de ensino, bem como numa forma de padronização do ensino na Rede Estadual de Educação no Estado de Goiás.

O caráter tecnicista de argumentação, a respeito de um ensino voltado a preparar o aluno para o mercado de trabalho, foi algo mais predominante no programa curricular “Pacto Pela Educação” do que na série curricular de outrora. Diante dessa proposição, o ideal de um ensino escolar que projete o aluno para o sucesso nos concursos, vestibulares e exame do Enem ocupou uma posição valorizada no programa curricular em vigor, atualmente, na

educação estadual do Estado de Goiás. Esse processo de mudança traçado pelo novo programa curricular, na rede básica de educação estadual, repercutiu, no ensino de História, em um retrocesso teórico de uma perspectiva de uma história “problematizadora” e “reflexiva”, para uma História política, conteudista e factual.

Dessa maneira, o “Pacto Pela Educação”, através da sua matriz curricular (2012) e de todos os mecanismos do Programa, resgatou, para o ensino de História da rede estadual de educação em Goiás, toda uma perspectiva de História já condenada pelos *Annales* há quase um século. Nesse programa curricular, nos deparamos com uma proposta de ensino de História reduzido a leis, aos aspectos estruturais e preso ao arcabouço linear. Tal recuo histórico a uma perspectiva positivista e tradicional de ensino de História, assumido pelo último programa curricular da Rede Estadual em Goiás, revela, em última instância, a adoção de novas medidas de políticas públicas para o novo padrão de escola capitalista adotado nos últimos anos.

A análise que promovemos nesta pesquisa constitui uma importância peculiar no sentido de pensar os rumos estabelecidos na educação escolar e no ensino de História no universo das políticas públicas de educação. Diante disso, a problematização em torno dos programas curriculares da SEDUC/GO revelou um processo de mudança e retrocesso imposto pelo segmento governamental sobre as práticas educacionais, que tendem a impor, nos próximos anos, novos projetos políticos de impacto em torno do sistema de ensino escolar.

Tomando como marco referenciais dos dois últimos programas curriculares da SEDUC/GO, procuramos apresentar o processo de evolução tomado pelo currículo oculto para a seletividade e política de resultados⁶¹, a partir da análise das disposições explícitas formalmente no “Currículo em Debate” e no “Pacto Pela Educação”. A análise acerca dos dispositivos presentes nesses programas curriculares, inerentes a um dado conceito de escolarização característico de um determinado momento histórico, com destaque ao processo histórico educacional da educação goiana, que transitou de um programa curricular para outro, demonstrou a forte influência ideológica neoliberal com as aplicações de reformas, visando à implementação de políticas de “eficiência” de gestão empresarial para o universo escolar.

Com a iminência de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no sistema educacional brasileiro, e com a imediato esforço por parte do Governo do Estado de Goiás em implementar o sistema de OSs (Organizações Sociais) na sua rede de educação estadual, a

⁶¹ Esses aspectos foram consolidados de forma mais efetiva com o “Pacto Pela Educação” de 2012.

bagagem adquirida com este trabalho nos proporcionará um importante suporte para compreender, em análises futuras, esses novos rumos almejados pelo poder público sobre a educação escolar, - e a repercussão dessas medidas aplicadas pelas políticas públicas educacionais sobre o ensino de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. R. P. de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. 2.ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.

AMADO, Janaina. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos (Coord.) *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: Marco Zero, 1990. p. 7 – 15.

ANDRADE, Márcia Aparecida Vieira. *Reorientação Curricular: a concepção de história e ensino em uma proposta pedagógica para o ensino fundamental em Goiás de 2004 a 2010*. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2011.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel G. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Indagações sobre Currículo. Educando e Educadores: seus Direitos e o Currículo*. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes Históricas*. 2. ed. – São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BERTRAN, Paulo. Introdução. In: _____. (Org.). *Notícia Geral da Capitania de Goiás em 1783/ Paulo Bertran*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás: Universidade Católica de Goiás; Brasília: Solo Editores, 1996. p. 1 – 11.

BLOCH, Marc. *Apologia da História: ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BURKER, Peter. *A escola de Annales*. SP: Editora Unesp, 1997.

_____. *O que é História Cultural?*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

CAPRINI, Aldieres B. Amorim. *Pesquisa em História Regional: aspectos conceituais e metodológicos*. In: SIMPÓSIO IMPÉRIOS E LUGARES NO BRASIL. 3, 2010, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto: UFOP, 2010, p. 1-6. Disponível em: <http://www.ilb.ufop.br/IIIsimposio/64.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2014.

CARDOSO, Ciro Flamarion (Org.); VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2011.

CARVALHO, L. R. de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CAVALCANTI, A. S. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas públicas. *Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia*. Vol. 1, nº 3, 172-186, 2011.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 45 – 109.

CHAUL, Nasr Fayad. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: Ed. UFG, 2002.

CHESNEAUX, Jean. As armadilhas do quadripartismo histórico. In: _____. *Devemos fazer tábua rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 75-123.

COSTA, Emília Viotti. *Da Senzala à Colônia*. São Paulo: Editora Difusão Europeia do Livro, 1966.

_____. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 8ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

DAVID, Nivaldo Antônio N. A Escola e a Comunidade: encontros e desencontros. In: GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo em Debate*. Goiânia: SEE-GO, 2005. Caderno n. 2.

DOSSE, François. *A História em Migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: Ed. Edusc, 2003.

FAGUNDES, José Evangelista. *A História Local e seu lugar na História: histórias ensinadas em Ceará-Mirim*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2006.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Lisboa: Ed. Editorial Presença, 1989.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na Escola para a História Local: histórias ensinadas em Ceará-Mirim. *Ensino em Re-vista*. Uberlândia. Vol. 4, n.1, p. 43-51, jan./dez. 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7809/5165>. Acesso em: 13 mai. 2014.

FONTANA, Josef. “A reconstrução. III: a Escola dos Annales”. In: _____. *História: análise do passado e projeto social*. SP: EDUSC, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas – SP: Editora Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Avaliação de Escolas e Universidades*. Campinas – SP: Editora Komedi, 2003.

GALEÃO, Raquel Filipa Borges Correia. *Desenvolvimento Curricular: análise de projectos curriculares*. 2005. 79 f. Monografia – Faculdade de Ciências Sociais do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, Coimbra – Portugal, 2005.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. *Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica*. Pró-Posições. Vol. 5, p. 111 – 132, 1994. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Xu7fEi3A3HsJ:www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto717.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10/03/2016.

GOIÁS, Secretaria de Educação e Cultura de. *Programa Curricular Mínimo Para o Ensino Fundamental História de 5ª a 8ª série*. Goiânia: SEC-GO, 2ª Ed. 1995.

HOBSBAWM, Eric. O sentido do passado. In: _____. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 22 – 35.

HORNBURG, N. & SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. In: *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. Vol. 3, nº. 10, 2007.

JANCSO, István. Sedução da Liberdade: cotidiano e contestação política no final do século XVIII. In: *História da Vida Privada no Brasil*. Vol. I. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 388-437.

JUNIOR, Willian Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaises Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137 – 1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20/02/2016.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19 - 30, out. 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. Considerações Críticas sobre o Documento “Diretrizes do Pacto pela Educação”: reforma educacional goiana. *Portal do Sintego*. Setembro de 2011. Disponível em: <http://sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf>. Acesso em: 19/12/2015.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre – RS: Editora Penso, 2013.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *On-line. Educ. Pesqui.* v.32 n.3 São Paulo set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15/12/2015. ISSN 1678-4634.

MACKERNAN, James. *O currículo e suas concepções ideológicas*. S/D. p. 22 – 59. Disponível em: <http://docslide.com.br/education/curriculo-e-imaginacao.html>. Acesso em: 01/06/2016.

PACHECO, M. M. D. R. *Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino*. Fundação Hermínio Ometto /Uniararas, 2007.

PALACIN, Luis; GARCIA, Leônidas Franco; AMADO, Janaina. *História de Goiás em Documentos*. Goiânia: Ed. UFG, 2001.

PEREIRA, Priscila. *O Currículo e as Práticas Pedagógicas*. 2014. 36 f. TCC - Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva, da Sociedade Cultural e Educacional de Itapeva, Itapeva – SP, 2014.

POSAR, Maristela Martins Roque. Análise das Diretrizes do Banco Mundial na Área Educacional Tendo Como Exemplo o Desenvolvimento e Educação da Primeira Infância na Década de 1990. In: *Cadernos de Pedagogia*. São Carlos, Ano 5 v. 5 n. 10, p. 30-45, jan-jun 2012. ISSN: 1982-4440.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 2. ed. – São Paulo: Editora Contexto, 2006.

RAMOS, Bruno Amaral. *Pacto pela educação e alguns de seus impactos em uma instituição de ensino básico estadual da cidade de Anápolis*. *Portal Artigonal*. 08/08/2012. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/pacto-pela-educacao-e-alguns-de-seus-impactos-em-uma-instituicao-de-ensino-basico-estadual-da-cidade-de-anapolis-6103472.html>. Acesso em: 15/10/2015.

REIS, José Carlos. *A história entre a filosofia e a ciência*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. *Cultura Histórica e História Ensinada em Goiás (1846-1934)*. 2011. 350 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, da Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2011.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. *A História Local e Regional na Sala de Aula: mudanças e permanências*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 05 de Agosto de 2015.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 1999.

RÜSEN, Jörn. *História viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed. Unb, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática*. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre – RS: Editora Penso, 2013a.

SACRISTÁN, José Gimeno. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre – RS: Editora Penso, 2013b.

_____. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre – RS: Editora Penso, 2013c.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Vol. 9, n. 19, p. 219-243, set/89-fev/90. Disponível em: http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=22. Acesso em: 04 jun. 2014.

SANDES, Noé Freire. *A invenção da nação: entre a monarquia e a república*. Goiânia: Editora UFG, 2002.

SANDES, Noé Freire. Cultura Local. In: GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo em debate: sequências didáticas – convite à reflexão e à ação História*. Goiânia: SEE-GO, 2010, Caderno n. 7.7.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Ed. Edusp, 2008.

SILVA, E. B; CALAÇA, M. O Desenvolvimento Desigual do Capitalismo em Goiás e Seu Papel na (Re)Produção da Desigualdade do Campesinato Goiano. In: XI – Encontro Nacional da Anpege. 10, 2015, Presidente Prudente. Anais... Presidente Prudente: UNESP, 2015, p. 1109-1120. Disponível em: www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/4/117.pdf. Acesso em: 04 Jan. 2016.

SILVA, Simônia Peres da. *O Processo de Implantação das Políticas Educacionais e Repercussões nas Formas de Gestão da Escola e no Processo de Ensino-Aprendizagem: o Pacto Pela Educação em Goiás*. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2014.

SILVA, Luís Carlos Borges da. A importância da História Regional e Local no Ensino Fundamental. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 3, 2006, Caetité-BA. Anais... Caetité-BA: UESB, 2007, p. 1-5. Disponível em: http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/luis_carlos.pdf. Acesso em: 12 mai. 2014.

SILVA, Maria Abadia. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia, MG: UFU, 2006, p. 4819 - 4828. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/principal.htm>. Acesso em 08.04.2015.

SILVA, Vera Alice Cardoso. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: SILVA, Marcos Antônio (Org.). *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: ANPUH: Ed. Marco Zero, 1980. p. 43 – 49.

SCHMITDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-39.

TOMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Maria Rosa. Melhorar a qualidade da Educação? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 125-193.

UGÁ, Vivian Domínguez. A Categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 23, nov. 2004.

VAINFAS, Ronaldo. A História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion (Org.); VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo - SP: Editora Ática, 2007.

FONTES DOCUMENTAIS

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE GOIÁS - ALEGO. Isso Moreira Destaca o Trabalho de Milca Severino na Educação. *On-Line*. 2009. Disponível em: <http://al-go.jusbrasil.com.br/noticias/1419781/iso-moreira-destaca-trabalho-de-milca-severino-na-educacao>. Acesso em: 24 jan. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA - ANPUH/GO. Moção de Repúdio às novas Políticas Educacionais Implementadas pelo Governo do Estado de Goiás no Programa Denominado “Pacto Pela Educação”. 2012. Disponível em: <https://anpuhgo.historia.ufg.br/n/34113-mocao-de-repudio>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BAIN & COMPANY. Portal *On-line*. 2016. Disponível em: <http://www.bain.com/offices/saopaulo/pt/who-we-are/index.aspx>. Acesso em 16 maio 2016.

BRASIL, Ministério Da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos - Apresentação. *On-line*. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos/apresentacao>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Indagações sobre Currículo. Educando e Educadores: seus Direitos e o Currículo. Brasília: MEC, 2007.

CENTRO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO DA UFG- CEPAE. Moção de Repúdio contra o Pacto Pela Educação do Estado de Goiás. 2012. Disponível em: <https://www.cepae.ufg.br/n/34336-mocao-de-repudio-do-cepae-contr-o-pacto-pela-educacao-do-estado-de-goias>. Acesso em: 17 jan. 2016.

CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). GO: Deputados Aprovam em 1ª Votação Projeto de Lei que Destroí a Carreira do Professor. On-Line. 2011. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/giro-pelos-estados/9481-deputados-aprovam-em-1o-votacao-projeto-de-lei-que-destroi-a-carreira-do-professor.html>. Acesso em: 19 jan. 2016.

FACULDADE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFG. Moção de Repúdio às Medidas Contidas na Política Pública Pacto pela Educação. 2012. Disponível em: https://www.cienciassociais.ufg.br/up/106/o/Mo%C3%A7%C3%A3o_de_Rep%C3%BAdio_Conselho_Diretor_FCS_UFG.pdf?1329589071. Acesso em: 16 jan. 2016.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG. Moção de Repúdio às Ações do Governo do Estado de Goiás para a Educação Básica. 2012. Disponível em: <https://fefd.ufg.br/up/73/o/Mo%C3%A7%C3%A3o%20de%20rep%C3%BAdio%20as%20a%C3%A7%C3%B5es%20do%20Governo%20do%20Estado%20de%20Goi%C3%A1s%2012%20-%20Vers%C3%A3o%20corrigida.pdf?1328810135>. Acesso em: 16 jan. 2016.

FACULDADE DE HISTÓRIA DA UFG. MOÇÃO DE APOIO À GREVE DOS PROFESSORES DO ESTADO DE GOIÁS. Disponível em: https://www.historia.ufg.br/up/108/o/Mo%C3%A7%C3%A3o_de_Apoio_a_Greve_dos_Pref_essores_da_Rede_Estadual_de_Ensino.pdf?1330093419. Acesso em: 17 jan. 2016.

FACULDADE DE LETRAS DA UFG. Moção de Repúdio às Ações do Governo do Estado de Goiás para a Educação Básica. 2012. Disponível em: http://www.letras.ufg.br/up/25/o/MO%C3%87%C3%83O_DE_REP%C3%9ADIO_FACULDADE_DE_LETRAS.pdf?1329331340. Acesso em: 16 jan. 2016.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. *Currículo em debate: direito à educação – desafio da qualidade*. Goiânia: SEE-GO, 2005. Caderno n. 1.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. *Currículo em debate: um diálogo com a rede – análise de dados e relatos*. Goiânia: SEE-GO, 2009a. Caderno n. 2.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. *Currículo em debate: currículo e práticas culturais: as áreas do conhecimento*. Goiânia: SEE-GO, 2009b. Caderno n. 3, p. 85-90.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. *Currículo em debate: relatos de práticas pedagógicas*. Goiânia: SEE-GO, 2006. Caderno n. 4, p. 43-48.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. *Currículo em debate: matrizes curriculares*. Goiânia: SEE-GO, 2009. Caderno n. 5.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. *Currículo em debate: sequências didáticas – convite à reflexão e à ação História*. Goiânia: SEE-GO, 2009c, Caderno n. 6.7.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. *Currículo em debate: sequências didáticas – convite à reflexão e à ação História*. Goiânia: SEE-GO, 2010, Caderno n. 7.7.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças*. Goiânia: SEE-GO, 2011a.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação de. *Portal do Pacto pela Educação. On-line*. 2011b. Disponível em: <http://www.see.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>. Acesso em: 20 dez. 2015.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Goiânia: SEE-GO, 2012.

INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFG. Moção de Repúdio as medidas anunciadas pelo Pacto Pela Educação. 2012. Disponível em: http://www.icb.ufg.br/up/99/o/MO%C3%87%C3%83O_DE_REP%C3%9ADIO_%281%29.pdf?1332880275. Acesso em: 16 jan. 2016.

ITAMARATY. Ministério das Relações Exteriores. *Portal On-Line*. 2016. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/index.php?lang=pt-BR>. Acesso em: 18 jan. 2016.

JORNAL A REDAÇÃO. Governo Lança Programa Pacto Pela Educação. *On-Line*. 2011. Disponível em: <http://aredacao.com.br/noticias/2738/governo-lanca-programa-pacto-pela-educacao>. Acesso em: 20 dez. 2015.

JORNAL OPÇÃO. Thiago Peixoto palestra sobre os avanços da educação em Goiás na Universidade de Harvard. *On-line*. 2015. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/thiago-peixoto-palestra-sobre-avancos-da-educacao-em-goias-na-universidade-de-harvard-33047/>. Acesso em: 17 jan. 2016.

ONUBR. Nações Unidas no Brasil. *Portal On-Line*. 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/>. Acesso em: 18 jan. 2016.

PARTIDO SOCIAL DEMOCRÁTICO. Thiago Peixoto apresenta o Pacto Pela Educação em universidades dos EUA. *On-Line*. 2015. Disponível em: <http://psd.org.br/noticia/thiago-peixoto-apresenta-o-pacto-pela-educacao-em-universidades-dos-eua/>. Acesso em 17 jan. 2016.

PARTIDO SOCIAL DEMOCRÁTICO. Thiago Peixoto: só a educação pode tornar o país competitivo. *On-line*. 2014. Disponível em: <http://psd.org.br/noticia/thiago-peixoto-pacto-pela-educacao-pode-tornar-o-pais-mais-competitivo/>. Acesso em: 17 jan. 2016.

SINTEGO, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás. Ideb de 3,8, o que temos a comemorar? *Portal do Sintego. On-Line*. 2014. Disponível em: <http://sintego.org.br/comunicacao-artigo/ideb-de-38-o-que-temos-a-comemorar?PHPSESSID=128b289b2f107087bed30ad523c54843>. Acesso em: 17 jan. 2016.

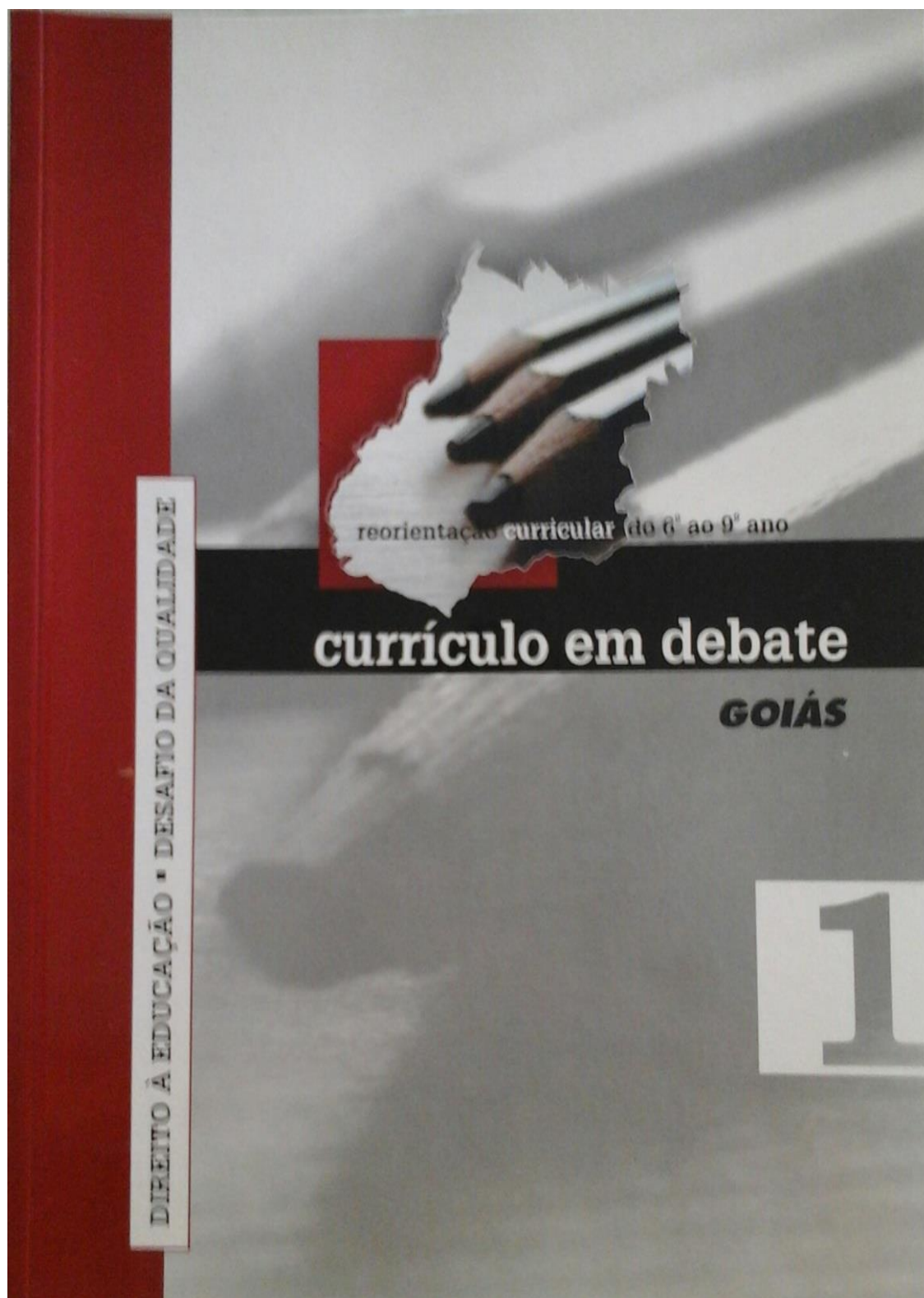
SINTEGO, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás. Mudança no Programa Reconhecer Reforça a Enganação do Bônus para o Professor. *Portal do Sintego. On-line*. 2012a. Disponível em: <http://sintego.org.br/noticia/mudanca-no-programa-reconhecer>

reforca-enganacao-do-bonus-para-o-professor?PHPSESSID=a6c930ae78ecceccae42a56eb79d8329. Acesso em: 17 jan. 2016.

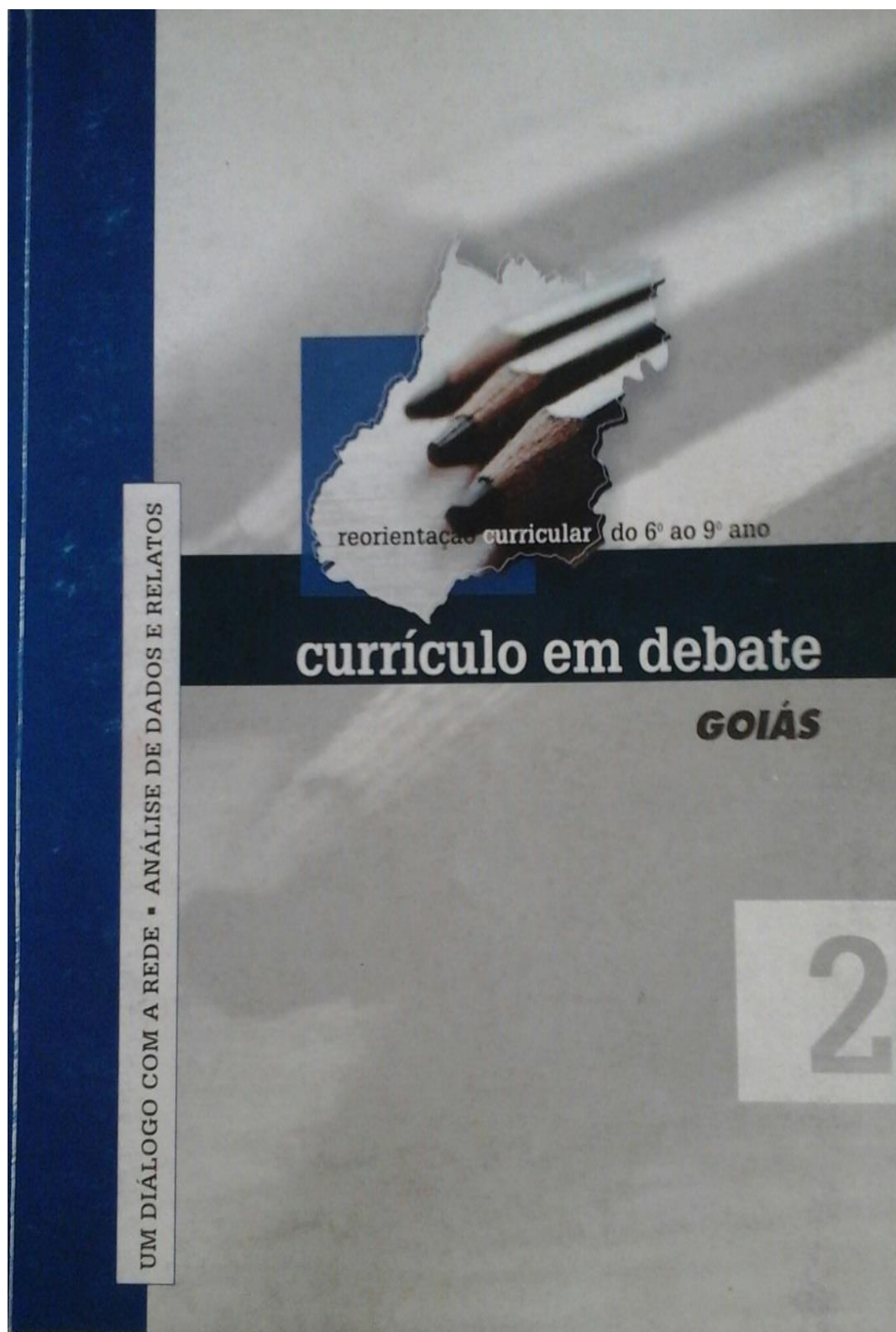
SINTEGO, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás. Sintego cobra mais debates sobre mudanças no ensino médio. *Portal do Sintego. On-line*. 2011. Disponível em: <http://sintego.org.br/noticia/sintego-cobra-mais-debates-sobre-mudancas-no-ensino-medio>. Acesso em: 18 jan. 2016.

WORD BANK. Banco Mundial no Brasil. *Portal On-line*. 2016. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Acesso em: 17 jan. 2016.

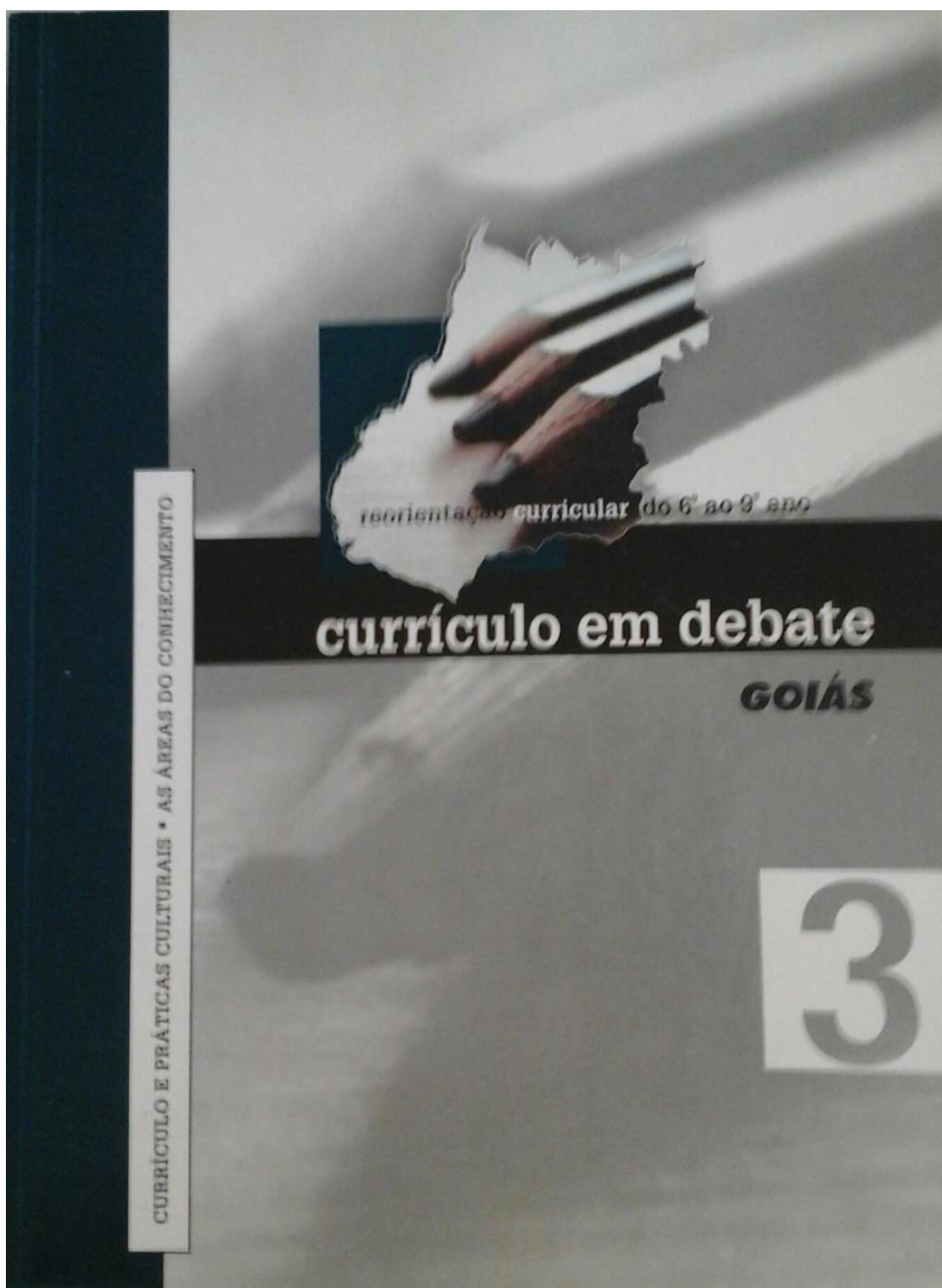
ANEXOS



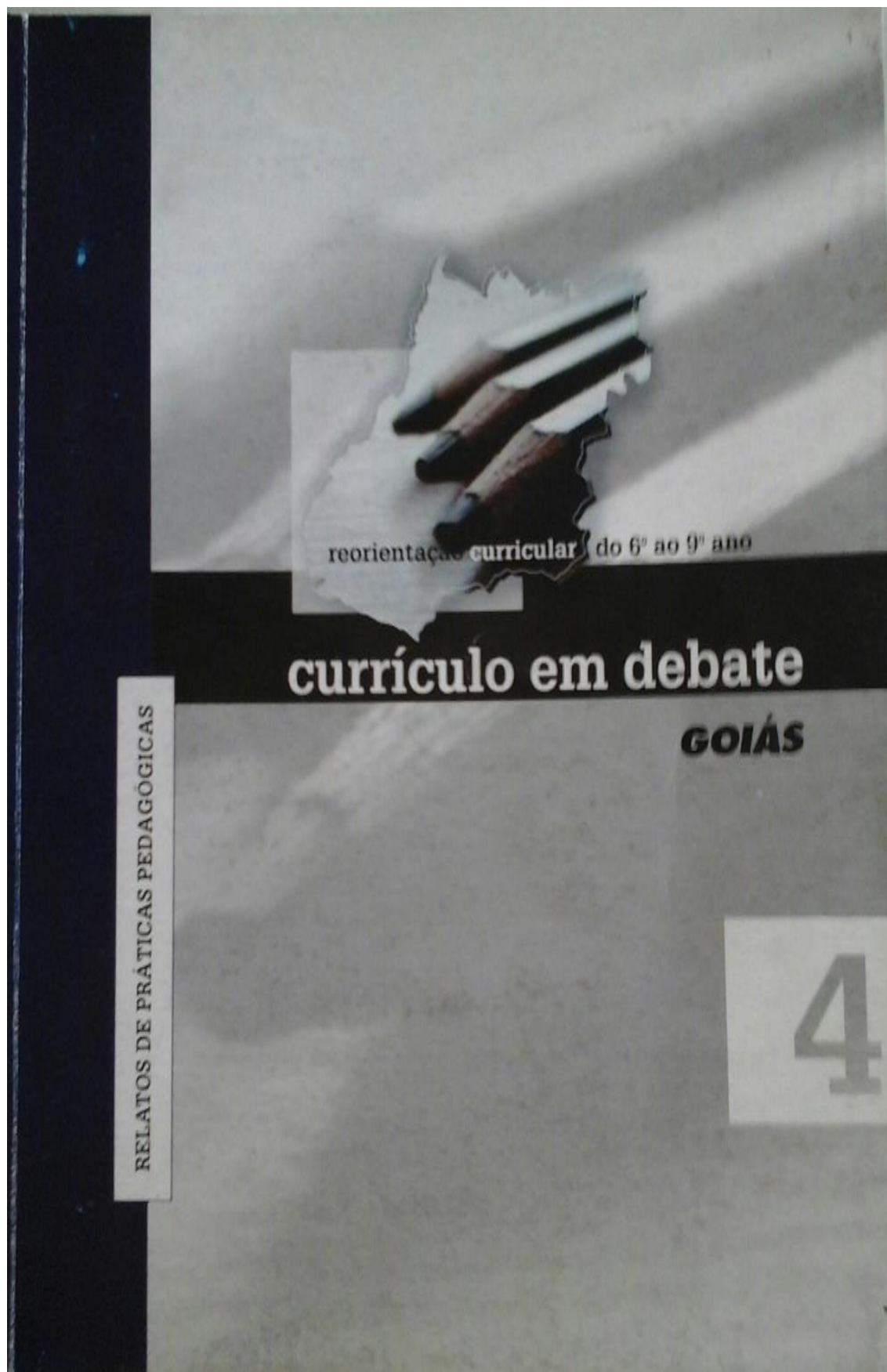
Currículo em Debate - Caderno 1



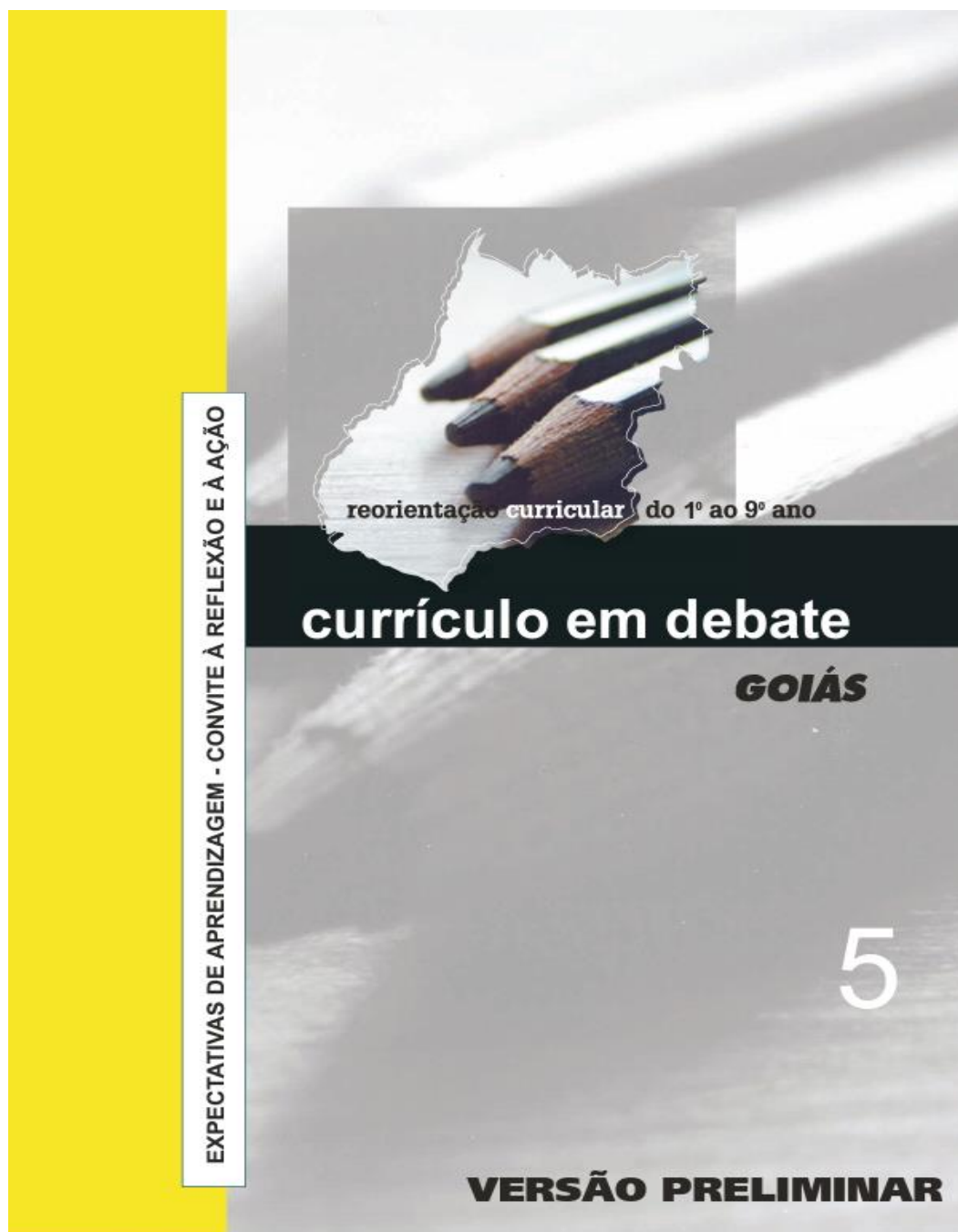
Currículo em Debate - Caderno 2



Currículo em Debate - Caderno 3



Currículo em Debate - Caderno 4



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - CONVITE À REFLEXÃO E À AÇÃO

reorientação curricular do 1º ao 9º ano

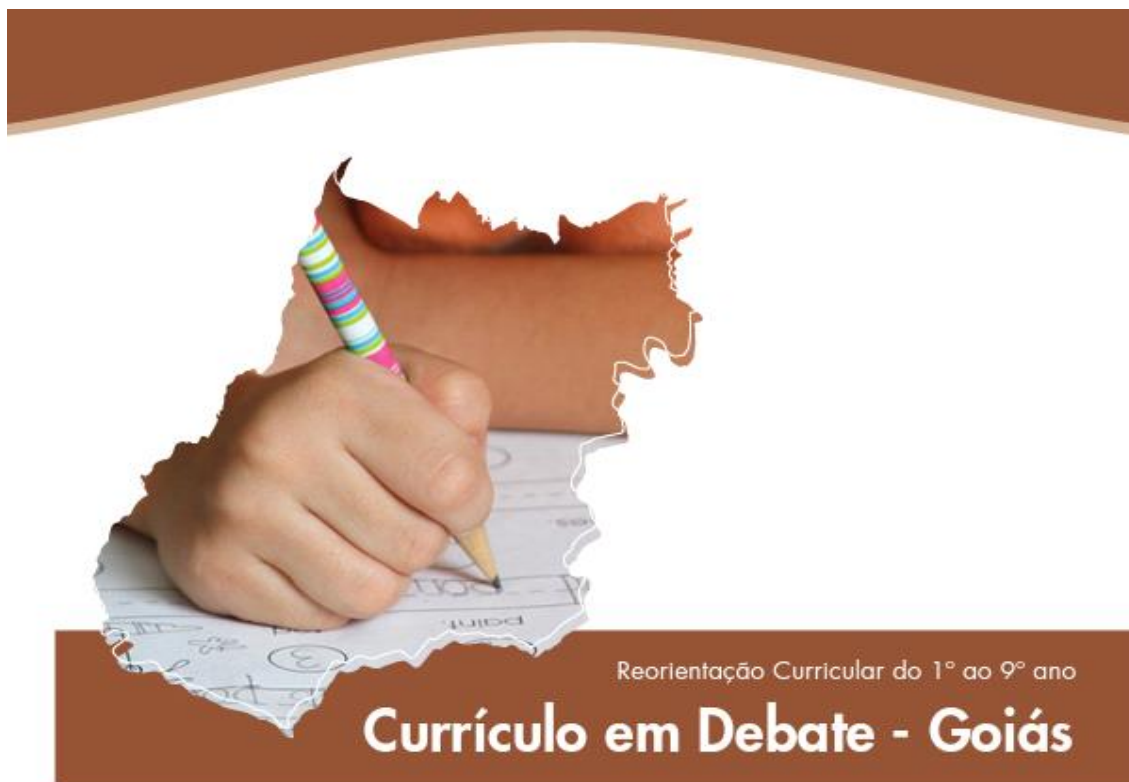
currículo em debate

GOIÁS

5

VERSÃO PRELIMINAR

Currículo em Debate – Caderno 5



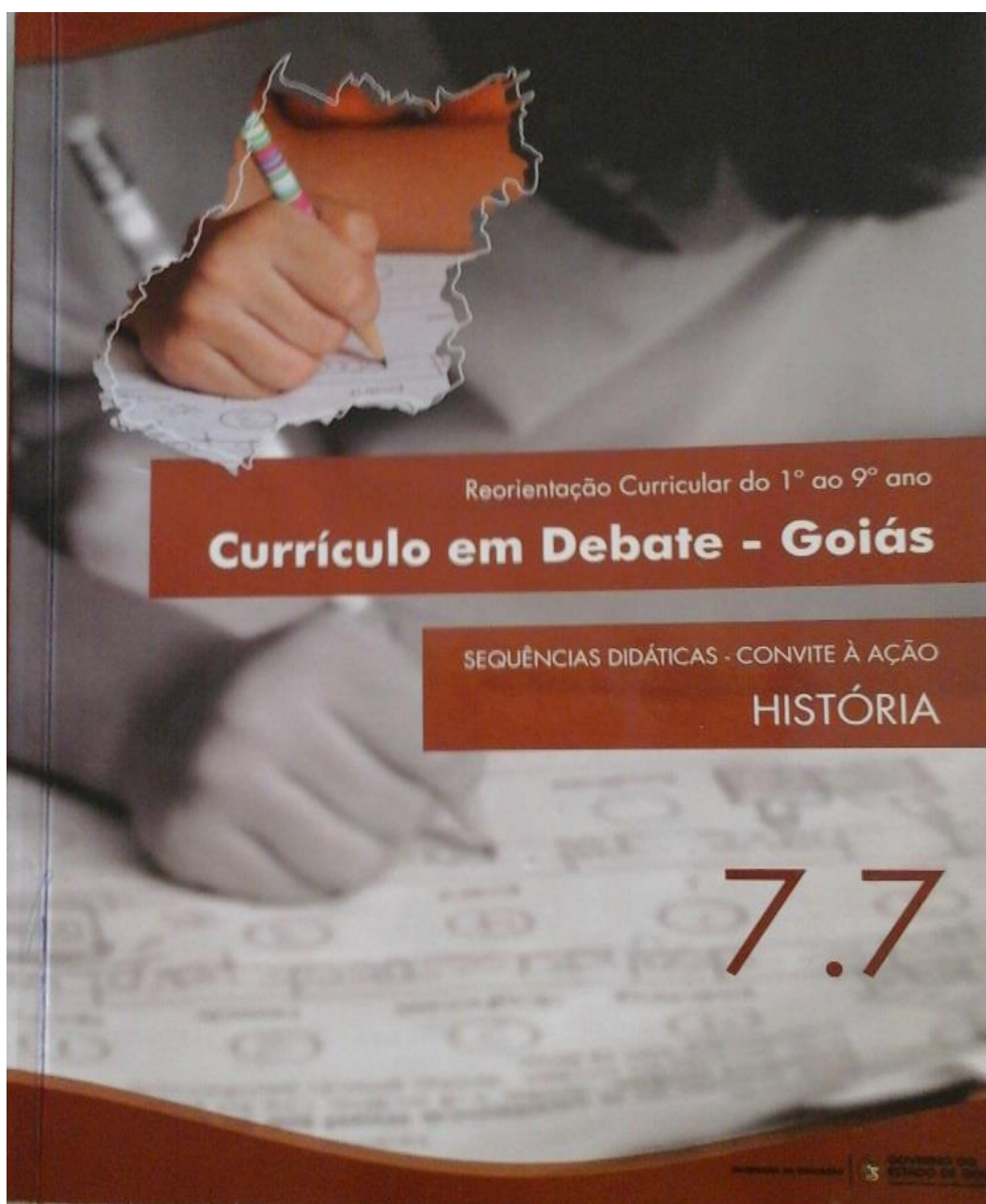
Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano

Currículo em Debate - Goiás

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS - CONVITE À AÇÃO
HISTÓRIA

6.7

GOIÂNIA - 2009



Currículo em Debate - Caderno 7.7



Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO

GOVERNO DE
GOIÁS

Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás

Versão Experimental

Imagem da matriz curricular do Pacto pela Educação - conhecida por Currículo Referência