

WARLÚCIA PEREIRA GUIMARÃES

**MEMÓRIA E REFORMA DO ENSINO DE HISTÓRIA
NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA (1983 – 1992)**

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Outubro de 2004**

WARLÚCIA PEREIRA GUIMARÃES

**MEMÓRIA E REFORMA DO ENSINO DE HISTÓRIA
NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA (1983 – 1992)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a. Maria Helena de Oliveira Brito.

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof.^a. Dr.^a. Maria Helena de Oliveira Brito

.....
Prof.^a. Dr.^a. Maria Tereza Canezin Guimarães

.....
Prof.^o. Dr. Noé Freire Sandes

Data: 15 /09/2004

*Ao meu irmão, José Teodoro, que vive
em minha memória.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Ilton, agradeço o estímulo, a compreensão e o auxílio nos momentos difíceis

As minhas filhas Elisa e Ester e, ao meu filho Heitor, agradeço a paciência e compreensão nos momentos de ausência

À Gislene Margaret, amiga certa nos momentos incertos

Ao amigo Helder, pela disponibilidade e incentivo

À Maria das Graças pela leitura atenta e revisão

À minha orientadora, Prof^a Maria Helena de Oliveira Brito, pelo acolhimento, carinho e atenção demonstrados

Às professoras Marília, Maria Esperança, Elianda e Dalva; aos ex-membros da equipe de Estudos Sociais e História: José Marques, Sílvia, Ângela, Mirian Bianca e Eduardo Oliveira; às professoras da rede municipal: Antônia e Maia; aos meus colegas, professores de História: Agamenon, João, Maria Lima, Maria de Fátima e Zany e a mestre Ledonias, agradeço por confiarem e compartilharem suas memórias, sem as quais este trabalho não seria possível.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I A TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA: CONTEXTO DE UM PROJETO EDUCACIONAL	19
1 O CONTEXTO DA ABERTURA POLÍTICA	19
2 O PROCESSO ELEITORAL EM GOIÁS	22
2.1 O Envolvimento da Academia com as Políticas Educacionais	28
CAPÍTULO II A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE POLÍTICA	31
1 A IDENTIDADE COMO TEMA DE ESTUDO.	32
2 REDEMOCRATIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: GESTÃO DALÍSIA DOLES.	33
2.1 Formando Elos de Apoio.....	38
2.2 O Contexto Político-Educacional	40
2.3 O Vínculo Político-Partidário.....	43
2.4 A Rede Municipal na Década de 1980: contextualização	46
2.5 A Concepção Teórica da Proposta Pedagógica	47
2.6 Enfrentando as Adversidades: os Primeiros Anos da Gestão Dalísia Doles	50
2.7 A Elaboração da Proposta Político-Pedagógica	57
2.7.1 Valorização e qualificação do professor.....	58
2.7.2 Redefinição político-pedagógica da educação escolar	62
2.7.3 Democratização do ensino.....	66
2.8 A Interrupção de um Projeto	68
3 GESTÃO DANIEL ANTÔNIO (1986/1987)	71
4 GESTÃO LINDA MONTEIRO: Limites de Uma Gestão Liberal	75
CAPÍTULO III A REFORMA GOIANIENSE DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	83
1 A EQUIPE DE ESTUDOS SOCIAIS E HISTÓRIA	84
2 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA	104
2.1 A Proposta Paulista: o olhar voltado para a nova historiografia	109
2.2 A Proposta Mineira: a expressão do marxismo ortodoxo.....	112
2.3 A Proposta Goianiense: a opção pelo método Histórico-Dialético	115
3 OS CONTEÚDOS SELECIONADOS NAS PROPOSTAS	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
DOCUMENTOS	138
ANEXOS	140

RESUMO

Este trabalho registra a memória daqueles que compartilharam o período da reforma do ensino de História empreendida na rede municipal de ensino de Goiânia, nos anos de 1983 a 1992, na perspectiva de transformar a memória da reforma em História, antes que os grupos que a guardam e a mantêm viva desapareçam. Com ele busca-se compreender como os sujeitos deram voz e vez à identidade regional do ensino de História naquele período e identificar e analisar como se constituíram os jogos de poder naquele momento e que concepções teóricas subsidiaram a construção do currículo de História no município de Goiânia, no período estudado. Traz como fundamento a teoria de Halbwachs sobre memória coletiva, tendo como base para a produção da fonte oral, o recolhimento, o ordenamento e a sistematização de entrevistas e depoimentos, com a utilização da análise de documentos escritos para uma aproximação crítica em relação ao testemunho oral. A investigação traz, como elemento de interação entre pesquisador e testemunhas, a vida contemporânea, intermediada pela memória dos depoentes, o que possibilita a união entre passado e presente. Analisa-se como a conjuntura de reorganização da sociedade civil brasileira influenciou a reforma do ensino de História na rede municipal; a constituição da identidade do grupo responsável pela elaboração e implementação da primeira proposta concebida como política-educacional, na rede municipal de Goiânia e a formação da equipe de Estudos Sociais e História, procedendo a uma análise da reforma do ensino de História em Goiânia, tomando como referência as propostas de São Paulo e Minas Gerais. Considera que a reforma do ensino de História goianiense adquiriu contornos próprios, porém, não fortes o suficiente para que se constituísse uma proposta regional, singular, mantendo semelhanças com outras propostas, tais como a priorização de conteúdos com base nos modos de produção e a inserção da História regional e do Brasil nesse âmbito, tendo como referência o materialismo histórico.

ABSTRACT

This paper records the memory of those who shared the History teaching reform period occurred in the county schools in Goiânia, from 1983 to 1992, aiming at turning the memory of reform into History, before the groups that keep it and maintain in alive disappearing, seeking for an understanding of how the individuals have given voice and chance to History teaching regional identity at that time and pursuing an identification and analysis of how such power forces have been constituted in that moment as well as which theoretical assumptions underlay the construction of History curriculum in Goiânia, in the studied period. This study is based Hallowchs' theory about collective memory which has for the oral source production, the recollection, ordering and systematization of interviews and reports, as its basis, also using, the analysis of written documentation for a critical approach regarding oral testimony. Investigation brings as interaction element between researcher and witness contemporary life intermediated by narrator's memory, which enables the link between past and present. It analyses how the conjuncture of reorganization of Brazilian civil society has influenced the History teaching reform in municipal schools; identity construction of the group in charge of elaboration and implementation of the first proposal conceived as educational policy, in Goiânia municipal schools and the team's composition of social studies and History, proceeding to an analysis of History teaching reform in Goiânia, taking as reference of São Paulo and Minas Gerais. It proposals considers that History teaching reform in Goiânia has acquired its own features, however not being strong enough in order to constitute a unique, regional proposal, keeping similarities to other ones, such as syllabus prioritization from production systems as well as insertion of regional and national History in this ambit, having historical materialism as reference.

INTRODUÇÃO

Inicia-se a apresentação deste trabalho expondo os motivos que levaram à escolha do objeto de estudo: “A reforma do ensino de História na rede municipal de ensino de Goiânia (1983-1992).” Entende-se que para isso é necessário apresentar o lugar do qual a autora escreve, expondo a relevância desta pesquisa.

A autora deste trabalho ingressou no curso de História da Universidade Federal de Goiás (UFG) em 1983 e logo se envolveu com as discussões políticas e educacionais promovidas pelo Centro Acadêmico (C. A) e pelo Diretório Central dos Estudantes (D.C.E), ocorridas nos diferentes espaços da Universidade: auditórios, salas de aula, corredores e pátio do então ICHL (Instituto de Ciências Humanas e Letras). Assim, já no primeiro ano encontrava-se engajada tanto no movimento estudantil em disputa eleitoral pelo C. A de História quanto em uma das tendências internas político-partidárias. No quinto período do curso passou a trabalhar como professora por meio de contratos especiais e substituições na rede municipal de ensino de Goiânia e depois, na rede estadual. Assim, a participação nas atividades da categoria dos professores promovidas pelo CPG (Centro de Professores de Goiás), posteriormente transformado em Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO), foi uma consequência natural do envolvimento político no movimento estudantil.

O período em que a autora deste trabalho cursava História, as discussões políticas freqüentemente resvalavam sobre questões educacionais, tais como: a formação do

historiador, o seu campo de trabalho e o ensino de História. Os debates acerca da proposta curricular implantada em 1984, no curso de História/UFG e os encontros nacionais de estudantes de História contaram com sua participação. Ainda como estudante, percebia a expectativa das pessoas em torno da gestão da professora-historiadora Dalísia Doles na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), empossada no primeiro mandato de governador eleito após o Golpe Militar de 1964. Já no final do curso de graduação, vivenciou como estagiária a proposta de ensino de História desenvolvida pela professora Ledonias Franco Garcia, no Colégio de Aplicação da UFG. Concluído seu curso de História, no primeiro semestre de 1987, na condição de professora, engajou-se no movimento da categoria.

Há quase duas décadas trabalhando na rede pública de ensino, em especial na municipal, tem observado que temas como a luta coletiva, o compromisso político e o ideal de uma nova sociedade, constantes da pauta de discussão da década de 1980, já não fazem parte do cotidiano da categoria dos profissionais da educação. A esperança de edificação de uma nova sociedade dá lugar a projetos pessoais e individualistas. Essas transformações são frutos, entre outras causas, das constantes decepções que a sociedade brasileira vem vivenciando desde a reabertura política, quando o Estado acena com projetos que se apresentam como perspectiva de mudanças e melhorias sociais, mas, que na prática, não se efetivam. Percebe-se assim, atualmente, uma categoria desiludida e desprovida de utopias a serem alcançadas de forma coletiva na perspectiva de construção de uma nova sociedade assentada em ideários distintos dos atuais.

Como professora de História da rede municipal de Goiânia que vivenciou as expectativas e as esperanças de uma nova sociedade, de uma nova educação e de um novo ensino de História, hoje, com este estudo, esta autora volta o olhar para os anos de 1983 a 1992, convidando pessoas que compartilharam desse período da reforma do ensino de História empreendida na referida rede a fazerem o mesmo, por meio de suas memórias, enquanto estas ainda existem. Segundo Halbwachs (1990, p. 84), “a memória de uma sociedade se esgota lentamente, sobre as bordas que assinalam seus limites, na medida em que seus membros individuais, sobretudo os mais velhos, desapareçam ou se isolem.” Entende-se que é chegado o momento de transformar a memória da reforma do ensino de História, ocorrida na rede municipal de Goiânia, em História antes que os grupos que a guardam e a mantêm viva desapareçam.

Nessa perspectiva, recorre à teoria desenvolvida pelo sociólogo Maurice Halbwachs em 1925, intitulada Memória Coletiva, compreendendo-se que é na história vivida que dá

suporte à memória, e que história é “tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto” (HALWBACHS, 1990, p.60).

A autora do presente trabalho apóia-se na premissa de que a reforma do ensino de História ainda persiste na memória daqueles que constituem os grupos de estudo: das assessoras pedagógicas da gestão Dalísia Doles, dos membros da equipe de Estudos Sociais e História, de docente de História da UFG, das coordenadoras pedagógicas da gestão Linda Monteiro e professores de História que vivenciaram essa reforma. Apóia-se também nos pontos de contato de sua própria memória de professora de História da rede municipal, que acompanhou o processo da reforma e presenciou, indiretamente, as expectativas em torno da constituição de um ensino de História regional, no período de 1983 a 1992.

Assim, sob a luz teórica de Halbwachs (1990), acredita que há uma relação entre memórias no processo de reconstrução da lembrança da reforma do ensino de História, em questão. Segundo Halbwachs é necessário que

[...] esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS. 1990 p.34).

Nessa perspectiva, a memória coletiva evidencia-se como um embasamento teórico capaz de apreender, ao mesmo tempo, a lembrança como reconhecida e reconstituída, apresentando como características

[...] uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, ela não ultrapassa os limites deste grupo [...] não se poder concentrar num único quadro a totalidade dos acontecimentos passados senão na condição de desligá-los da memória dos grupos que deles guardavam a lembrança (HALBWACHS, 1990, p.81 e 86).

Depreende-se das características da memória coletiva que esta tem por suporte um grupo limitado no tempo e no espaço. Assim, para falar em memória, “é necessário que as

partes do período sobre o qual ela se estende sejam diferenciadas segundo um critério”, pois, segundo Halbwachs (1990, p.87), “cada um desses grupos tem uma história. Neles distinguimos imagens e semelhanças.” Nesse sentido, entende-se que os cinco grupos em estudo possuem memórias semelhantes que os configuram como grupo, não significando, porém, memória única, uma vez que esta é, ao mesmo tempo, plural e individual.

Dessa forma, este estudo se sustenta na memória dos cinco grupos estudados, bem como na teoria do autor consultado acerca da inexistência da memória universal, ou seja, da impossibilidade de concentrar em um único quadro a totalidade dos acontecimentos passados. Assim sendo, a pesquisa empreendida possui como limite de tempo a reforma do ensino de História na rede municipal de Goiânia ocorrida de 1983 a 1992, e de espaço, os membros dos grupos que participaram desta reforma.

Pretende-se, por meio da memória coletiva: a) analisar como, no período da reforma do ensino de História, os sujeitos deram voz e vez à identidade regional desse ensino; b) identificar e analisar como se constituíram os jogos de poder no momento da reforma, quem foi excluído ou incluído desse processo e que concepções teóricas subsidiaram a construção do currículo de História no município de Goiânia no período em estudo.

Busca-se superar os pontos obscuros e ampliar os horizontes em relação ao ensino de História, pois “há em cada época uma estreita relação entre os hábitos, o espírito de um grupo e o aspecto dos lugares donde vive.” (HALBWACHS, 1990, p. 61) Nessa perspectiva, objetiva-se, por meio das lembranças, reconstruir o passado com a ajuda de dados emprestados do presente.

Explicita-se ainda que a pesquisa “Memória e reforma do ensino de História na rede municipal de ensino de Goiânia no período de 1983 a 1992” possui características que a qualificam como *história do tempo presente*, pois a investigação traz como elemento de interação, entre pesquisador e testemunhas, a vida contemporânea, intermediada pela memória dos depoentes que possibilita, nesse sentido, a união entre passado e presente. Como diz Chartier (1996, p.216), “o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto e, portanto, partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais”, como a vida presente, as lembranças e as experiências. Bédarida (1996, p.229) chama a atenção, também, para outros aspectos constituintes da história do tempo presente, como o seu “constante movimento, refletindo as comoções que se desenrolam [...] sendo, portanto, objeto de uma renovação sem fim.”

Com relação ao ensino de História Regional, tem-se como pressuposto que este se efetiva no momento em que se busca “resgatar a dinâmica da prática social dos homens a partir da análise das condições históricas objetivas num espaço delimitado...[uma vez que]...o estudo histórico de uma região implica a análise de uma singularidade na totalidade” (PESAVENTO, 1990, p.69). Com base nesse pressuposto, questiona-se: será que a reforma do ensino de História goianiense adquiriu contornos próprios? Em Goiânia, foi elaborada uma proposta regional para o ensino de História?

Evidencia-se, portanto, a necessidade de conhecer e ouvir as memórias dos grupos na perspectiva de analisar a constituição da identidade regional do ensino de História na rede municipal de ensino de Goiânia, no período da reforma educacional, isto é de 1983 a 1992.

Desta forma, levando em consideração a perspectiva de apreender o objeto de investigação em sua historicidade, recorre-se também à fonte oral como forma de constituí-lo e analisá-lo. Segundo Garrido (1993),

O uso das fontes orais permite não apenas incorporar indivíduos ou coletividades até agora marginalizados ou pouco representados nos documentos arquivísticos, mas também facilita o estudo de atos e situações que a racionalidade de um momento histórico concreto impede que apareçam nos documentos escritos. Assim, portanto, as fontes orais possibilitam incorporar não apenas indivíduos à construção do discurso do historiador, mas nos permite conhecer e compreender situações insuficientemente estudadas até agora (GARRIDO, 1993, p. 36).

A produção da fonte oral teve por base o recolhimento, ordenamento e a sistematização de entrevistas e depoimentos, buscando analisar, interpretar e situar historicamente as informações colhidas.

Segundo Halbwachs (1990), para que um depoimento se transforme em lembrança, é necessário que ocorra uma interação dos membros do grupo.

Quando dizemos que um depoimento não nos lembrará nada se não permanecer em nosso espírito algum traço do acontecimento passado que se trata de evocar, não queremos dizer todavia que a lembrança ou que uma de suas partes devesse subsistir tal e qual em nós, mas somente que, o momento em que nós e as testemunhas fazíamos parte de um mesmo grupo e pensávamos em comum sob alguns aspectos, permanecemos em contato com esse grupo, e continuamos capazes de nos identificar com ele e de confundir nosso passado com o seu. Poderíamos dizer, também, é preciso que desde esse momento não tenhamos perdido o hábito nem o poder de pensar e de nos

lembrar como membro do grupo do qual essa testemunha e nós mesmos fazíamos parte, isto é, colocando-se no seu ponto de vista, e usando todas as noções que são comuns a seus membros (HALBWACHS, 1990, p. 29).

A análise crítica do processo de construção das fontes orais faz-se necessária, uma vez que há têm pretensões científicas com o trabalho. Assim, na perspectiva de atingir tal objetivo é que se tentou realizar uma aproximação crítica em relação ao testemunho oral, possibilitado por meio de

[...] dois procedimentos de caráter interativo: um, com a documentação escrita existente, e outro, com o resto do corpus de documentos orais. Daí a importância de se estabelecer uma relação dialética entre os diversos tipos de fontes (GARRIDO, 1993, p. 39).

Dessa forma, utilizou-se tanto a memória escrita, registrada em documentos, quanto a memória viva dos depoentes. Segundo Joutard (apud GARRIDO, 1993, p.38), “sem fontes escritas que permitam estabelecer a distância entre o dito e o não-dito, ou o que foi dito de forma diferente, não há verdadeira história oral.”

Nesse sentido, a análise dos documentos escritos constituiu outro importante recurso para o desenvolvimento da pesquisa. Foram analisadas as propostas educacionais desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação de Goiânia no período de 1983/86 e 1989/1992 e o currículo de História. A esses documentos acrescentam-se outros elaborados pela SME no período de 1983 a 1992.

As informações foram coletadas mediante entrevistas realizadas com cinco grupos, a saber: grupo I, equipe de Estudos Sociais e História – professores da área de Ciências Humanas; grupo II, professores de História de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental; grupo III, assessoras - docentes universitárias que participaram da gestão Dalísia Doles; grupo IV, coordenadoras do Núcleo de Orientação e Supervisão na gestão Linda Monteiro; e grupo V, docente de História – professora do Departamento de História da UFG.

O primeiro grupo foi constituído por professores da área de Ciências Humanas que, à época correspondente entre os anos de 1983 a 1992, prestaram serviço na sede da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), como apoio pedagógico na Equipe de Estudos Sociais e História. Estima-se que onze pessoas tenham passado por essa equipe. Assim,

tomou-se como critério de seleção dos membros da equipe de Estudos Sociais e História a permanência do vínculo com a carreira docente e a constância maior na equipe.

Considerando-se os critérios estabelecidos, foram selecionadas cinco pessoas para entrevista, dentre as que compuseram a equipe de Estudos Sociais e História: o professor José Antunes Marques, a professora Sílvia Helena Siqueira, Ângela C. Belém Mascarenhas, Mirian Bianca Amaral Ribeiro e o professor Eduardo Oliveira de Souza.

O segundo grupo foi formado com os professores de História de 5ª a 8ª séries, que participaram do processo de construção do Currículo de História. Os critérios para a escolha desse grupo foram os seguintes: a) que tivessem no mínimo 20 anos de atuação na rede municipal e b) que tivessem permanecido todo o tempo, ou em sua maior parte, em efetivo trabalho escolar. Dentre os onze professores de História que atendiam aos critérios foram entrevistados cinco. Esses professores ingressaram na rede municipal entre os anos de 1980 a 1982, são eles o professor Agamenon Alves Pamplona, professor João Damásio Pereira, as professoras Maria de Fátima Viana Cortês, Maria Lima da Silva e Sousa e Zany Maria de Jesus Souza. Dentre esses o primeiro possui graduação em Ciências Sociais e os demais em História.

As assessoras ligadas ao executivo municipal na gestão Dalísia Doles formam o terceiro, grupo elas não faziam parte da equipe de Estudos Sociais e História, porém participaram diretamente das discussões e decisões em relação à definição de propostas e encaminhamentos quanto à política educacional empreendida pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no período de 1983/86. Nesse sentido, os seus testemunhos constituem um componente importante para a elucidação dos fatos e acontecimentos. Esse grupo é composto pelas professoras: Marília Gouvea de Miranda, Elianda Tiballi, Dalva Borges e Maria Esperança F. Carneiro.

O período compreendido entre os anos de 1989/92, gestão Linda Monteiro, constitui outro importante marco para o ensino municipal, pois nele concluiu-se a reforma do ensino de História com a edição do Currículo de História. Nesse sentido, fez-se necessário ouvir as coordenadoras do Núcleo de Orientação e Supervisão que estavam ligadas diretamente ao trabalho das equipes de Estudos Sociais e História. Faz parte desse quarto grupo as professoras da rede municipal, Maia Sílvia de Freitas e Antônia Eterna Lemes.

Como informante, esta pesquisa contou também com a professora Ledonias Franco Garcia, docente aposentada do Departamento de História da Universidade Federal de Goiás

(UFG), que à época, em determinados momentos, esteve presente no trabalho de reforma desencadeada na rede, participando em eventos, discutindo sugestões, produzindo e divulgando material didático para o ensino de História.

Adotou-se como um dos procedimentos para a coleta das informações entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas. Tomou-se o cuidado de registrar a data de cada uma delas e compô-las em um documento encadernado. Os roteiros, que se encontram anexados, contêm questões comuns a todos os grupos, como também indagações específicas a cada grupo.

Realizadas as entrevistas, passou-se à sistematização e organização das informações, agora não mais segundo a lógica dos grupos, mas, sim, de acordo com o levantamento de temas e subtemas. Desta forma, inicialmente fragmentadas pois os enunciados foram proferidos pelos indivíduos e grupos com certa espontaneidade, as entrevistas foram, posteriormente, reorganizadas na perspectiva da memória coletiva, pois “a unidade explicativa não será o testemunho individual exclusivamente, mas o testemunho coletivo organizado pelo historiador” (GARRIDO, 1993, p. 45).

Os temas e subtemas foram os seguintes: formação da equipe; contexto político-educacional; referencial teórico da reforma do ensino de História; participação dos professores na reforma; permanência e alternância dos membros da equipe; encaminhamentos da reforma, entre outros.

Apoiando-se na posição apresentada por Garrido (1993), quanto à forma de trabalhar com uma ou mais fontes, na perspectiva da relação dialética entre elas, desenvolveu-se a pesquisa em questão, utilizando-se documentos escritos e história oral, cuja análise foi realizada à luz do referencial teórico adotado. Segundo o autor citado (1999, p.40) “os dois registros [oral e escrito] produzem informações distintas, estando sua relevância na dependência, em última instância, de sua articulação no interior de uma teoria e do lugar que ocupe nesta.” Contudo, nesta pesquisa foi dada relevância singular à fonte oral por oferecer novos elementos que possibilitassem a análise da reforma do ensino de História e a elucidação da questão posta: a reforma do ensino de História goianiense possibilitou a construção de uma proposta regional para esse ensino?

Entende-se aqui por reforma do ensino de História o conjunto de ações e medidas desencadeadas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia a partir de 1983, que previam a intervenção direta e sistemática nas escolas municipais, por meio das seguintes

ações: revisão dos conteúdos escolares; revisão dos materiais didáticos; acompanhamento pedagógico às escolas e dinamização do ensino da 2ª fase do 1º grau. Essas ações foram interrompidas no período entre 1986 a 1988 e posteriormente retomadas e efetivadas no período entre 1989/92.

A discussão e o repensar do ensino de História na rede municipal envolveram professores dessa disciplina, sob a coordenação de uma equipe composta por profissionais graduados ou graduandos em História, Geografia e Ciências Sociais que atuava junto aos professores da 1ª fase (1ª a 4ª séries) em relação à disciplina de Estudos Sociais e aos professores da 2ª fase (5ª a 8ª séries) de História e Geografia, conforme suas habilitações específicas, sendo denominada equipe de Estudos Sociais e História. Ressalta-se que esta pesquisa tem como objeto a reforma do ensino de História, enfocando, portanto, a 2ª fase do ensino fundamental.

A reforma em questão estava inserida no contexto da sociedade brasileira, de mudanças políticas e educacionais, em especial alterações no ensino de História, que ocorriam em vários Estados brasileiros. Em um contexto de redemocratização política, a reforma educacional abarcou a luta contra os Estudos Sociais e a Educação Moral e Cívica, que vinha ocorrendo desde meados da década de 1970 e se intensifica nos anos 80, respaldada por associações científicas como a Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) e por associações sindicais e estudantis. O processo desencadeado em prol da redemocratização, mediante resistências dos professores e dos setores organizados provoca revisões na legislação pertinente ao ensino de História. Com isso, iniciam-se, em várias regiões brasileiras, reformas em relação a esse ensino, caso de Minas Gerais e São Paulo também discutidas neste estudo.

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos e responder aos questionamentos que motivaram esta pesquisa, este trabalho foi organizado em três capítulos.

O Capítulo I traz uma análise sucinta do contexto da abertura política no Brasil, em específico, das eleições em Goiás e uma análise do envolvimento da academia com as políticas educacionais desse período. Considera-se que o capítulo apresenta em linhas gerais o panorama político e educacional que possibilitou a emergência de uma proposta alternativa para a educação municipal.

No Capítulo II, analisa-se a constituição da identidade do grupo responsável pela elaboração e implementação da primeira proposta concebida como político-educacional, na rede municipal de Goiânia. Esse estudo fez-se necessário, uma vez que a proposta educacional desenvolvida por esse grupo norteou as discussões, os referenciais teóricos e as propostas educacionais da Secretaria Municipal de Educação por quase uma década. Neste capítulo avalia-se, também, o rearranjo políticos e a disputa de poder iniciada após a saída de Dalísia Doles e assessoras da Secretaria Municipal de Educação em 1986, bem como o vigor da política educacional desenvolvida em sua gestão.

O capítulo III apresenta uma análise da formação da equipe de Estudos Sociais e História e de suas concepções e ações, procedendo-se à análise da reforma do ensino de História em Goiânia, tomando-se como referência, para análise de sua singularidade, as propostas de São Paulo e Minas Gerais, consideradas referências nacionais.

Seguem-se as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e, anexados, como anexo, os roteiros das entrevistas dos diferentes grupos.

CAPÍTULO I

A TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA: CONTEXTO DE UM PROJETO EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta uma breve exposição do processo de redemocratização vivido pela sociedade brasileira no decorrer dos últimos anos do regime militar. Essa análise é importante porque foi em meio a essa conjuntura de reorganização da sociedade civil que se desenvolveu a reforma do ensino de História, objeto deste estudo. Como a sociedade goiana viveu esse momento, pretende-se também refletir sobre o desenvolvimento desse processo em Goiás.

1 O CONTEXTO DA ABERTURA POLÍTICA

Segundo Germano (1994, p.211), o limite temporal da distensão e abertura política brasileiras “se inicia [respectivamente] com a posse de Geisel em 1974 e se estende até o término do Governo Figueiredo em princípios de 1985.” Ainda, de acordo com esse autor, o período expressa “um longo processo de crise que conduziria ao declínio e esgotamento da ditadura militar”, principalmente, no que se refere à política, à economia e aspectos sociais.

A crise na sociedade brasileira provocou uma instabilidade no bloco do poder, expondo a junção e a contradição dos setores constituintes do governo militar, assim como os conflitos entre as diferentes facções militares e o enfraquecimento da aliança entre estes setores e a burguesia (GERMANO, 1994). Soma-se à crise do governo e à sua instabilidade, a organização e o crescimento da oposição ao Regime, por parte da sociedade civil.

A política econômica desenvolvida pelos militares também começa a apresentar problemas, uma vez que “a *prioridade real* do Estado brasileiro pós-64: construir o ‘Brasil-potência’” (GERMANO, 1994, p. 267) necessitou de vultosas injeções de capital tanto na expansão de suas próprias atividades econômicas quanto do desenvolvimento de um sistema de ‘protecionismo frívolo’ ao capital privado (FAJNZYLBBER, 1983 apud GERMANO, 1994, p. 267).

Contribuiu ainda para essa crise o primeiro choque do petróleo, ocorrido em 1973, quando, de forma súbita, o preço do barril passa de três dólares, para doze dólares em 1974. Assim, diante do colapso do petróleo e da falência da concepção do ‘Brasil-potência’, o governo opta pelo “uso das reservas cambiais, pela restrição das importações, e [sobretudo] leva adiante uma estratégia de crescimento baseada no endividamento externo” (GERMANO, 1994, p. 226). Como resultado há um aumento da dívida externa, que passa, em 1973, de 6.155 milhões de dólares para 31.616 milhões de dólares em 1978. Essa crise se agrava no ano seguinte devido ao segundo choque do petróleo em 1979-1980, com a elevação dos preços de doze para trinta dólares por barril do final de 1978 ao início de 1980. Assim, a crise que se prenunciava na década de 70 se aprofunda nos anos 80. Segundo Singer (1986), citado por Germano (1994),

A partir de 1981, portanto, tem início um ciclo de crise econômica que conduz o país à recessão e mesmo à estagflação: desemprego, queda da produção industrial, aumento da inflação, compressão salarial. A desigualdade da distribuição da renda acentua-se, revertendo à ligeira melhora que ocorrera no período de 1976-1981 (SINGER, 1986 apud GERMANO, 1994, p. 269).

Diante desse contexto de crise político-econômica e da reorganização do movimento social, o bloco no poder, constituído pelos “militares enquanto governo” (STEPAN, 1986), pela burguesia e pelas facções vêem como alternativa ao índice de legitimidade do regime a adesão por parte da sociedade civil ao seu projeto. Nesse sentido, esses setores passam a recorrer, de forma cada vez mais ampla, ao conjunto da sociedade civil em busca de apoio, explicitado por Germano (1994) da seguinte forma:

Primeiro são os militares que procuram aliados na sociedade civil, num momento em que essa não tinha força suficiente para pressionar o Regime em favor de uma abertura política. O próprio Regime, portanto, em função de desavenças no bloco do poder, abre frestas à participação da sociedade civil.

Depois são as classes dominantes – quando ocorre a explosão da sociedade civil a partir da segunda metade da década de 70 – que se incorporam gradativamente às mobilizações contra a ditadura e acabam por hegemonizar o próprio movimento das “Diretas Já” em 1984 e conduzem à eleição – no Colégio Eleitoral – de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985, instituindo a ‘Nova República’, numa evidente manobra ‘pelo alto’ (GERMANO, 1994, p. 213).

Dessa forma, como observa Stepan (1986, p.19), “essas contradições [do aparelho estatal] fizeram com que os componentes do Estado [burguesia e militares] procurassem aliados na sociedade civil e lhes facilitassem mais poder, dando início a um complexo processo dialético de concessão e conquista”, que se fez presente em todo o período da transição política. Nessa perspectiva, a burguesia e as Forças Armadas prepararam “uma retirada estratégica da qual e sobre a qual mantêm um controle direto e quase intocável até hoje” (FERNANDES, 1986, p. 22).

Em relação à abertura, Cavagnari (1987, apud GERMANO, 1994, p. 214) diz o seguinte: “a abertura não foi desencadeada [pelo Regime] com o propósito de construir a democracia. O processo foi conduzido, em grande parte do percurso, para operar com segurança a institucionalização do autoritarismo, mas de natureza civil.” Entretanto, de acordo com Germano (1994),

Os efeitos foram quase sempre inversos à pretensão do Regime, uma vez que se ampliavam os espaços de atuação do movimento sindical, da imprensa, de setores da Igreja, do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), de instituições como OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), ABI (Associação Brasileira de Imprensa) e surgiam novas formas de movimentos sociais, que engrossavam o caudal oposicionista, configurando a dialética da concessão e conquista (GERMANO, 1994, p. 214).

Ao prosseguir no jogo das ambigüidades, o governo mescla força e consentimento para manter sob controle a abertura política, ao mesmo tempo em que busca apoio da sociedade civil, utilizando-se, para tanto, de estratégias e manobras na tentativa de controlar o avanço da oposição ao longo do período da abertura e até mesmo posteriormente a ele.

Como exemplo desse jogo, podem-se citar as eleições de 1982, que não só representavam o pleito mais importante desde a implantação da ditadura militar em 1964, uma vez que o País havia permanecido dezessete anos sem eleições diretas, eram vistas e empreendidas pelos últimos governos militares, Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-

1985), como forma de “determinar o sucessor e as condições políticas da ‘transição’, com dois objetivos principais, mas não os mais importantes. O essencial consistia (e ainda consiste) em impedir o deslocamento ao poder, com acumulação de forças políticas acelerada das classes subalternas” (FERNANDES, 1986, p. 27).

Segundo Alves (1984, p. 287), “para os partidos de oposição, estas eleições de novembro de 1982 representaram na realidade um avanço. Juntos, eles ganharam o controle de cerca de 80% do produto Nacional Bruto, distribuído por 60% do território, ocupado por 50% da população.”

Este avanço oposicionista, graças à rearticulação do movimento social da cidade e do campo, possibilitou a emergência, em diversos Estados da Nação, de propostas políticas voltadas para o atendimento aos anseios e interesses populares, reprimidos nos longos anos do período da ditadura militar. Assim, com uma plataforma de campanha voltada de forma contundente em direção aos excluídos sociais, a oposição vence as eleições para Governador em vários Estados brasileiros, como: São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Pará, Amazonas, Acre e Rio de Janeiro.

O processo eleitoral (campanha e plataforma política) de 1982 foi, portanto, para a sociedade civil e para os partidos de oposição, o canal de convergência de forças com vistas a mudanças nas políticas sociais, como: habitação, transporte, saúde e educação. Nesse sentido, havia em relação às classes populares e setores organizados uma expectativa de alternância social. Processa-se a partir de então, em vários Estados em que a oposição foi vitoriosa, um movimento de discussão, participação e reivindicação popular, na perspectiva de exigir, viabilizar e implementar as propostas assumidas pelos partidos de oposição em campanha e há tanto tempo acalentadas pela sociedade civil.

2 O PROCESSO ELEITORAL EM GOIÁS

De acordo com o Arquivo do Tribunal Regional Eleitoral (apud MEDEIROS, 1999, p. 42) nas eleições para o governo do Estado de Goiás em 1982, Íris Rezende Machado, representante do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), recebeu do eleitorado goiano 964.179 votos, enquanto o segundo colocado, Otávio Lage, do Partido Democrático Social (PDS), obteve 470.184, o terceiro, Athos Magno, do Partido dos Trabalhadores (PT), 9.818 e o quarto, Paulo César Tim, do Partido Democrático Trabalhista

(PDT), 845 votos de um total de 2.063,128 eleitores. Verifica-se, assim, que Íris Rezende foi eleito por aproximadamente 62% dos eleitores goianos. Diante desse resultado irrefutável pergunta-se: que fatores possibilitaram a eleição de um candidato de oposição em um Estado concebido até aquele momento como agrário e conservador?

Constata-se na literatura consultada – Canezin (1999) e Medeiros (1999) – que foi um conjunto de fatores – econômicos, sociais e políticos –, que propiciaram tanto a emergência quanto a eleição de Íris Rezende Machado para o governo de Goiás em 1982. Para compreender o desenvolvimento desse processo, pretende-se analisá-lo no decorrer deste tópico.

Segundo estudo realizado por Canezin (1999), a modernização conservadora, iniciada na sociedade brasileira em 1945, aprofunda-se com a interrupção, em 1964, da experiência democrática, uma vez que os governos militares ampliam os espaços à modernização conservadora, consolidando o capitalismo no Brasil. Assim, de acordo com Abranches (apud CANEZIN, 1999),

Essa modernização conservadora, no interior do processo de expansão capitalista, se configurou pela associação das forças internas dominantes do país a capitais hegemônicos no plano internacional, para efetivar um padrão de industrialização baseado na grande empresa estatal, nacional e multinacional, na organização monopolista dos mercados, no dinamismo do setor de bens duráveis e de consumo e no crescimento acelerado dos setores de insumo básico e bens de capital (ABRANCHES, 1982).

Canezin (1999) aponta as conseqüências da modernização conservadora para o delineamento da sociedade brasileira:

A modernização conservadora, levada a efeito por mais de duas décadas de autoritarismo excludente, ao aprofundar o desenvolvimento capitalista, impulsionado por décadas de altas taxas de crescimento, acabou por refletir-se na composição da sociedade brasileira e na criação de novas forças sociais, indicando assim uma sociedade mais urbanizada, mais diversificada socialmente, mais complexa em suas reivindicações sociais, econômicas e políticas (CANEZIN, 1999, p. 78).

Esse processo de consolidação capitalista envolveu toda a sociedade brasileira. Ressalta-se, contudo, que a forma de inclusão dependeu principalmente das forças produtivas

existentes nas diferentes regiões do País, uma vez que a expansão do sistema capitalista ocorre de forma desigual e combinada. Assim, em Goiás, esse processo se deu ligado à modernização da estrutura agrária, como demonstra Canezin (1989),

As transformações nas relações de trabalho na agropecuária passam a demandar mais trabalho temporário do que outras formas de trabalho rural (parceria, arrendamento etc.), o que intensifica os movimentos migratórios para as cidades. Impossibilitados de ocupar a terra na qualidade de posseiros, arrendatários ou parceiros, resta à parcela significativa dos trabalhadores rurais o mercado de trabalho urbano. É dentro deste quadro que se articulam as transformações agrárias e o processo de urbanização no Estado de Goiás (CANEZIN, 1999, p. 84-85).

Expulsos do campo, esses trabalhadores migram para as cidades formando uma massa de desempregados em busca de novas oportunidades de trabalho e moradia. Assim, em 1982, de acordo com estudo realizado por Medeiros (1999),

[...] Os principais centros urbanos do Estado, como Goiânia, passam a viver o processo de favelização. Num claro desafio ao poder público e ao direito privado, a luta pela posse urbana levou à ocupação de propriedades privadas e até de áreas verdes, como ficou amplamente divulgado o caso do Jardim Botânico [assim como] da Fazenda Caveirinha batizada como Jardim Nova Esperança (MEDEIROS, 1999, p. 91-92).

A insatisfação popular aumenta com a inflação em índices alarmantes, variando de 110% em 1980 a 90% em 1981. Esse quadro nacional se agrava devido aos três anos de recessão mundial em que o comércio ficou praticamente estagnado entre os anos de 1980 a 1982. A modernização conservadora levada a efeito no decorrer do regime militar chegava ao seu limite, conduzindo o País ao colapso cambial e à renegociação da dívida [externa] no final de 1982 (BACHA e MALAN, 1988).

Nesse contexto econômico e social, desenvolve em Goiânia a luta por moradia concomitantemente a outros movimentos reivindicatórios, como informa Medeiros (1999):

Ao lado desses movimentos de luta pelo direito à casa própria, juntam-se os movimentos ligados especificamente às relações sociais do setor produtivo, principalmente do setor público como os funcionários e professores da rede municipal, estadual e até mesmo federal, os quais, influenciados pelas lutas sindicais mais gerais, passam também à ofensiva no sentido de recompor as

perdas salariais diante da inflação, contribuindo, desse modo, para o acirramento das lutas sociais diante do poder (MEDEIROS, 1999, p. 92).

Em relação a esses movimentos destaca-se a luta dos professores da rede pública de 1º e 2º Graus, que, de acordo com Canezin (1999), realizaram no período de 1979 a 1982 três greves, com exceção para o ano de 1981. Observa-se que a última greve desse período ocorreu em meio ao clima de disputa eleitoral para o governo do Estado. Ao final desta, o Centro dos Professores de Goiás (CPG), entidade representativa da categoria, direciona a sua mobilização para os seguintes pontos:

[...] pressionar o encaminhamento para a Assembléia Legislativa das mensagens de aumento salarial e o estatuto do magistério; suspender as portarias que exoneravam e removiam 130 professores; participar da articulação do sindicalismo em Goiás e promover debates sobre as eleições de 1982 (CANEZIN, 1999, p. 141).

Percebe-se dentre os encaminhamentos do CPG que os três primeiros se relacionam a questões específicas da categoria, já o terceiro ressalta a necessidade do envolvimento dos professores nos debates eleitorais. Na perspectiva de efetivar este último ponto, a entidade promoveu, no Ginásio Rio Vermelho, um debate com três dos quatro candidatos ao governo do Estado: Íris Rezende (PMDB), Otávio Lage (PDS) e Athos Magno (PT). Das propostas apresentadas salienta-se aqui a do PMDB, partido vencedor, apresentada no período eleitoral:

[...] a) alteração, aprovação e implantação imediata do estatuto do magistério; b) aplicação de cerca de 25% do orçamento estadual na educação; c) participação efetiva dos professores (com a comunidade) na gestão da política educacional do governo; d) valorização do magistério, como meio de melhoria das condições de ensino (os salários retornarem aos níveis obtidos em 1962); e) instituição obrigatória do concurso público do Estado; f) programa intensivo de treinamento do professor leigo; g) democratização da escolha dos dirigentes educacionais, incluindo-se as eleições principalmente para os cargos de delegados de ensino e de diretores de escolas, com a participação da comunidade envolvida no sistema (normas que deveriam constar no Estatuto do Magistério); h) criação de Conselhos Municipais de Educação; i) descentralização das atividades administrativas; j) estímulos à organização dos professores, incentivando a participação dos mesmos em associações e sindicatos (REZENDE, apud CANEZIN, 1999, p.143).

De acordo com análise realizada por Canezin (1999), a proposta peemedebista sintetizava “os anseios que haviam motivado os professores da rede estadual a realizarem grandes mobilizações na conjuntura de 1979-1982”, contudo, segundo a pesquisadora:

[...] A singularidade é que eram emitidas pela oposição, que se colocava como viável na alternativa de poder, em um momento específico, quando as expectativas da população goiana generalizadamente estavam canalizadas para a possibilidade de se obterem mudanças substanciais através do voto popular, depois de um longo período de regime militar, representado pela Arena/PDS (CANEZIN, 1999, p. 144).

Depreende-se dos estudos realizados que a expansão capitalista efetivada no Estado por meio da modernização da agricultura desencadeou transformações na sociedade goiana, alterando sua composição. Emergem novas categorias profissionais, assim como novos movimentos reivindicatórios caracteristicamente urbanos. Nesse quadro, a oposição peemedebista, representada em Goiás na pessoa de Íris Rezende, ganha força colocando-se como alternativa viável ao poder instituído. Nessa perspectiva, o PMDB e seu candidato capitalizam as reivindicações e as insatisfações da sociedade goiana transformando-as em apoio a sua campanha eleitoral, como se verifica na proposta de educação exposta aos professores da rede pública.

Eleito, Íris Rezende apresenta a primeira versão¹ de seu plano de governo. Relacionando-se a proposta de educação já apresentada aos professores com o documento “Diretrizes e Proposições do Governo Íris Rezende Machado”, percebe-se que essa proposta vincula-se às Diretrizes sobretudo no pressuposto de participação popular como um dos requisitos para a efetivação da democracia, como se observa nos objetivos deste último documento.

- Procurar descobrir as necessidades da comunidade e as soluções adequadas;
- Despertar o interesse pela participação no levantamento de problemas e no encaminhamento de soluções;
- Incentivar a criação de entidades populares, mediante a aceitação concreta da participação daquelas que já existam;

¹ Segundo Medeiros (1999), durante o primeiro governo Íris Rezende, a primeira versão intitulada Plano de Governo: Diretrizes e proposições do Governo Íris Rezende Machado, evolui para a versão final, chamada de Plano Global de Trabalho. Neste o conteúdo político-popular já não aparece com a ênfase de antes, mas subordinado a uma racionalidade econômica e dentro dos limites da capacidade de atendimento social do Estado (MEDEIROS, 1999, p. 126).

- Dar sentido às unidades locais de participação;
- Ampliar o número de grupos participantes na comunidade;
- Estabelecer um sistema de informações para acompanhamento e realimentação de ações;
- Aumentar o ritmo de desenvolvimento local;
- Viabilizar a participação da população do Estado no desenvolvimento, independente de categorias sociais, etnias e de sexo;
- Promover programas racionais de interesse geral para as comunidades necessitadas;
- Promover melhores condições de vida para o homem e melhores condições de progresso para o Estado pela incorporação das forças disponíveis das comunidades no sistema de desenvolvimento;
- Despertar não só na coletividade, mas também no indivíduo, a consciência de seus deveres e direitos (VERSÃO 1, apud MEDEIROS, 1999, p. 124-125).

A análise dos documentos indica que havia uma intenção de desenvolver ações que propiciassem o envolvimento da população nos diversos setores da administração. Nessa perspectiva, após a eleição, o governo do PMDB propõe a efetivação desse propósito para a educação. Esse posicionamento fica evidente na leitura do documento intitulado “Por um processo participativo na educação”, elaborado pela Secretaria Estadual da Educação, o qual tem “a finalidade de iniciar uma discussão ampla sobre os problemas educacionais no estado pretendendo, ainda, envolver o maior número de pessoas na definição das propostas mais adequadas à redução de tais problemas” (SEE/GO apud BITTAR, 1993, p. 47). Assim, a bandeira da participação e da discussão sobre políticas educacionais permearam os discursos desse período, tanto no nível de Estado como da Prefeitura de Goiânia.

Em conformidade com o tipo de governo renovador que pretendia realizar, Íris Rezende nomeia o professor Nion Albernaz, para a administração da Prefeitura da Capital.

[...] a nomeação do prefeito foi bem recebida pelo meio político, pois o mesmo era tido como um “bom administrador”. Vislumbrou-se a possibilidade de se iniciar um processo que, envolvendo e mobilizando democraticamente a população, levasse ao encaminhamento de soluções dos problemas mais graves com os quais ela se debatia (BITTAR, 1993, p. 48).

Como forma de consolidar o projeto renovador e ao, mesmo tempo, buscar empreender mudanças educacionais, na perspectiva de atender aos anseios populacionais e aos compromissos assumidos pelo PMDB durante a campanha, a professora Dalísia Doles, da Universidade Federal de Goiás, é empossada como Secretária de Educação Municipal.

2.1 O ENVOLVIMENTO DA ACADEMIA COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

O engajamento da academia nas questões político-educacionais, de acordo com Cunha (1999), foi marcado inicialmente pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC – que durante o período militar permaneceu como um dos poucos espaços acadêmicos livres para reflexões. Assim, a partir da década de 1970, essa entidade reorienta os seus trabalhos até então limitados à área das Ciências Exatas e Biológicas, passando a envolver pesquisadores e estudiosos das áreas de Ciências Humanas, promovendo além de discussões científicas propriamente ditas, também as conjunturais.

Paralelamente à reorientação da SBPC em direção ao campo das oposições ao regime militar, ocorrem encontros e seminários promovidos por Universidades, entidades e centros educacionais, como o “Seminário realizado pela Unicamp em 1975, que possuía como objetivo discutir a questão do autoritarismo, a nova constituição de um modelo burocrático-autoritário nos países latino-americanos” (O’DONNEL, 1979, p. 13).

É ainda no seio da Universidade Estadual de Campinas que ocorre, de forma especial, dois anos antes ao término da década de 1970, um evento de grande significado: o “I Seminário Brasileiro de Educação”. Esse seminário possibilitou a reunião de educadores com o objetivo de discutir a política educacional empreendida pelos militares e suas conseqüências para o sistema educacional. Esse evento possibilitou, de acordo com Cunha (1999), “o crescimento do Centro de Estudos e Sociedade – CEDES – e de sua revista Educação e Sociedade.”

Nos anos compreendidos entre 1978 e 1980, têm lugar a aglutinação, criação e o fortalecimento das organizações educacionais, como: a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional de Educação (ANDE), que “revelaram em sua criação a resistência à política educacional dos governos militares” (CUNHA, 1999, p.93). Ao término desse período, em 1980, é realizado o II Seminário Brasileiro de Educação, transformado em Conferência Brasileira de Educação, a partir de então sob a coordenação dessas três entidades. Essa Conferência constituiu, posteriormente, um dos principais foros de discussões do País, congregando forças e propostas em torno da educação.

Uma das primeiras ações da I Conferência Brasileira de Educação foi a criação do Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Para presidir a

nova entidade foi escolhido o professor Ildeu Moreira Coelho, da Universidade Federal de Goiás – UFG –, e a cidade de Goiânia, designada como sua sede nacional, devido às discussões e propostas que já vinham ocorrendo no meio acadêmico goiano, representado pela UFG e UCG.

O Comitê Nacional nasceu do desejo de educadores de assumirem, como sua, a luta para a formação do profissional da educação, negando, portanto, legitimamente às decisões advindas exclusivamente do MEC ou por ele encomendadas a ‘especialistas ou autoridades’ (PINO, 1982, p. 164).

Tomando para si a luta pela reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, os educadores promovem encontros regionais nos diferentes Estados da Federação, com o objetivo de ampliar os debates sobre a formação do educador, tendo como perspectiva encaminhar ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) uma proposta que consubstanciasse suas aspirações e não uma reformulação vinda de cima para baixo, como pretendia, mais uma vez, o governo federal.

A função exercida pela Conferência Brasileira de Educação, como pólo irradiador de discussões, propostas e ações, é explicitada na entrevista concedida pela professora Ledonias Garcia (2003), ao se lembrar da sua participação e de outros goianos na I Conferência, realizada na PUC/SP em 1980:

[...] e foi aí que nós chegamos a Goiânia e criamos o Comitê pro Educação na Faculdade de Educação, tínhamos vários encontros com muitos professores da Rede Estadual quanto Municipal, quanto com os alunos que estavam saindo dali para ir trabalhar. Éramos muito ligados a Unicamp também, aos professores da Unicamp. Eu me recordo do Ildeu que presidiu esse Comitê na Faculdade de Educação. Eu me recordo, eu tive a sorte de estar trabalhando com o estágio e perceber também que nós podíamos dar uma guinada nisso, que professor novo é esse? Que educação nova é essa que está aí? E o que a História tinha a fazer nesse momento e foi nesse momento que nós discutimos a questão de uma História para a Educação de um Brasil diferente [...] (GARCIA, 2003, p.2).

Diante de toda essa efervescência político-educacional, a Faculdade de Educação da UFG promove, em novembro de 1982, o I Encontro da Escola Pública de Goiânia, no qual, após três dias de discussões, os participantes redigem um documento em que afirmam: “a conclusão básica de todo encontro é que a realização de uma NOVA ESCOLA está inserida no processo de transformação global da sociedade, da qual a Escola é uma das dimensões”

(UFG/FE, 1983). Participaram, desse encontro, 320 pessoas envolvidas com o ensino de 1º e 2º graus, num total de 26 escolas, doze municipais e quatorze estaduais.

O relatório do encontro foi encaminhado tanto às Universidades e Instituições de Ensino Superior que ofereciam cursos de Pedagogia e Licenciaturas, quanto aos órgãos responsáveis pela Educação Estadual e Municipal. Dentre as reivindicações, nove delas foram endereçadas às instituições educacionais e, as outras 26, aos órgãos responsáveis pela administração do sistema educacional público.

Entre as reivindicações apresentadas pelos participantes do I Encontro de Escolas Públicas de Goiânia, chama a atenção o item que cobra maior envolvimento dos professores universitários com a escola pública de 1º e 2º graus, assim como o referente à formação de profissionais comprometidos com a maioria da população. Percebe-se, assim, que os educadores, no período em questão, consideravam a defesa da escola pública como um espaço privilegiado de luta contra o regime militar, a favor da maioria da população e pela transformação social.

O II Encontro da Escola Pública de Goiânia contou com a participação de 78 escolas, dentre estaduais e municipais. Os temas desse encontro foram: a escola pública: a dimensão do nosso compromisso; a autonomia da escola: uma questão de participação e o Estatuto do Magistério (CARMO, 1996).

Nessa perspectiva, a reforma educacional desencadeada nos governos e administrações de oposição eleitos em 1982, é entendida como forma de expressão das discussões e questionamentos que, anteriormente, já se faziam presentes no seio da categoria de professores, via associações científicas e sindicais, bem como no interior dos movimentos sociais e estudantis. Um dos objetos de suas discussões era a função e a qualidade da educação, da escola, assim como dos objetivos das disciplinas e dos conteúdos escolares ministrados.

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE POLÍTICA

Pretende-se nesse capítulo, primeiramente, identificar e analisar a constituição do grupo composto pela Secretária Municipal de Educação, Dalísia Doles e pelas pessoas que prestaram assessoria à sua gestão. Para tanto busca-se as lembranças do grupo que elaborou e implementou, na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, uma proposta político-pedagógica que redimensionou a educação municipal na década de 1980. Dentre outras ações e medidas, essa reforma possibilitou o surgimento e desenvolvimento das equipes de área, dentre elas, a equipe de Estudos Sociais e História, formada por professores de: História, Geografia e Ciências Sociais, vinculadas ao Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Halbwachs (1990) afirma que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva.” Com base no princípio entende-se que há uma inter-relação entre memória individual e memória coletiva, já que é na primeira que se apóia a segunda. Ressalta-se, contudo, ainda de acordo com Halbwachs (1990), essa inter-relação não ocorre de forma linear ou homogênea, pois a memória coletiva muda conforme o lugar que as pessoas ocupam, e que um mesmo lugar muda de acordo com as relações que os sujeitos estabelecem com outros meios. Diante desse princípio, procurar-se-á analisar a constituição da identidade regional do ensino de História, por meio do exame da formação da identidade do grupo que, política e pedagogicamente, possibilitou o desencadear das ações da equipe de Estudos Sociais e História.

No segundo momento deste capítulo, pretende-se analisar a administração da SME após a saída de Dalísia Doles, assim como os rearranjos políticos feitos no Setor de Ensino no período entre 1986 a 1988. Por fim, intenta-se examinar a gestão de Linda Monteiro na SME, no decorrer do terceiro mandato peemedebista na Prefeitura de Goiânia. Desta forma, almeja-se acompanhar e entender o contexto político-educacional que permeou a SME no decorrer dos nove anos da reforma do ensino de História, iniciada na gestão Dalísia Doles e finalizada na gestão Linda Monteiro.

1 A IDENTIDADE COMO TEMA DE ESTUDO.

Baseando-se no ponto de vista sociológico de que toda e qualquer identidade é construída e de que essa construção se dá na relação com o outro, princípio da alteridade, bem como na “associação a determinados valores, virtudes, interesses, idéias que fornecem uma imagem com a qual um conjunto de atores se identifica” – princípio da representação ou encenação (AZEVEDO 2003, p. 43), observa-se que essa análise revela dois princípios contraditórios na formação da identidade, quais sejam, diferença em relação ao outro e semelhança entre os pares.

Entende-se, outrossim, que a formação de uma identidade está relacionada ao contexto, uma vez que esta é uma construção social, simbólica e dinâmica, pois, “vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso” (CASTELLS, 1999, p. 23). Nessa perspectiva, considera-se a conjuntura brasileira da década de 1980 como um fator relevante na constituição da identidade regional do ensino de História, pois compreende-se que a identidade de um grupo se constitui em função de acontecimentos que a nutrem e das circunstâncias que lhe conferem forma.

Segundo Azevedo (2003, p.44), “um mesmo grupo pode passar por diversas configurações de identidade nos diferentes momentos de sua história, de acordo com os recursos que lhe são oferecidos pelas situações concretas por que passam.” Dessa forma, tem-se como premissa que a tensão causada entre diferentes projetos da década de 1980 e suas representações na Rede Municipal de Ensino de Goiânia possibilitou a configuração de múltiplas identidades, representadas nesta pesquisa pelos cinco grupos estudados.

Entende-se que, em determinados períodos, esses grupos se aproximavam, em outros divergiam, pois neles havia especificidades, características e objetivos que os unificavam e os distanciavam, dependendo da configuração política presente na Secretaria Municipal de Educação. Compreende-se, nesse sentido, que as lembranças desses grupos se entrecruzam, possibilitando, assim, a sua constituição como grupos possuidores de lembranças que interpenetram cada grupo, que por sua vez se apóia em outros que o antecedeu, qualificando-os como memória coletiva. É diante dessa premissa que se pretende desenvolver uma das matrizes desse trabalho.

2 REDEMOCRATIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: GESTÃO DALÍSIA DOLES.

De acordo com os jornais referentes ao ano de 1983, a indicação do nome da professora Dalísia Elizabeth Martins Doles para a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia ocorreu em um momento de renovação política, de entusiasmo e esperança, em meio ao processo de redemocratização da sociedade brasileira. O pleito eleitoral de 1982 foi o mais amplo deste o Golpe Militar de 1964, quando ocorreram eleições para governadores dos Estados, deputados estaduais, deputados federais, senadores, vereadores e prefeitos municipais, excetuando-se o administrador para as capitais e municípios considerados de interesse da segurança nacional (ALVES, 1989).

Dalísia Doles era professora titular do Departamento de História da Universidade Federal de Goiás e possuía à época experiência acadêmica de reconhecimento nacional. Foi por duas gestões responsável pela coordenação do Departamento ao qual estava ligada e membro fundadora do curso de Mestrado, “História das Sociedades Agrárias”, daquela instituição. Foi também componente do Centro de Valorização da Mulher de Goiânia (CEVAM). Segundo Prudente (2000, p. 10), Dalísia Doles foi “uma guerreira na defesa de suas convicções políticas e ideológicas, principalmente durante o período militar. Soube protestar com vigor contra o autoritarismo e a violência que atingiram seus colegas e amigos, pelas cassações oficiais”.

Assim, com o intuito de compreender e acompanhar as discussões em torno da indicação do nome da professora Dalísia Doles para a Secretaria Municipal de Educação, recorreu-se ao Arquivo Histórico e Geográfico de Goiás, em especial ao jornal “O Popular”,

da cidade de Goiânia, de 1982 e 1983. Constatou-se pela pesquisa que havia interesses políticos opostos em relação à função que deveria desempenhar a educação municipal em um governo democrático. De um lado, a bancada do PMDB, partido majoritário na Câmara Municipal, pressionava o Prefeito nomeado, para que a escolha recaísse sobre um dentre eles; de outro lado, o Centro de Professores de Goiás (CPG), Associação dos Supervisores do Estado de Goiás (ASSUEGO), Associação dos Orientadores do Estado de Goiás (AOEGO) reivindicavam e apontavam os critérios para a escolha do futuro secretário (a), segundo a concepção de educação pretendida.

Essas entidades reivindicavam que “mesmo que seja professor o futuro secretário, os professores estão exigindo uma pessoa capaz de conduzir a pasta sem interferência político-partidária e que seja uma pessoa independente” (O Popular, 05/03/1983, p. 03).

Solicitavam, sobretudo, que “os novos secretários de educação, tanto do Estado quanto da Prefeitura, fossem ligados ao ensino, fossem comprometidos com os movimentos populares, fossem defensores do ensino público e gratuito e não fossem donos de escolas” (O Popular, 25/03/1983, p. 6).

Constata-se assim que havia por parte das entidades educacionais uma preocupação em evitar interferências político-partidárias na Secretaria Municipal de Educação, uma vez que era prática corrente àquela época a ingerência dos vereadores nas escolas municipais, assim como na administração da Secretaria.

No período anterior a 83, o Secretário [da Educação] tinha um envolvimento direto com a Câmara de vereadores: ele, na verdade, administrava junto com todos os vereadores, especialmente os vereadores ligados ao partido do governo. Então podemos notar neste período que a interferência era direta na educação e no pedagógico, porque a indicação de diretores era feita pelos vereadores. E não só a indicação dos diretores, mas dos professores de contratos de professores. Não tendo concurso, a via de entrada para a Secretaria de Educação ou para a rede municipal, era através da indicação de vereadores, então ele [vereador] indicava na região dele [...] Porque eram divididas as regiões para cada um dos vereadores, eles indicavam o diretor e todos os funcionários da escola (BRASILIANSE apud DOURADO, 1990, p. 79-80).

A interferência político-partidária à qual se refere Brasiliense (1990) é uma expressão do clientelismo que se apresenta no meio urbano sob a forma de empreguismo que, segundo Pinheiro (1978, p. 20), possui como gênese a “política dos governadores’ processo que fará

gerar a classe média dependente do estado cartorial – sistema através do qual o Estado exercia uma política de patronagem, assegurando apoio político em troca do emprego público.” Assim, é o fenômeno do clientelismo, de acordo com Canezin (1999),

[...] longe de ser uma forma arcaica em vias de desaparecimento, tem-se constituído num traço marcante das relações políticas em Goiás. As alterações na estrutura agrária, o êxodo rural e a urbanização redefiniram, modernizaram as “formas de apadrinhamento político” para acesso aos recursos do Estado, entretanto não as fizeram desaparecer (CANEZIN, 1999, p. 93).

Nesse sentido, o clientelismo no meio urbano se transforma e massifica-se passando a ser visto, de um lado, pelas classes destituída social e economicamente, como uma forma de inserção na base econômica do Estado e, de outro, pelas classes possuidoras de capital econômico e/ou político, como forma de manutenção do *status quo*. Compreende-se que esse fenômeno expõe os limites de uma sociedade marcada tanto pelo autoritarismo como pela exclusão social, visto que

[...] a situação de ‘exclusão social’ torna os indivíduos extremamente vulneráveis e dependentes uma vez que, nesta situação, eles não se apropriam dos instrumentos que podem lhes permitir uma completa e eficaz inserção no meio onde vivem, ou seja, que podem lhes propiciar a satisfação de suas “necessidades naturais e sociais” (CLÍMACO, 1991, p. 118).

Dessa forma, o clientelismo como fenômeno histórico e cultural da sociedade brasileira ultrapassa os limites temporais desta sociedade, fazendo-se presente em vários momentos de sua formação, como, exemplo, o populismo e a ditadura, pois, de acordo com Clímaco (1991, p. 118), “cada um a seu modo, tem se constituído em momentos diferenciados de exercício do clientelismo, prática que gera uma cidadania pela metade, alimentada por apadrinhamento, favoritismo e tráfico de influência.”

Diante de uma conjuntura favorável ao exercício da cidadania desencadeada pelo processo de reabertura política, pelas mobilizações populares, estudantis e sindicais, as associações representativas dos professores goianos se organizam e passam a reivindicar o fim do clientelismo na Rede Municipal de Ensino.

Quando o nome da professora-historiadora, Dalísia Doles, é anunciado para a pasta da educação municipal, os vereadores do PMDB se sentem traídos, uma vez que a indicação da

professora apresenta-se como obstáculo, impedindo-os de exercer o poder nos bairros, utilizando a escola para contratação de pessoal, distribuição de matrículas, troca de favores e protecionismo. Pode-se observar a indignação do vereador Eurípides Leôncio em entrevista concedida ao Jornal “O Popular”, com a seguinte manchete: “Leôncio diz que Nion não cumpriu promessa.”

Apesar de respeitar a capacidade da professora Dalísia, acho que o prefeito Nion simplesmente não valorizou a Câmara Municipal, mais especificamente a bancada do PMDB [...] Demonstrando estar revoltado com a sua preterição Leôncio disse que “o prefeito fez um acordo com a bancada. Ou seja, ele procurou o PMDB e disse que o vereador mais votado pelos colegas seria escolhido para a Secretaria de Educação” (O Popular, 24/03/1983, p. 03).

Tentando ainda compreender o ambiente político e o projeto educacional que possibilitou a emergência do nome de Dalísia Doles para a Secretaria Municipal de Educação, recorre-se novamente à fonte jornalística, na perspectiva de explicitar os motivos da opção do prefeito Nion Albernaz:

A escolha da professora Dalísia Doles foi apenas uma maneira de aproveitar uma pessoa competente. Na verdade, não faltaram nomes excelentes para o cargo. Na Câmara, por exemplo, despontaram os vereadores Eurípides Leôncio e José Carlos Debrey, sem contar o suplente de deputado Habib Tammer. Não houve nenhuma restrição a Leôncio. Apenas, diante de tantos nomes, resolvi optar por um **tiriteis**. Assim, não procedem as especulações sobre desavenças na indicação da Dalísia (O Popular, 24/03/1983, p. 03, grifo no original).

Percebe-se, na entrevista dada, que o prefeito tenta sair ileso do processo, não assumindo os reais motivos da escolha de Dalísia para a Secretaria, como se a sua escolha fosse apenas uma questão de tira-teima. A própria Secretária descortina as intenções do Prefeito, bem como as suas, para a Rede Municipal.

Na verdade a preocupação principal do Prefeito é a de desvincular a Educação das manobras políticas. Nion quis um educador para o cargo. Apenas isso (DOLES apud O Popular, 24/03/1983, p. 03).

Somam-se às intenções do Prefeito o fato de os professores da rede pública de ensino, estadual e municipal encontrarem-se em “Greve de Sobrevivência” há 37 dias, posto que os primeiros não recebiam os respectivos salários há três meses, dezembro, janeiro e fevereiro, (os últimos, há dois meses). A greve chegou ao fim no dia 24 de março, com a promessa dos governantes de atenderem às reivindicações da categoria.

A professora Dalísia Elizabeth Martins Doles foi nomeada para o cargo de Secretária Municipal de Educação no dia 24 de março de 1983. Sua indicação, conforme a imprensa local, “teve repercussão positiva junto aos professores e entidades que congregam os servidores da pasta – Centro de Professores de Goiás, Associação dos Supervisores do Estado de Goiás e Associação dos Orientadores do Estado de Goiás”. Sua nomeação também foi “recebida com simpatia pela comunidade ligada à educação, principalmente os professores universitários que compareceram em massa ao ato de sua posse” (O Popular, 25/03/1983, p. 06).

Estava presente à posse a presidente do CEVAM, Consuelo Nasser, que elogiou a escolha do Prefeito, dizendo naquela oportunidade que o nome de Dalísia Doles “representa uma evolução social nos nossos costumes, num estado em que a mulher sempre foi marginalizada” (O Popular, 25/03/1983, p. 06).

Entende-se que o nome da nova Secretária Municipal de Educação representou para a categoria dos professores municipais uma vitória contra os vereadores e suas ingerências na rede de ensino, assim como o início da luta destes contra Dalísia Doles, que perdurou por toda a sua gestão e uma vitória do movimento feminista, que tinha conseguido inserir um de seus membros na administração municipal.

No dia de sua posse como Secretária Municipal de Educação, Dalísia Doles destacou a importância do educador num processo de transformação política e social. São suas as seguintes palavras: [...] “se a minha escolha não vem ditada por uma amizade profunda ou por uma atividade político-partidária, pelo contrário, foi orientada por um carismático sentido de mudança para melhor” [...] (O Popular, 25/03/1983, p. 4). Valendo-se do poema: “Mãos Dadas”, de Carlos Drummond de Andrade, leu-o para os presentes, fazendo deste as suas palavras:

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.

Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente (ANDRADE, 1955, p.156).

Comprometida com as questões de seu tempo e engajada em uma utopia de transformação social, Dalísia percebia a História como uma construção coletiva dos homens, era consciente, portanto, de sua historicidade e das condições estruturais que lhe eram dadas. Com esse ideal a Secretária conclama a vida presente, os homens presentes, para que possam criar as condições de uma nova sociedade, tendo como instrumento a educação.

2.1 FORMANDO ELOS DE APOIO.

Com a possibilidade de realizar melhorias na rede municipal de ensino, Dalísia Doles preocupou-se em compor uma assessoria com professores das primeiras universidades goianas, quais sejam: Universidade Católica de Goiás (UCG) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

Foi, entretanto, na Universidade Católica que Dalísia encontrou o maior número de pessoas com disponibilidade para compor a coordenação de um dos principais departamentos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, a Coordenadoria de Ensino, como nos relata Dalva Borges, que assumiu a Assessoria de Planejamento nesse período:

Eu não posso dizer que tenha havido, assim, uma relação orgânica da Universidade com a Secretaria Municipal de Educação. O que houve, de fato, foi que com o convite feito a Dalísia, na época pelo Prefeito Nion Albernaz, ela procurou formar uma equipe incorporando professores da Universidade e também alguns alunos e ex-alunos como o meu caso. Eu havia sido aluna da Dalísia. Embora tenha feito Ciências Sociais, na época fazia Mestrado em História e tinha sido aluna dela. Eu não posso dizer que mais pessoas da UFG foram para a Secretaria, porque na época Elianda era da Católica, Marília era da Católica, Esperança também. Pensando assim naquela equipe mesmo, da administração, foi também a Fátima Avelino, foi mais uma indicação política. Ela foi para a Coordenadoria de Administração Escolar e

uma outra pessoa também por uma indicação política, a Cicília, que na época era casada com João da Silva Neto, Secretário do Nion. Foi essa a equipe que ocupou as coordenadorias. (Borges, 2003, p. 02).

Pode-se dizer que a Coordenadoria de Ensino era o grande motor da Secretaria, pois estava sob a sua atribuição desde a lotação, remoção, substituição e distribuição de carga horária dos funcionários da Rede Municipal (professores, merendeiras, serviços gerais e administrativos) até as orientações curriculares e pedagógicas estabelecidas pelo órgão. Para a chefia desta Coordenadoria foi convidada a professora Maria Esperança Carneiro, que havia sido orientada por Dalísia no curso de Mestrado em História das Sociedades Agrárias. Ela respondeu ao convite, dizendo que

[...] Só aceitaria se nós tivéssemos a possibilidade de trabalhar numa equipe de pelo menos cinco pessoas. A parte pedagógica seria cuidada por pedagogos, historiadores, geógrafos, biólogos, cada um na sua área, e se formasse um núcleo pedagógico para estar discutindo essas questões pedagógicas, e a coordenação ficaria com as questões administrativas e políticas. (CARNEIRO, 2003, p. 02).

Maria Esperança Carneiro ficou, na Coordenadoria de Ensino, responsável pelas questões técnicas, burocráticas e políticas, isto é, pelas questões práticas da máquina administrativa, incluindo afastar as constantes tentativas de ingerência dos vereadores. O Núcleo de Orientação Pedagógica desta Coordenadoria ficou sob a responsabilidade das professoras Marília Gouvea de Miranda e Elianda Tiballi, como nos relata a primeira das coordenadoras:

[...] Esperança nos convidou, Elianda e a mim para assumirmos a parte pedagógica. A Esperança ficou no Setor Pedagógico com o administrativo, com essa parte da lotação de professores da Secretaria e Elianda e eu dividimos o pedagógica (MIRANDA, 2003, p. 02).

Marília Gouvea de Miranda, graduada em Psicologia, havia trabalhado na rede pública de Minas Gerais antes de ingressar na Universidade Católica de Goiás. À época, havia terminado o Mestrado na Universidade de São Carlos, sob a orientação de Guiomar Namó de Mello – que assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, nesse mesmo

período. Elianda Tiballi, graduada em Pedagogia e docente da UCG, possuía experiência na rede pública estadual, especialmente na Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Entende-se que desse modo houve uma divisão interna do trabalho, espontaneamente originada pelas afinidades, dificuldades, necessidades e opções político-pedagógicas feitas pela Coordenadoria de Ensino e seu Núcleo. Assim, algumas pessoas passaram a se dedicar mais a questões teóricas outras a práticas, pedagógicas e/ou políticas da administração.

Cabe ressaltar, ainda, o vínculo acadêmico das componentes desse grupo. Eram todas oriundas da área de Ciências Humanas, representadas na História – [pela professora Dalísia Doles] e Maria Esperança Carneiro; Ciências Sociais – Dalva Borges; Psicologia – Marília Gouvea; Pedagogia – Elianda Tiballi e Fátima Avelino. Esta última, diferentemente das outras, membro efetivo da SME, assumiu a Coordenadoria de Administração Escolar². Ao fim desse período, Fátima permaneceu na SME exercendo outras funções; chegou a ocupar o cargo de Secretária Municipal de Educação, em março de 1987. As demais pessoas prestaram serviço como assessoras e, ao término da gestão, retornaram às suas instituições de origem.

2.2 O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL

O que fez essas pessoas assumissem o trabalho na Secretaria Municipal de Educação? Com efeito, os sérios problemas da SME foram apresentados em um documento assinado por Dalísia Doles em 1985³:

[...] herdamos em 1982 uma escola pública depauperada sob todos os sentidos, muitas unidades escolares, sem condições físicas essenciais para funcionar, ausência de instalações adequadas, sem carteiras, material escolar, etc. Do ponto de vista administrativo, herdamos a estrutura autoritária e centralizada na figura do diretor, alheia às questões pedagógicas e às aspirações da comunidade e permeável à ingerência política. Mas é do ponto de vista pedagógico que se coloca o que de pior foi herdado: a *condição* dos professores, vítima do descaso e da exploração, mal pagos e despreparados para o magistério; a ausência de um direcionamento

² A Coordenadoria de Administração Escolar é o órgão da Secretaria de Educação encarregado dos assuntos relacionados com o registro e o controle da vida escolar dos alunos, professores, administradores e técnicos, bem como da rede física, custos e fornecimento de dados ao órgão de registros cadastrais do município (Regimento Interno da SME apud DOURADO, 1990).

³ Este documento, produzido em julho de 1985 pela equipe de assessoras e assinado por Dalísia Doles, reafirma o compromisso com a escola pública, traz uma análise diagnóstica da Rede Municipal, dos encaminhamentos e ações implementadas em sua gestão e, apresenta perspectivas de continuidade do trabalho na Secretaria para o período de 1986/89. Prefeitura de Goiânia. S.M.E. A Educação no Município de Goiânia: considerações sobre um programa para 1986/89. 1985b.mimeo.

pedagógico nas escolas e, conseqüentemente, o justificado descrédito do ensino público junto à população (SME, 1985b).

Diante dessa situação de abandono e descompromisso para com o ensino público, que perspectivas motivaram esse grupo pelo trabalho? Que concepções políticas e educacionais possuíam as pessoas que assumiram a Secretaria Municipal de Educação em março de 1983?

Em relação ao interesse pelo trabalho, as ex-assessoras entrevistadas o relaciona a uma perspectiva de mudança política, isto é, ao processo de reabertura política pelo qual estava passando a sociedade brasileira, como se observa no depoimento da professora Dalva Borges:

[...] o que havia era o seguinte: a possibilidade de, agora no governo democrático, com uma secretária, da academia, que não tinha vínculo político-partidário, com uma visão boa da sociedade, teríamos a oportunidade de promover mudanças na educação em Goiânia. Eu acho que era, um certo idealismo mesmo, eu acho que isso pesou para quem sempre esteve preocupado com a ditadura, com a retenção escolar e com a questão do ensino mesmo. Então, aquilo foi para a gente, assim, a chance da mudança, a gente pensava que fosse mudar o mundo com aquilo. Então é isso (BORGES, 2003, p. 5/6).

Passado o período, analisado agora à distância de duas décadas por Dalva Borges, percebe-se, no seu depoimento, três pontos favoráveis à aglutinação de forças em torno da gestão da professora Dalísia Doles, que merecem uma reflexão: a) a possibilidade de um governo democrático, b) um espírito idealista; e c) a presença da academia nos órgãos oficiais.

A questão da conjuntura política, como um momento propício à concretização de um ideal de sociedade, é também observada na fala de Marília Gouvea de Miranda:

[...] eu acho que o nosso trabalho, como ele acontecia na área [primeiro grau], tinha um grande conteúdo voluntarista. Então, clima de abertura, clima de renovação de esperança no processo democrático, de possibilidade de mudar, clima que a gente estava ali, então quando havia um curso desses de formação de professores, literalmente nós o fazíamos de levantar carteira, a providenciar comida, era assim um trabalho de rodar no mimeógrafo, de um voluntarismo extremo. Isso significa um certo idealismo, um total idealismo e um desprendimento da realidade (MIRANDA, 2003, p. 05).

Compreende-se a existência desse sentimento, porquanto a segunda metade de 1970 e os primeiros anos da década 1980 se caracterizam como um período em que (re) começam, em todo território nacional, reuniões, discussões e organizações de entidades científicas e sindicais com o objetivo de refletir, discutir e propor formas de luta e ações contra a política educacional até então empreendida pelos governos militares.

Essa idéia é expressa nas palavras da professora Elianda Tiballi, da seguinte forma:

É, nós vínhamos de um período anterior a esse que a História da Educação registra como período tecnicista e era esse mesmo o viés pedagógico que orientava todo o trabalho da Secretaria de Educação do Município, até porque ela não vivia isolada do que era o contexto nacional. Então, nós que vínhamos de um debate acadêmico efervescente, de uma crítica radical a esse tipo de compreensão da escola e do ensino e de um envolvimento político não-partidário, mas de um envolvimento político, sim, com a transformação da escola, com a definição de uma escola que fosse mais voltada para as classes populares, que beneficiasse a grande maioria da população, enfim, com um discurso crítico mais radical, a nossa iniciativa foi mesmo de fazer uma reforma radical, não do ponto de vista estrutural embora também tenhamos feito algumas coisas, nesse sentido, mas, enfim, algumas até mesmo equivocadas obviamente, porque a gente não acerta o tempo todo. Mas do ponto de vista pedagógico e político, era nossa intenção fazer uma reforma radical e tudo que fizemos foi nesse sentido mesmo, de modificar, porque sabíamos que o modo como a escola vinha sendo conduzida era um equívoco e tínhamos convicção política e teórica disso (TIBALLI, 2003, p.2-3).

Elianda Tiballi, em sua entrevista, salienta que a concepção que orientava as ações da Secretaria Municipal de Educação bem como as demais instituições educacionais do País era o tecnicismo, que, por sua vez, era objeto de severas críticas por parte do movimento de educadores por considera-lo alheio aos interesses das camadas populares. Diante dessa conjectura, o grupo de educadores da SME pretendeu montar toda uma proposta política e educacional que rompesse com aquela situação diagnosticada e imprimisse um novo ideário educativo. Chama atenção, na entrevista de Elianda Tiballi, a convicção que o grupo possuía e seu conhecimento político e teórico para efetivar as reformas pretendidas.

Elianda ressalta em seu depoimento que, dentre as reformas realizadas, algumas foram, segundo sua avaliação, “até mesmo equivocadas, obviamente porque a gente não acerta o tempo todo.” A quais equívocos se refere Elianda Tiballi? Na busca por esclarecimentos recorre-se, mais uma vez, ao seu depoimento:

Eu acho que nós cometemos alguns equívocos, assim de querer promover uma mudança muito radical num espaço de tempo muito curto. Nesse sentido, em alguns momentos nós mexemos demais com a vida das pessoas, com os orientadores, supervisores e inspetores, por exemplo. Tínhamos a clareza que essas figuras não contribuíam em nada com o processo pedagógico da escola, então queríamos que eles fossem pedagogos dentro da escola [...], então, não foi um equívoco a mudança, ela era necessária, necessária e era correta, porque ainda hoje essas figuras não voltaram para a escola, do modo como fizemos, é que houve equívoco. Nós fomos muito apressados, no anúncio da mudança e não preparamos as pessoas para essa mudança, nós falamos daqui para frente vai ser assim e pronto (TIBALLI, 2003, p. 8).

Outrossim, percebe-se que algumas das mudanças em defesa de uma escola voltada para as classes populares foram implementadas de forma autoritária, visto que o aval político e pedagógico foi dado pelo conhecimento teórico e prático das assessoras.

Ao avaliar a implantação das reformas na Secretaria Municipal de Educação e, no caso em especial, a que se refere à extinção do cargo de orientador, supervisor e inspetor educacional nas escolas municipais, Elianda Tiballi vai além da simples análise de sua implementação, expondo os equívocos a que uma administração está sujeita e os transtornos que os profissionais da educação enfrentam a cada nova administração.

2.3 O VÍNCULO POLÍTICO-PARTIDÁRIO

Compreender a natureza do vínculo entre os membros da equipe da Secretaria Municipal de Educação é de fundamental importância. Nesse sentido, faz-se pertinente indagar se havia algum vínculo político partidário entre eles. O que de fato os unia? Por meio desses questionamentos, a professora Marília Gouvea de Miranda se lembra do grupo, ao mesmo tempo em que o avalia, relatando em sua entrevista:

Era muito interessante, porque se você pega do ponto de vista da articulação partidária, Elianda e eu não tínhamos, como continuamos não tendo vinculação partidária, mas você tinha desse pessoal todo, os que vinham do PCB, tinha o pessoal do PT, que estava se constituindo ali, tinha o pessoal do PC do B. Então, a estratégia, eu não sei dizer para você, porque hoje eu estou tendo mais clareza dessa coisa do que eu tinha na época, mas na verdade havia, [...] uma identidade, o que nos unia, penso, era... [o trabalho na Secretaria], se descortinava como possibilidade de uma abertura do processo democrático, então isso nos unificava, entendeu? Que era possível um projeto de uma escola mais democrático, de uma escola para todos. É uma escola que não garantisse apenas acesso das classes populares, mas que garantisse

a sua efetiva vinculação. Então, essa era a preocupação. Isso existia então (MIRANDA, 2003, p. 03).

A articulação político-partidária a que se refere a professora Marília era possibilitada, sobretudo, pelo caráter de “frente democrática” assumido naquele momento pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que, de acordo com Alves (1989), aglutinava,

[...] sob a bandeira única da luta pela democracia, grupos que representavam desde grandes capitalistas a camponeses e operários do “novo movimento sindical”. Em termos ideológicos, não era menos variada a composição do PMDB, abrangendo tanto ex-integrantes dos governos militares como antigos participantes da luta armada. Contava o partido com igual apoio de conservadores e de organizações clandestinas de esquerda, como o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), o Partido Comunista do Brasil (PC do B) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB) (ALVES, 1989, p. 275).

Fruto do então Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e renascido sob a vigência da Nova Lei Orgânica dos Partidos⁴, o PMDB, legalizado oficialmente em 1980, objetivava com essa ampla aliança vencer as eleições gerais de 1982 e derrotar o partido do governo, PDS (Partido Democrático Social), como de fato ocorreu na eleição para governadores em nove Estados da Federação.

Em Goiás, o partido manteve o seu caráter de “frente democrática” e reuniu na candidatura de Íris Rezende “tanto as articulações políticas em torno de seu nome dentro do partido, como das articulações até com concepções de lideranças de direita [Onofre Quinan] e de esquerda ainda sem registro legal, como foi o caso do PCB e PC do B, cujas lideranças participaram das eleições ao lado do PMDB de Íris” (MEDEIROS, 1999, p. 41).

Se as articulações que possibilitaram a eleição de Íris Rezende, em 1982, ao governo estadual foram tão amplas e diversificadas, qual seria o posicionamento ideológico do grupo em seu interior?

Procurando elucidar essa questão, recorre-se à entrevista de Elianda Tiballi, que, ao se referir ao engajamento político do grupo, exemplifica-o citando as leituras que orientavam as suas ações:

⁴ A Nova Lei Orgânica dos Partidos de 1979 extinguiu o MDB e a ARENA. Essa Lei, segundo ALVES (1989), deve ser vista como parte do plano do Governo Militar de garantir o controle governamental sobre a oposição sem sacrificar as vantagens legitimadoras de “eleições livres”.

Enfim, estava todo mundo na continuidade dos estudos. Teve acesso a uma leitura mais crítica, marxista radical, de ler Marx e discutir Marx o tempo todo (TIBALLI, 2003, p. 06).

Percebe-se, assim, que o referencial teórico e ideológico que unia esse grupo era o marxismo, representado, em suas diferentes versões e propostas, por partidos, como: o Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Comunista Brasileiro (PCB) e, fora da frente democrática, formada por esses partidos, o próprio Partido dos Trabalhadores (PT), que havia se constituído “nas greves de 1978, 1979 e 1980, em estrita aliança com os movimentos de base rurais e urbanos e com a ação social dos católicos progressistas” (ALVES, 1989, p. 276).

Vale ressaltar, contudo, que os projetos políticos do PMDB e de sua esquerda, representada em Goiás pelo Bloco Popular (PC do B), e o PT eram antagônicos. Enquanto os primeiros tinham por objetivo manter o caráter de frente oposicionista do antigo MDB, na sua luta pela democracia via poder institucionalizado “com eleições diretas em todos os níveis, autonomia e independência para os poderes legislativo e judiciário e a defesa das liberdades democráticas” (MACIEL, 1999, 309), o PT, por outro lado, defendia o princípio da “autonomia política dos trabalhadores diante do Estado, dos patrões dos partidos dos patrões, através da constituição de um instrumento político específico dos trabalhadores, que superasse sua ação corporativa e os inserisse na arena da disputa política” (MACIEL, 1999, p. 312). Dessa forma, o PT “caracterizou a sua função como a de instrumentalizar as reivindicações dos que se viam até então privados de direitos políticos” (ALVES, 1989, p. 277), como os elementos das associações de moradores, comunidades de base, ativistas camponeses e sindicais, assim como de intelectuais oposicionistas e parte do movimento estudantil.

Para a efetivação de seu projeto, o PMDB precisava estar inserido também no movimento popular. Nesse sentido, reside uma de suas contradições, pois, ao mesmo tempo em que tinha elos com o movimento social, necessitava mantê-lo sob controle, na perspectiva de evitar a sua radicalização e conseqüentemente a ruptura com o poder institucionalizado.

Em termos de elegibilidade, entre o PT⁵ e o PMDB, o partido que apresentava maior possibilidade de penetração institucional e parlamentar nesse período era o último. Dessa

⁵ De acordo com Cunha (1999), o PT no período das eleições de 1982 apresentava dificuldades quanto à aceitação de propostas de reforma para a educação escolar a curto prazo por diversos motivos, como: “de um lado, a acentuada orientação basista de sua ideologia, muito desconfiada de toda iniciativa estatal, não facilitava o empenho em projetos de reforma educacional-escolar. [...] por outro lado, a ênfase na educação política dos

forma, para realizar reformas no sistema escolar em **curto prazo**, uma parcela considerável dos educadores engrossou as suas fileiras, assumindo cargos nas Secretarias de Educação, tanto nos Estados quanto nos Municípios em que este foi vitorioso.

Esses Secretários de Educação promoveram as primeiras mudanças e reformas educacionais da década de 1980. Como exemplo, pode-se citar a reforma promovida no Estado de São Paulo, em que se engajaram educadores como Déa Fenellon e Marcos Antônio da Silva; a realizada no Município de São Paulo, sob responsabilidade de Guiomar Namó de Mello; a do Estado de Minas Gerais, desencadeada por Neidson Rodrigues e a de Goiânia, na gestão de Dalísia Doles.

Tentou-se nesse tópico demonstrar que no final da década de 1970 e início da seguinte havia todo um movimento nacional/regional e ao mesmo tempo um envolvimento de educadores comprometidos com uma mudança do sistema escolar em **curto prazo**. Considera-se que o momento da reabertura política, incluindo a reorganização dos movimentos sociais, das entidades científicas e sindicais, tanto dos professores universitários quanto dos professores de 1º e 2º graus, possibilitou a emergência dessas administrações em diferentes regiões do País e, em específico, no município de Goiânia no período de 1983/86.

2.4 A REDE MUNICIPAL NA DÉCADA DE 1980: CONTEXTUALIZAÇÃO

Na metade da década de 1980, a Rede Municipal de Ensino de Goiânia atendia a 58.016 alunos, distribuídos nas 121 escolas, das quais eram 83 urbanas, 22 rurais e 16 conveniadas. Essas escolas funcionavam em até três turnos (matutino, vespertino e noturno) e, dentre estas, 26 ainda mantinham o turno intermediário. O total de alunos do ensino fundamental era de 57.533, os da 1ª fase somavam 46.149 alunos, restando à 2ª fase 11.384. O 2º grau era ministrado no Colégio Municipal Jarbas Jayme, dedicado à formação de professores, de nível médio, em Magistério, que contava com o número de 164 alunos matriculados. Segundo dados da própria Secretária, havia outras 50.000 crianças na faixa etária de 7 a 14 anos fora do sistema escolar.

Observa-se por meio desses dados que a rede municipal possuía, no período em estudo, diferentes realidades, desde escolas com superlotação – turnos intermediários, escolas com turnos regulares – diurnos e noturnos – até escolas urbanas e rurais, inclusive uma

trabalhadores, visando prepará-los para mudanças revolucionárias, não se conciliava com os esforços imediatos de reforma educacional” (CUNHA, 1999, p. 44).

destinada à profissionalização de professores, habilitação em Magistério em nível de 2º grau. Chama a atenção que a proposta pedagógica da SME deveria apresentar ações, metas e soluções que envolvessem diversas realidades. Chama atenção também o fato de a maior demanda de alunos da rede estar na 1ª fase do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), que era responsável por 79,54% das matrículas. A 2ª fase (5ª a 8ª séries) respondia por 19,62%, enquanto o 2ª grau, a apenas por 0,28%.

2.5 A CONCEPÇÃO TEÓRICA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Na perspectiva de identificar e compreender a concepção teórica que subsidiou a construção da proposta pedagógica da SME no período de 1983 a 1986, recorreu-se aos seguintes documentos: Diretrizes Políticas do Plano de Educação (SME, s/d), Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (1984a) e Proposta Pedagógica II – 1986 a 1988 (SME, 1985a). Inicia-se a identificação da concepção teórica pelas Diretrizes Políticas do Plano de Educação.

O projeto de educação da Secretaria é, antes de tudo, um projeto político de educação popular, na medida em que pretende dar uma extensão na compreensão do que seja ensino público. Uma educação que não seja uma mera reprodução do saber elitizado, mas que possibilite um outro saber que aprofunde a compreensão da realidade e que permita, sem dissimulações, que as classes populares se identifiquem enquanto tal e que possam, a partir daí, expressar a sua resistência cultural e traçar, elas mesmas, as bases da sua ação social (SME, s/d).

Em defesa de que a função da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia deveria não só possibilitar o conhecimento sistematizado, mas também promover um outro saber junto às classes populares, voltado para as questões que as identificassem como classe social, o documento demarca tanto o propósito de democratização do conhecimento escolar quanto a sua relevância como ato político. Nessa perspectiva, as escolas municipais deveriam ter a seguinte finalidade:

[...] Assim é importante que a escola cumpra sua função específica de ensinar, e desta forma, possa assegurar ao aluno os conhecimentos, as habilidades e atitudes necessárias à compreensão e ação sobre a realidade social. Acredita-se que ao fazer valer a sua especificidade a escola realiza sua função social mais ampla de contribuir para a formação do aluno enquanto cidadão crítico e atuante. Por outro lado ao fazer valer sua especificidade a escola pública atua

também, e contraditoriamente, como instrumento de dominação, principalmente pela disseminação ideológica. A possibilidade de uma ação educacional em benefício dos populares se encontra no seio desta contradição posta pelos interesses de classes antagônicas e irreconciliáveis (SME, 1984a, p. 04).

Pelo exposto, a escola pública deveria cumprir tanto a sua função social quanto a política em benefício das classes populares. Como, porém efetivaria sua função numa sociedade em que os interesses de classe são tão antagônicos? A resposta a essa questão encontra-se na proposta pedagógica, da seguinte forma:

[...] primeiramente, a escola deverá facilitar a apropriação e valorização das características sócio-culturais próprias das classes populares, segundo lugar, e como conseqüência da primeira, a escola deverá garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica (leitura, escrita, geografia, ciência, etc); e, finalmente, deverá propor a síntese entre os passos anteriores, possibilitando a crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber que foi alienado (MIRANDA apud SME, 1984a, p. 6).

Analisando-se os aspectos definidores de uma escola pública voltada para os interesses populares, observa-se que, dentre esses, dois deles encontram correspondência com a concepção histórico-crítica⁶ desenvolvida por Dermeval Saviani e outros teóricos. Segundo essa tendência educacional:

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. [...] O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em conseqüência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem a seus interesses. [...] Em suma pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita (SAVIANI, 2000).

Observa-se que a convergência entre a concepção histórico-crítica e a proposta da SME encontra-se na valorização da cultura popular como ponto de partida do trabalho pedagógico, pela importância da escola como mediadora entre o saber espontâneo e o saber

⁶ Ao explicitar a origem da concepção histórico-crítica, Moacir Gadotti (1986) afirma que para Libâneo, “essa pedagogia foi desenvolvida no Brasil por três autores (Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Carlos Jamil Cury), apoiados em Georges Snyders, Makarenko, Bernard Charlot, Borgdan Suchodoski e Mário Alighiero Manacorda. Situa-se como uma das vertentes da ‘pedagogia progressista’, ao lado da pedagogia libertária de Maurício Tragtenberg e da pedagogia libertadora de Paulo Freire (GADOTTI, 1987, p. 93-94).

sistematizado e, pela conscientização da população. Entende-se, todavia, que, a terceira, função da escola pública prevista na proposta pedagógica da SME se diferencia da concepção histórico-crítica, pois propõe o surgimento de uma síntese, ou seja, a produção de um novo conhecimento resultante da “crítica dos conteúdos propostos ideologicamente pela cultura dominante e a reapropriação do saber [popular] que foi alienado” (SME, 1984, p. 6).

Percebe-se também a presença da concepção histórico-crítica em outras passagens do documento, como no texto que se segue:

Entende-se por qualidade de ensino, dada a precariedade da educação no País, um mínimo de condições necessárias para assegurar ao aluno entrada e permanência na escola pública, acesso à aprendizagem de um conteúdo básico elementar e uma experiência de socialização menos discriminatória (MIRANDA apud SME, 1984a, p. 6).

De fato, a concepção histórico-crítica informa essa idéia, ao defender que

[...] Do ponto de vista prático, trata-se de retornar vigorosamente à luta contra a seletividade, a discriminação o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI, 1985, p.36).

Conclui-se, que a política educacional defendida pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia foi influenciada pela tendência educacional denominada histórico-crítica, alinhada por Saviani (1985), e/ou pedagogia crítico-social dos conteúdos, proposta por Libâneo (1989), que, de acordo com o primeiro, teria se constituído no final da década de 1970:

Costumo situar o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica [pois neste ano] o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva. [Nesse período diz Saviani] eu coordenava a primeira turma de doutorado da PUC-SP; eram onze doutorandos⁷, dentre eles o Cury, o Neidson, o Luís Antônio Cunha, a Guiomar, o Paolo Nosella, a Betty Oliveira, a Mirian Warde e o Osmar Fávero.(SAVIANI, 2000, p. 83).

⁷ Dentre esses doutorandos, Guiomar Namó de Mello e Paolo Nosella tiveram as teses orientadas por Saviani.

Entende-se que a constituição dessa vertente ligada a ‘pedagogia progressista’ fez parte de um contexto político-educacional em que tanto a pedagogia tecnicista quanto a concepção crítico-reprodutivista de educação já não possibilitava resposta às questões que emergiam naquele momento histórico. Nesse sentido, surge um movimento de educadores que passam a perceber a educação, como

[...] sendo também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução mas um elemento que impulse a tendência de transformação dessa sociedade (SAVIANI, 200, p. 106).

Acreditando na educação como mais um elemento impulsionador da transformação social, é que a Secretaria Municipal de Educação reafirma no documento “Proposta Pedagógica II” que

Para cumprir sua função social a escola pública precisa vencer a sua condição atual e passar a oferecer um ensino universalizado, democrático, competente e crítico. Ainda que, dada às condições históricas atuais, tal escola não possa se constituir plenamente, seu desenvolvimento deve ser encaminhado neste sentido, de maneira que o aluno venha, cada vez mais, instrumentalizar-se para conhecer e atuar sobre a realidade social, no sentido de sua transformação (SME, 1985a, p. 2).

Percebe-se, por meio da análise dos documentos elaborados pelos administradores, a presença da concepção histórico-crítica e/ou pedagogia crítico-social dos conteúdos na Reforma Educacional desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação na gestão Dalísia Doles. Com esse enfoque a proposta pedagógica elaborada e implementada pela SME, na gestão Dalísia Doles desenvolveu ações e medidas que viabilizasse o seu projeto como: valorização e qualificação do professor; redefinição político-pedagógica da educação escolar e democratização do ensino (SME, 1984a).

2.6 ENFRENTANDO AS ADVERSIDADES: OS PRIMEIROS ANOS DA GESTÃO

DALÍSIA DOLES

Em 1983, quando o grupo da SME, gestão Dalísia Doles, assumiu a administração municipal, deparou com a realidade da rede municipal de ensino e decidiu inicialmente por:

[...] garantir as condições mínimas necessárias ao funcionamento das escolas municipais de Goiânia. De fato, dada à precariedade da situação deixada pelas gestões anteriores, tais condições tiveram de ser efetivamente criadas, em termos da estrutura física e administrativa das escolas e da Secretaria como um todo (SME, 1984a).

Assim, em meio às dificuldades encontradas, a Secretaria Municipal de Educação toma medidas emergenciais com o objetivo a implantação de uma nova mentalidade política de administração educacional, uma nova estrutura administrativa, uma nova prática de planejamento e distribuição de recursos (SME, 1984a).

Dentre as decisões, constam: “eleição de diretores de escola, criação e implantação do Estatuto do Magistério, reorganização da estrutura administrativa da Secretaria, concursos públicos para professores, centralizados na 1ª fase do 1º grau entre outras” (SME, 1984a).

A primeira ação de caráter emergencial foi promover a eleição de diretores de escola, o que ocorreu no início de 1983. O processo de escolha desses diretores envolveu três momentos: 1º – indicação de candidatos, em uma lista tríplice, pela comunidade escolar; 2º – avaliação dos currículos dos candidatos, encaminhados na lista tríplice e 3º – prova escrita (DOURADO, 1990). A eleição de diretor tinha como principal objetivo afastar a ingerência dos vereadores das escolas, assim como o clientelismo a que estavam submetidas as escolas como explica Dalísia Doles:

[...] o clientelismo, [...] ele se centrou basicamente na política de pessoal. Aumentar... dar empregos, e aí criou uma série de distorções esse dar empregos, mas tudo isto debaixo do clientelismo, para atender aos objetivos clientelistas, única e exclusivamente. E aí você vê a força dos vereadores que também varia: vereadores com mais poder político, mais poder de pressão empregaram mais do que os outros.... Há um desequilíbrio em termos de recursos humanos pelas deferentes regiões de Goiânia... Algumas escolas sem professores, com carência, e outras com excesso. Agora de outra parte, o que você observa, além desse clientelismo representado pela classe política propriamente dita, pela ingerência dos vereadores e dos deputados, fazendo com que o poder público absorvesse seus apadrinhados, você encontrava, também, dentro das escolas, relações de clientelismo das direções em relação aos seus subordinados. Então, em muitas escolas havia os bem-amados e os mal-amados... As diretoras atuavam com poderes absolutos e faziam toda sorte de jogadas, prejudicando uns, favorecendo outros (DOLES apud CLIMACO, 1991, p. 93-94).

Nesse contexto, o início do processo de democratização do ensino por meio das eleições não ocorreu sem atropelos, pressões e interferências político-partidárias,

principalmente do partido majoritário, o PMDB. O processo abria brecha para as interferências, pois, ao final das três etapas, o nome vencedor era encaminhado via SME para ser sancionado pelo Prefeito. Nesse percurso, poderiam ocorrer alterações, como de fato ocorreram, como relata Maria José Brasiliense:

[...] ela [secretária] teve dificuldade, porque ela teve que negociar com os vereadores para que fosse realizado o concurso [escolha por lista e prova], quer dizer, em contrapartida, eles fizeram as exigências em relação a algumas escolas. Ela teve que abrir mão para conseguir isso [reestruturar o processo de gestão das escolas] e colocar a maioria dos diretores... na direção da escola. Ela teve que abrir mão de algumas escolas. Nestas escolas quem assumiu a direção foi o indicado pelo vereador (BRASILIANSE Apud DOURADO, 1990, p. 123).

Entende-se que, usando de estratégia política, Dalísia Doles recua e negocia com os vereadores, na perspectiva de avançar posteriormente rumo à democratização do ensino.

Com relação a esse primeiro processo de escolha dos diretores, Dourado (1990, p. 123) diz:

Tal processo, a despeito de suas limitações, foi germem propulsor na luta dos educadores e comunidade em geral, pela aprovação do Estatuto dos Professores e pela inclusão neste do plano de carreira e, principalmente, pela efetivação das eleições diretas para diretores, que se deu com a participação dos professores, funcionários, alunos e pais de alunos (DOURADO, 1990, p. 124).

Assim, a luta pela democratização do ensino firma-se com a aprovação, em 21 de outubro de 1983, do Estatuto do Magistério Público Municipal, antiga reivindicação dos professores, Lei nº. 6. 042. Essa aprovação desencadeou uma série de outras medidas, como as preconizadas pelo Conselho do Magistério Público do Município de Goiânia (CMPM), que tinha por objetivo, de acordo com os parágrafos IV e V do artigo 53 de seu regimento:

Acompanhar e avaliar, em cooperação com as autoridades escolares e as Comissões da Comunidade, as atividades didático-pedagógicas;
Colaborar na organização da comunidade escolar, através de associações de pais, mestres, alunos, servidores e outras entidades de organização comunitária (REGIMENTO/CMPM apud CARMO, 1996, p. 61).

Assim prescrito, o Conselho tinha tanto responsabilidades pedagógicas quanto políticas, na perspectiva de integrar comunidade/escola por meio de sua democratização. Esse

Conselho era composto por representantes dos poderes legislativo, executivo, da SME e entidades representantes dos professores, no total de nove membros (CARMO, 1996). Seu funcionamento de forma regular se deu no período de 1983 a 1986.

De acordo com literatura consultada neste estudo, o Conselho do Magistério Público Municipal não desempenhou as funções para as quais havia sido criado, ficando, segundo analistas, preso às atividades burocráticas da SME. “[...] não houve uma democratização das discussões dentro da Secretaria de Educação. Os problemas maiores que a gente tinha dentro da escola e na própria Secretaria não eram discutidos ali” (JESUS, apud CARMO, 1996, p. 62). Embora tenha sido reafirmada sua importância no Estatuto do Magistério, reestruturado em 1988, o Conselho praticamente se extingue a partir desse período, pois, por um lado, não conseguiu efetivar-se junto à categoria como uma instância autônoma para o processo de democratização das decisões políticas e pedagógicas da SME e, por outro, eram outros os interesses políticos da administração municipal, pois havia passado o ímpeto das mudanças democráticas.

Na estrutura administrativa da SME, todavia, ocorrem algumas mudanças, como a reorientação do Núcleo de Orientação e Supervisão, que deixou de ser uma divisão de caráter eminentemente fiscalizador e passou a desempenhar funções voltadas para a formação dos professores, acompanhamento e produção de material didático, isto é, direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Com essa nova função, o Núcleo foi denominado Setor de Ensino, ao mesmo tempo em que deixou de ser estritamente formado por pedagogos que exerciam anteriormente a função de supervisores e orientadores educacionais. Passou, então, a contar, em seu quadro, com professores das diferentes áreas do conhecimento, como História, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia e Ciências Naturais. Esses profissionais tinham o objetivo de diagnosticar, discutir e apresentar propostas, sugerir ações e medidas de intervenção pedagógica nas escolas, por meio de suas equipes. Desta forma, foram criadas as equipes de Estudos Sociais, Alfabetização, Ensino Especial, Matemática e Ciências Naturais.

Entende-se que, por meio desta reestruturação pedagógica, a Secretaria viabilizava a implementação da concepção teórica que a embasava, pois chamava a si a responsabilidade para com o aspecto pedagógico da escola e centralizava os encaminhamentos para as reformas educacionais posteriores.

Outra importante medida nesse processo de reestruturação da SME foi a extinção da Comissão de Educação Moral e Cívica, criada durante o regime militar e substituída em 1984

pelo Setor de Apoio Estudantil, ligado à Assessoria de Planejamento. Esse setor era composto por pessoas oriundas da área das Ciências Humanas, principalmente, Ciências Sociais e tinha o objetivo de

[...] reorganização política da escola não só pedagógica, mas política, então essa, intitulada coordenação de Moral e Cívica deveria deixar de ser uma... deveria deixar de ter o objetivo de controle da organização dos estudantes na escola. Deveria passar a incentivar a organização política dos estudantes por eles próprios, não é? Retomar o fôlego do movimento estudantil que foi totalmente abortado em 64, pelo regime militar, pela instituição da ditadura no Brasil. Então o objetivo desse grupo era esse e, além disso, ajudar na organização dos pais; então, a gente trabalhava com os estudantes [...] (MASCARENHAS, 2003, p. 2).

Considera-se que a inserção do Setor de Apoio Estudantil na Assessoria de Planejamento o colocava como um ponto-chave no processo de democratização da educação, dada a posição estratégica que o órgão ocupava como gestor e implementador de políticas públicas. Nesse sentido, um ex-componente relembra o número de pessoas envolvidas e o papel político desempenhado por este Setor:

[...] ela nos convidou, nós dois depois, formamos um grupo bem maior, bem maior mesmo, chegamos assim, a determinado momento, a oito pessoas trabalhando nessa área [...] este setor tinha o objetivo de ajudar na organização dos estudantes e dos pais. Por que isso? Porque a escola estava totalmente desarticulada politicamente. Então, o objetivo do setor era a politização da escola e das questões educacionais. Então, nós trabalhamos com pais e estudantes com esse objetivo (MASCARENHAS, 2003, p. 3).

Em trabalho realizado sobre os “Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Goiânia”, Carmo (1996) expõe, com base em entrevistas realizadas com membros do Setor de Apoio Estudantil, as contradições e pressões a que este estava submetido:

A gente foi muito mal entendido, mesmo por diretores que foram eleitos democraticamente. Mesmo dentro desse novo processo, a gente sempre teve problemas com diretores, com os próprios professores, muitos deles achavam muito complicado, resistiam a essa convivência com os estudantes dentro desse novo espírito, com os pais, etc. A gente viveu sérios mal-entendidos também dentro da própria Secretaria. A gente sempre se indispôs com outros setores da Secretaria várias vezes. Por exemplo, o Setor de Ensino achava que a prioridade era a questão do ensino e que, muitas vezes, o nosso trabalho era desvio na canalização de força, que não era a questão central e viam o nosso Setor como uma força menor (SIQUEIRA apud CARMO, 1996, p. 66).

Constata-se pelo depoimento que a equipe de Apoio Estudantil movimentava o cotidiano escolar, fazendo com que as pessoas, principalmente pais e estudantes, refletirem sobre o seu papel político na sociedade. Essa reflexão envolvia a escola como instituição social. Interesses divergentes entre pais, alunos e professores, por vezes emergiam e extrapolavam o âmbito escolar. Nesses momentos de conflito o trabalho e a função da equipe eram questionados tanto pelos professores quanto por outros setores da Secretaria Municipal de Educação.

Compreende-se essa situação, uma vez que o trabalho político realizado pela equipe acontecia em um contexto marcado, de um lado, por mobilizações que reivindicavam a redemocratização das instituições sociais e, de outro, pela permanência de ações políticas vinculadas ao tradicionalismo até então vigente. Apreende-se, assim que coexistiam, nesse período, projetos de cunho democrático em uma sociedade ainda autoritária, pois, os mecanismos que lhe davam sustentação ainda estavam em vigor.

As ações de democratização escolar, desenvolvidas pela equipe de Apoio Estudantil, como a reestruturação dos Grêmios Estudantis livres e a criação das Associações de Pais, esbarraram tanto nas percepções políticas dos professores quanto no limite político e institucional da Secretaria Municipal de Educação, como se verifica no estudo de Dourado (1990) e no depoimento de um ex-membro da equipe:

Essas tentativas de mudanças sofreram fortes recuos por parte de professores e de muitos dos diretores que, apesar de eleitos, não concordavam e/ou não viam com bons olhos a proclamada abertura da escola à comunidade. Assim, os diretores, agora legitimados, criaram obstáculos concretos à reestruturação dos Centros Cívicos em Grêmios Estudantis livres, à criação das associações de pais e ao encaminhamento pedagógico (DOURADO, 1990, p. 136).

A professora Dalísia realmente retrocedeu. Nós perdemos o apoio dela e de outros setores da Secretaria. O que ficou patente foi que o nosso trabalho estava ameaçando muito, inclusive a própria manutenção da gestão da professora Dalísia. Foi uma coisa muito complicada. E ela, em vários momentos, não quis arcar com o ônus deste trabalho (MASCARENHAS apud CARMO, 1996, p. 68).

Constata-se pelas citações que as resistências e pressões foram tantas que chegaram inviabilizar a implementação dos Grêmios Estudantis e das Associações de Pais, que juntamente com as eleições diretas para diretores eram parte constituinte das ações da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que tinha como uma de suas metas a democratização do ensino.

Cabe ressaltar que o Setor de Apoio Estudantil, independente das contradições, conflitos e luta política a que estava envolvido permaneceu atuando até o fim da gestão de Dalísia Doles, vindo a ser extinto em 1989, na reformulação administrativa, realizada na gestão de Linda Monteiro, como secretária.

Destaca-se também que na gestão de Dalísia Doles e assessoras, ocorreu a contratação de **professor titular** via concurso. Desde a criação da SME, em 1961, até o ano de 1984, esse órgão só havia realizado dois únicos concursos para contratação de professores o que ocorreu no ano de 1969.

De acordo com as informações de Bittar (1993), por três anos consecutivos, a partir de 1984, foram realizados concursos públicos para preenchimento de vagas para professor do ensino de 1º grau (1ª e 2ª fase), do 2º grau e para especialistas (pedagogos).

Dalísia Doles relata no documento intitulado “Considerações sobre a Questão salarial dos Professores da Rede Municipal de Goiânia” (SME, 1984b) que, diante da convocação para a posse, “parte dos professores aprovados ou não compareceram para a posse, ou abandonaram as classes, quando tomaram consciência do valor do salário.”

Presenciando a esse fato e vivenciando, em agosto de 1984, mais um período de greve dos trabalhadores em educação do Município de Goiânia, a Secretária encaminha ao executivo municipal, expediente lembrando as promessas feitas pelo governador na campanha eleitoral, no sentido de recuperar o valor real corrigido do salário dos professores, corrigindo-o com base na vigente em 1962⁸ e, caso este não fosse possível, que estabelecesse um novo piso salarial que pudesse garantir a viabilidade da proposta educacional elaborada.

Percebe-se uma preocupação com o piso salarial para os professores, uma vez que sem garantia de remuneração, no mínimo digna, não se poderia implantar a proposta pedagógica pretendida pela Secretaria Municipal de Educação, pois a resistência e indisposição, justa dos professores, inviabilizariam sua implementação.

Dentre as reivindicações dos professores, encaminhadas pelo Centro dos Professores de Goiás/CPG ao Prefeito, consta:

Equiparação salarial do vencimento dos Servidores Públicos do Estado e Município; atualização de pagamento, a ser efetuado, no máximo até o dia 10

⁸ Segundo o documento “Considerações sobre a Questão Salarial dos Professores da Rede Municipal de Goiânia”, toda a reforma educacional empreendida no Governo Mauro Borges, em 1962, teve como pré-requisito um reajuste de 300% no salário dos professores (Doles, 1984, p. 03).

do mês subsequente; carga horária de 20 e 40 horas-atividades; pagamento das gratificações e, enquadramento dos especialistas e professores não habilitados no QSM (CPG. Of. nº. 250/84).

Das reivindicações apresentadas, foram atendidas as equiparações salariais com os professores do Estado e a regularização do pagamento. A institucionalização das gratificações de regência de 30% do salário aos professores alfabetizadores vigorou, segundo Bittar (1993) por um curto período, foi logo suspensa por dificuldades financeiras da Prefeitura, as mesmas que impossibilitaram a implantação da gratificação de 30%, por “difícil acesso”, como incentivo aos professores que atuavam nas escolas a periferia.

2.7 A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica foi elaborada pelo grupo gestor da SME em 1984, em paralelo com as ações e medidas emergenciais de estruturação e organização da rede municipal. Essa proposta, segundo suas autoras, seguiu um caminho diverso do tido, à época, como ideal para a construção de uma proposta pedagógica que era contar com a participação efetiva dos professores.

O processo de elaboração da proposta pedagógica é explicado e analisado por Elianda Tiballi, da seguinte forma:

Nós fizemos um processo que à época foi muito questionado, principalmente pelas escolas e pelas universidades. Acho que depois isso acabou sendo compreendido, porque nós não fizemos o que era comum naquele período, porque havia um basismo, uma política muito basista de consultar as bases; era esse o momento político. Nós resolvemos fazer o seguinte: se nós já sabemos escola que temos e que escola queremos, não só nós três que estávamos nisso coordenando, mas as pessoas politicamente mais envolvidas com as questões da escola pública, se esse conjunto de educadores nesse país, aqui em Goiás, se nós já sabíamos o que queríamos e desejávamos para a escola pública, nós não tínhamos de ir a escola de novo perguntar para os professores o que eles queriam, como queriam a escola. Então, nós resolvemos elaborar uma proposta, um documento apresentando aquilo que deveria ser a condução da Secretaria a partir daí; da Secretaria da Educação, portanto, da escola do Município, das escolas do Município. Depois do documento elaborado, aí, sim, ele foi enviado para as escolas para ser debatida e reformulada naquilo que as escolas julgassem importante. Foi apenas um processo inverso. Mas antes consultar e elaborar, nós elaboramos o documento e depois consultamos. Tanto é, que ele sofreu poucas alterações. Sofreu algumas mais assim direcionadas para as questões mais práticas, para a sala de aula e da escola, mas ele não sofreu grandes alterações. Foi para a

escola. A maioria concordou com o que estava proposto ali que não era nenhuma grande transformação. Era uma mudança política nos destinos da escola (TIBALLI, 2003, p. 3).

Analisando a entrevista de uma das ex-coordenadoras do Setor de Ensino, percebe-se que o grupo pressupunha conhecer as aspirações educacionais dos profissionais da rede municipal, tendo por base os conhecimentos que possuíam de política, prática-pedagógica e teoria-educacional. Respaldados por essa hipótese, planejaram e elaboraram, em 1984, a primeira proposta político-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Elaborada a proposta, deu-se início ao seu processo de implantação, em 1985, com o encaminhamento da proposta às escolas com o objetivo de promover discussões e angariar contribuições em torno de sua efetivação. A participação das escolas foi registrada por Bittar (1993, p.64), da seguinte forma: “do total de 118 escolas municipais, 76 enviaram parecer⁹ e 42 não se manifestaram [...], nenhuma escola se posicionou, [via parecer solicitado pela Secretaria] contra a proposta em sua totalidade.”

Definida a política educacional e as diretrizes políticas, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia delimita os objetivos de sua proposta pedagógica em três grandes metas: “primeiro, valorização e qualificação do professor; segundo, redefinição político-pedagógica da educação escolar e, terceiro, democratização do ensino” (SME, 1984a).

A seguir serão analisadas essas três metas para melhor compreensão da política educacional desenvolvida no Município de Goiânia no período em questão.

2.7.1 Valorização e qualificação do professor

A Proposta Pedagógica considera o professor como um dos elementos mais importantes para a realização de um projeto educacional, pois, na acepção adotada,

Uma proposta pedagógica de valorização do ensino público passa, necessariamente, pela atuação do professor. Pois é no espaço da aula, no cotidiano da escola, na seleção de conteúdo, na metodologia de ensino e na avaliação, que uma proposta pedagógica se viabiliza, pela ação direta do professor. Falar em qualidade no processo ensino-aprendizagem é, portanto, tratar da questão da valorização deste profissional (SME, 1984a, p. 06).

⁹ Segundo Bittar (1993), os pareceres enviados pelas escolas dedicavam-se, em sua maioria, a destacar a primeira meta – valorização e qualificação do professor – e, em especial, a necessidade de rever a remuneração, como essencial para a realização de um trabalho de qualidade.

Destaca-se na proposta a importância dada à meta “valorização e qualificação profissional”, porquanto o professor é concebido como o elemento chave da implantação do projeto, que possuía “como princípio a valorização do ensino público enquanto instrumento a serviço dos interesses populares” (SME, 1984a, p. 04).

Na intenção de viabilizar esse princípio, no documento expõem-se os aspectos que deveriam ser levados em conta para a operacionalização da proposta: política salarial justa, programa de formação de professores (curso de Magistério), programa de qualificação do professor (Estudos Adicionais), programa de reciclagem dos professores e profissionais da educação (formação continuada).

O programa de reciclagem dos professores e profissionais da educação era realizado de acordo com um cronograma, de janeiro a outubro, com ênfase nos meses de janeiro (férias) e agosto (reinício do semestre letivo). Geralmente, eram promovidos grandes encontros com toda a rede municipal.

Esses cursos de formação continuada possuíam cargas horárias que variavam de 12 a 120 horas e envolviam além dos professores, outros profissionais, como orientador, supervisores, educacionais e diretores.

Os cursos de reciclagem possuíam o papel de promover discussões teóricas e metodológicas relativas à educação, à área e/ou disciplina em particular. Esses cursos, em conjunto com as visitas às escolas e a produção de material didático, formavam o tripé da organização do trabalho das equipes pedagógicas, assim como do Setor de Ensino.

As ações de valorização profissional foram efetivadas, dentre elas, o programa de formação de professores – curso Magistério – abriu “a possibilidade de implementar e dinamizar o único curso de magistério existente na rede municipal [...] na Escola Municipal de 1º e 2º Graus Jarbas Jayme” (SME, 1984a, p. 9), permitindo a professores da rede municipal, habilitação para o magistério. Esse fato pode ser confirmado pela memória dos depoentes, pois alguns professores, quando aprovados no concurso realizado pela SME em 1985, foram lotados nessa Escola, o que indica uma intenção de fortalecer o curso de magistério, ao contrário do programa de qualificação do professor por meio dos estudos adicionais, que, embora tenha sido planejado, não chegou a ser executado. (BITTAR, 1993).

Dessas medidas, depreende-se que a proposta político-pedagógica da SME concebia o professor como o principal sujeito para a efetivação de uma educação pública voltada aos interesses populares, o que está presente, principalmente, na meta valorização e qualificação do professor, e na certeza de que “uma proposta pedagógica de valorização do ensino público passa, necessariamente, pela atuação do professor” (SME, 1984a). Na proposta pedagógica, o docente é considerado mediador entre o conhecimento sistematizado e as classes populares.

Segundo Bittar (1993, p. 90), “havia a pretensão de fazer com que o professor assumisse o seu papel e ocupasse o seu espaço: o professor deveria ser o agente político e técnico da Proposta Pedagógica”, uma vez que

A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. [...] se a escola não permite o acesso a esses instrumentos [elaboração e sistematização do saber], os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber (SAVIANI, 2000, p.91).

Fica evidente na proposta que um dos principais objetivos da escola e do professor seja a socialização do saber sistematizado, pois “[...] ao fazer valer sua especificidade a escola realiza sua função mais ampla de contribuir para a formação do aluno enquanto cidadão crítico e atuante” (SME, 1984a, p. 03).

Para exercer a sua função tanto técnica quanto política, os professores necessitavam, como trabalhadores, de uma política salarial que lhes possibilite, no mínimo, a realização de suas necessidades básicas de sobrevivência. Nesse sentido, os depoimentos coletados deixam claro que a reivindicação por melhores salários ocorreu de forma intensa nesse período, como relembra Marília Gouvea de Miranda e Maria Esperança Carneiro:

Eles [Centro dos Professores de Goiás/CPG] eram muito fortes. Era um momento de muitas reivindicações. Eu sempre me lembro de várias vezes na Secretaria, a gente estava lá dentro e na porta a briga pela questão salarial, sempre a briga pela questão salarial. Eu acho que com todas as questões que isso implicava havia um bom diálogo da Dalísia na medida do possível (MIRANDA, 2003, p. 5).

Nós tínhamos um relacionamento muito bom com o CPG, o que não quer dizer que não tivéssemos divergência, porque ele estava defendendo uma categoria, os professores. Por mais que nós tentássemos ser justos com os professores, ocupávamos um cargo de confiança dentro de um partido político que estava ocupando o poder naquela época, o PMDB, que tinha os

seus objetivos que eram diferentes muitas vezes enquanto proposta política do CPG. Então havia discordância, sim, mas trabalhávamos com muito respeito e tínhamos um bom relacionamento (CARNEIRO, 2003, p. 6).

Os depoimentos evidenciam que os professores municipais, no período em estudo, estavam em constante mobilização, reivindicando, além de melhores salários, atualização do pagamento em atraso e equiparação salarial com os professores estaduais. (CPG. Of. n.º. 250/84). Essas reivindicações foram, após mais um período de greve, em 1984, parcialmente atendidas. Canezin (1999) afirma que a categoria reivindicava

[...] pagamento até o dia 10, piso de 3 salários mínimos para o professor primário, 5 salários mínimos para os *portadores* de licenciatura plena, cumprimento do estatuto e o reajuste semestral de acordo com o INPS. O impasse foi contornado com a apresentação pelo líder da Câmara de uma emenda ao projeto de reajuste salarial do funcionalismo público, que vinculava os aumentos salariais do magistério municipal ao magistério estadual. ‘Desta forma toda vez que o governo estadual conceder aumento aos seus docentes, por essa emenda, a mesma medida será automaticamente adotada pelo prefeito’. Com essa medida, a equiparação salarial, considerada uma reivindicação que possibilitava a luta unificada entre os professores da rede municipal e estadual, foi conquistada (CANEZIN, 1999, p. 188).

Considera-se, assim, que no período em questão, a categoria lutava por seus interesses. Observa-se, contudo, pelos documentos, que a Secretaria Municipal de Educação não estava alheia à situação vivida pelos profissionais da rede municipal, afirmando na Proposta Pedagógica (SME, 1984a) que

Mesmo *considerando* as dificuldades estruturais e conjunturais que afetam o município de Goiânia, é imprescindível a adoção de uma política salarial que propicie ao professor uma remuneração justa pelo seu trabalho, o que irá dignificar a sua prática e, conseqüentemente, refletir na qualidade de ensino. Por outro lado, a não adoção desta medida, ou seja, o não atendimento imediato às reivindicações dos professores quanto à melhoria de salário, inviabilizará todas as demais propostas pedagógicas para a rede municipal de ensino apresentadas neste documento (SME, 1984a, p. 8).

Verifica-se, pelos depoimentos e documentos analisados, que havia um consenso em relação à necessidade de uma política salarial justa para os professores o que demonstra a

existência de um diálogo entre SME e CPG. Isso, entretanto, não significa dizer que todas as reivindicações dos professores pudessem ser atendidas, uma vez que a SME estava circunscrita aos limites de uma administração e de seu partido político, e a entidade representativa dos professores, aos interesses políticos, econômicos e educacionais de uma categoria que, dos meados da década de 1960, foi perdendo prestígio na sociedade brasileira.

2.7.2 Redefinição político-pedagógica da educação escolar

Com a meta, redefinição político-pedagógica da educação escolar, a SME tinha como principal objetivo “recuperar para as escolas um padrão mínimo de qualidade, organização e competência” (SME, 1984a). Ações destinadas a redefinir a função política da educação escolar na rede municipal foram desenvolvidas, como: elaboração de uma proposta de Alfabetização; atendimento ao pré-escolar; revisão dos conteúdos; revisão dos conceitos disciplinares das escolas; elaboração de material didático para o ensino público; dinamização das bibliotecas escolares; acompanhamento do desempenho administrativo e pedagógico das escolas; elaboração de proposta de avaliação; revisão das funções exercidas pelos especialistas em educação; dinamização do ensino na 2ª fase do 1º grau; implantação do ensino especial e elaboração de uma proposta para o ensino rural.

Em relação às ações desta meta, uma, em especial, constituiu uma verdadeira batalha de poder dentro e fora da rede municipal de ensino: a revisão das funções exercidas pelos especialistas em educação.

Essa revisão inseria-se, segundo o documento Proposta Pedagógica, em uma conjuntura nacional e regional em que o Curso de Pedagogia era discutido e avaliado, visando à sua reformulação. Uma das ex-coordenadoras do Setor de Ensino, que possuía sob a sua responsabilidade, além da coordenação das áreas específicas, o trabalho com os orientadores e supervisores educacionais, lembra-se do processo da seguinte forma:

Havia uma discussão nacional de formação dos cursos de Pedagogia e o centro dessa discussão, o centro que tinha uma discussão mais teórica mais substancial, mais aprofundada, uma análise mais consistente era Goiás. Tínhamos o Ildeu [professor] que acabava de chegar da USP de São Paulo, um grupo de professores que tinha feito doutorado com a Marilena Chauí. Então, eram pessoas que vinham com uma consciência política com uma compreensão de cultura e da sociedade capitalista muito, muito aprofundada, pessoas muito sérias, que vinham de estudos muito sérios e essas pessoas tinham muita clareza dessa finalidade que tinha sido dada à escola de manutenção e reprodução da estrutura social e de classe e tinham muita

clareza do que deveria ser feito, em que medida a escola poderia ser transformada para ajudar a transformar a sociedade. Então, aqui em Goiás, já sabíamos, anteriormente a nossa ida para a Secretaria, da necessidade de eliminar essas figuras que dentro da escola representavam uma estrutura de poder que retirava do professor toda a autonomia. O professor não podia nada, só tinha de obedecer, tinha de cumprir. Era supervisionado, era inspecionado e o aluno era orientado. A gente não sabe até hoje para quê que era aquela orientação. Nós tínhamos essa definição ancorada em um debate que vinha há mais de dois anos no interior da Universidade. As duas Universidades [a Católica e a Federal de Goiás] eliminaram a formação desses profissionais e nós, na Secretaria, eliminamos o cargo (TIBALLI, 2003, p. 8-9).

A revisão supracitada tinha como pressuposto que a presença do especialista na escola, a partir de 1969, havia instituído a dicotomia entre o saber e o fazer e, em conseqüência, a burocracia, o tecnicismo e a fiscalização, que impediam o professor de pensar e decidir sobre seu próprio trabalho. O propósito era, portanto, “reorientar a função do especialista com o intuito de apropriar a sua tarefa às necessidades pedagógicas da escola” (SME, 1984a). Para tanto, foram implantadas quatro medidas:

- Redefinição das atribuições do orientador e do supervisor (junto aos professores e especialistas da Rede);
- Organização de reuniões, debates, seminários e cursos para manter o especialista em constante reflexão;
- Elaboração de material de apoio a partir das necessidades identificadas;
- Promoção de incentivo às experiências alternativas propostas pelos professores e especialistas (SME, 1984a, p. 23).

A bibliografia consultada a respeito do tema – Bittar (1993), Dourado (1990) e Carmo (1996) – confirmam a análise de que a proposta de Coordenação Pedagógica advinda da revisão do papel dos especialistas sofreu resistência tanto dos antigos técnicos do extinto Núcleo de Orientação e Supervisão quanto dos pedagogos lotados nas escolas, pois estes “sentiam a perda de privilégios conquistados ao longo dos anos e rejeitavam o que lhes parecia um nivelamento ‘por baixo’ com os professores” (BITTAR, 1993, p. 69).

As lembranças de Maria Esperança Carneiro ratificam a idéia de resistência dos Orientadores e Supervisores em assumirem o seu novo papel no cotidiano escolar, como se pode observar em sua entrevista:

[...] com exceção dos Orientadores e Supervisores, nós não conseguimos chegar a um acordo com essas categorias. Então, eles não gostaram de ir para a escola como professores, não houve acordo sobre isso. Na realidade, acabou sendo uma imposição [...] Esta questão nós não conseguimos implantar através de um processo democrático. Foi um processo impositivo mesmo, foi uma modulação muito difícil, mesmo respeitando o local, procurando fazer da melhor forma possível, eles não queriam ir para a sala de aula (CARNEIRO, 2003, 4-5).

Desta forma, havia, quanto à revisão das funções dos especialistas, dois movimentos articulados de forma distinta e conflitante. Um organizado pelas Universidades e Secretaria Municipal de Educação, que defendia a reorientação do Curso de Pedagogia e da função do especialista para a dimensão pedagógica e outro de resistência, ligado à Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Goiás – ASSUEGO – e a Associação dos Orientadores Educacionais do Estado de Goiás – AOEGO –, que reivindicava à manutenção de suas funções, isto é, do *status quo* imposto pelos militares. Assim, esses profissionais, lotados tanto nas escolas quanto na sede administrativa da SME, constituíram um foco de resistência à gestão da professora Dalísia Doles, na perspectiva de retomar o controle do Núcleo de Orientação e Supervisão e a conseqüente supressão do Setor de Ensino. Esse fato veio a ocorrer após a renúncia de Dalísia Doles, em 1986 e a entrada de Fátima Avelino em 1987, como Secretária de Educação.

Na Proposta Pedagógica, a alfabetização é concebida “como um processo que deve contribuir, decisivamente, na formação do aluno enquanto capaz de utilizar a leitura e a escrita como instrumentos de luta e sobrevivência nesta sociedade altamente modernizada e sofisticada” (SME, 1984a, p.12). Desse modo, a alfabetização assume centralidade nessa proposta pedagógica. Assim, na tentativa de viabilizá-la, a SME realiza um diagnóstico na rede municipal, com o qual se conclui que a alfabetização era o mais sério problema enfrentado pelas escolas em virtude de uma gama de fatores, como:

- Inexistência de uma proposta de alfabetização programada para atender as peculiaridades de sua clientela;
- Ausência por parte do professor e demais profissionais da educação, de uma consciência política sobre a importância da alfabetização na vida dos alunos, o que implicaria em maior compromisso por parte deste profissional;
- Despreparo do professor-alfabetizador para considerar a realidade social e cultural dos seus alunos, ao trabalhar os conteúdos básicos desta série;

- Permanência da maioria dos alunos por vários anos na 1ª série, gerando gastos para a administração pública e desgaste para o aluno, a família e a própria escola (SME, 1984a, p. 12-13).

Na perspectiva de superar essas dificuldades, entre outras, a Secretaria Municipal de Educação propõe, com urgência e prioridade, a implantação de uma proposta de alfabetização para as escolas municipais, estabelecidas por medidas, como as que se seguem:

- Instituir uma “série de alfabetização” para crianças de seis anos e meio a sete anos e meio sem experiência de escolarização anterior;
- Definir um programa para a série de alfabetização;
- Promover uma reformulação do programa de 1º série de modo que esta venha a desenvolver o processo de alfabetização iniciado na série anterior;
- Qualificar os professores para a implantação desta proposta, procurando despertá-los e sensibilizá-los para a sua importância político-social e capacitá-los quanto aos critérios de seleção e selecionar os professores que deverão atuar a estas turmas;
- Propor critérios de seleção e selecionar os professores que deverão atuar a estas turmas;
- Conceder o incentivo instituído pelo Estatuto do Magistério aos professores que passaram pela qualificação e seleção (SME, 1984a, p. 14).

A proposta institucionalizou a alfabetização em dois anos consecutivos, isto é, de forma contínua – alfabetização e 1º série –, com um professor específico que teria a responsabilidade de acompanhar e desenvolver o processo de alfabetização durante esse período, com o mesmo grupo de alunos. Com programas, métodos, avaliações e docentes específicos, foi implantada “a proposta de alfabetização denominada de Bloco Único de Alfabetização” (SILVA, 1998, p.18).

Vale ressaltar que a proposta de Alfabetização implantada na Rede Municipal de Ensino de Goiânia fez parte de um movimento nacional assentado no princípio de que

Os alunos provenientes das classes populares, ao contrário das classes médias, não dispunham dos estímulos que propiciavam sua alfabetização em uma só série, a 1ª do 1º grau. Aqueles alunos precisavam de mais tempo – não necessariamente o mesmo para todos, devido à heterogeneidade sócio-cultural das crianças matriculadas na escola pública (CUNHA, 1999, p. 199).

Proposta similar havia sido implantada nos Estados de São Paulo (Ciclo Básico) e de Minas Gerais (Ciclo Básico de Alfabetização/CBA).

Para o desenvolvimento dessa proposta, a SME compôs uma equipe de Alfabetização, que tinha a responsabilidade de acompanhar o processo de implantação e implementação nas escolas municipais. O Bloco Único de Alfabetização vigorou na rede municipal até o ano de 1998, quando foram implantados os Ciclos de Aprendizagem.

As ações de revisão dos conteúdos, desde a elaboração de material didático para o ensino público, o acompanhamento do desempenho administrativo e pedagógico das escolas e a dinamização do ensino na 2ª fase do 1º grau, foram realizadas pelas equipes de área, cada uma deveria promover a revisão dos conteúdos de sua disciplina e/ou área, no caso de História e Estudos Sociais, produzir material didático e acompanhar, por meio de visitas às escolas o desenvolvimento e as dificuldades dos professores.

2.7.3 Democratização do ensino

O processo de democratização do ensino continuou com a realização das eleições diretas para diretores de escola, realizadas em dezembro de 1984. Essa medida, como a criação das Associações de Pais e Grêmios Estudantis, ficou sob a responsabilidade do Setor de Apoio Estudantil.

Como relata Silvia Helena de Siqueira, uma de suas ex-componentes:

Na Rede, na Secretaria, eu trabalhei na Assessoria de Planejamento, na equipe que era formada pela Assessoria de Planejamento e que era de Apoio Estudantil. Trabalhava com a formação dos Grêmios e eleições para diretores. As primeiras eleições foram organizadas por nós e nós, tínhamos o objetivo de estar organizando os grêmios estudantis, esse era o objetivo. (SIQUEIRA, 2003, p. 01).

A participação no processo eletivo para a escolha dos diretores era base paritária, entre pais de alunos, funcionários, professores e secretários. Os alunos tinham direitos a um voto por sala, por meio de seu representante.

Segundo avaliação feita por Dourado (1990), a participação no processo ocorreu da seguinte forma:

A participação nas eleições deu-se de modo heterogêneo, pois houve escolas onde ocorreu ampla campanha eleitoral, com representação e discussão do processo e de suas implicações, além da discussão das propostas dos candidatos. Entretanto, em outras escolas a mobilização foi menos intensa (DOURADO, 2003, p. 131).

Assim, com as eleições em 1984, efetivou-se na rede municipal a prática das eleições diretas para diretores de escolas, o que era uma reivindicação antiga dos professores, como relatado por Dalva Borges:

Talvez tenha sido um dos momentos, assim, mais atuantes em que o SINTEGO, na época o SINTEGO era o CPG, tenha sido mais atuante, mais, assim, extremamente atuante. A questão da eleição de diretor era uma bandeira antiga deles tanto para a rede municipal quanto para a rede estadual. Ela foi encampada imediatamente por essa equipe da Secretaria, tanto que o Município realizou eleições logo depois que a Dalísia assumiu, porque o objetivo da eleição direta, pelo menos na nossa concepção, era você afastar o clientelismo das escolas, retirar o vereador de dentro das escolas, porque era uma coisa pavorosa isso. O vereador mandava na escola. Então, a gente via isso [as eleições] como muito positivo, uma forma de você racionalizar a administração da escola e com isso melhorar até mesmo a qualidade de ensino a partir do momento em que você tira o vereador. Então, eles tinham, assim, as escolas loteadas, cada bairro tinha o seu coronelzinho e eu acredito que a eleição não tenha sido muito importante, mas, por outro lado, a gente viu também os diretores, num segundo momento, os diretores eleitos fazendo o jogo dos vereadores então traziam de volta os vereadores para dentro da escola e aí a eleição virava quase uma luta político-partidária também, o candidato diretor vinculado a um determinado partido, a um determinado diretor, etc. (BORGES, 2003, p. 3).

Observa-se que a eleição direta para diretores não afastou de vez a ingerência dos vereadores das escolas municipais, pois, se em um primeiro momento ocorre o seu afastamento, logo em seguida houve o seu retorno, pelas mãos dos próprios diretores. Questiona-se por que tal fato ocorria? O que levou a esse retrocesso, relatado por Dalva Borges?

De acordo com a pesquisa realizada por Dourado (1990, p.138), esse processo ocorria, principalmente, em virtude da forma equivocada de conceber as novas relações na escola que passam a ser percebidas pela SME, CPG, comunidade escolar e pelo diretor “como competência do próprio diretor, em especial do diretor dito democrático”. Segundo Dourado:

Essa situação aliadas às poucas avaliações e propostas da atuação dos dirigentes faz *emergir* a concepção de gestão reduzida à eficácia política do diretor em conseguir para a escola professores, merenda escolar, lâmpadas, gás... não culminando, por conseguinte, no redimensionamento das atividades destes e no construto de relações democráticas no âmbito escolar (DOURADO, 1990, p. 139).

Dessa forma, os diretores se aliam tanto aos vereadores quanto às associações de moradores, na perspectiva de solucionar os problemas cotidianos de uma escola pública depauperada. De acordo com Dourado (1990, p. 140) ao abrirem indiscriminadamente as portas da escola para as associações de moradores “alguns diretores transformaram as escolas em suporte eleitoral aos presidentes de associações.” Assim segundo, o autor “vale ressaltar o grande número de Presidentes de Associações que se lançaram candidatos às eleições de 1988, pelo partido oficial, principalmente.”

Diante dessa situação e com vistas à democratização do ensino, a SME apresenta um plano de trabalho com o objetivo de chamar os diretores recém-eleitos ao engajamento à proposta pedagógica defendida pela Secretaria. Nesse sentido, a SME propôs: círculo de debates, discussões com o objetivo de redefinir as funções do diretor e, em janeiro de 1985, curso para os diretores eleitos, em parceria com a UFG (SME, 1984).

2.8 A INTERRUPÇÃO DE UM PROJETO

Em dezembro de 1985, a Secretária de Educação Municipal elabora e apresenta a proposta pedagógica para o triênio de 1986-88, chamada de Proposta Pedagógica II, com o seguinte objetivo “situar o desenvolvimento da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, referente ao período de 1984-1985, e apresentar as proposições que lhe darão seguimento, sob a forma de um plano trienal para 1986-1988.” (SME, 1985a) O documento reafirma os princípios, diretrizes e metas assumidos no Plano de ação de 1983 e a proposta pedagógica de 1984.

Esse ano marca também o retorno das eleições diretas para prefeitos das capitais, após a sua interrupção por dezessete anos pela ditadura militar. Assim, a administração de Nion Albernaz como prefeito “biônico” da capital goianiense finda em 31 de dezembro de 1985.

Como candidato, o PMDB lança o vereador Daniel Antônio, que vence o pleito em meio a um contestado processo eleitoral, cuja legitimidade é questionada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e por seu candidato Darci Accorsi. A diferença entre os candidatos foi de

apenas 11. 863 votos do primeiro para o segundo colocado (ARQUIVO TRE apud MEDEIROS, 1999).

A professora Dalva Borges se refere a esse momento da seguinte forma:

Vem aquela confusão toda do Daniel Antônio. Dalísia resolve apoiar o Daniel Antônio na esperança de continuar realizando o trabalho. Na época, nós tivemos uma crise enorme, porque eu falei, nesse homem, eu não voto. Ele é doido, não voto e acabei votando no Darci, ela achou ruim e tudo. Depois, teve aquela confusão toda com o Daniel Antônio aquela história de corrupção e Dalísia então pede demissão (BORGES, 2003, p. 06).

Constata-se pela entrevista de Dalva Borges que a professora Dalísia Doles ainda acreditava na possibilidade de efetivar, via poder instituído – administração peemedebista –, a democratização da escola. Entretanto, os limites dos partidos de oposição eleitos em 1982 fazem-se presentes como se pode observar na entrevista da ex-assessora, Maria Esperança Carneiro:

Com a saída da Dalísia, as questões principais da organização da rede já estava equacionada e, é claro, assim que termina também esse período, digamos, de efervescência de chegada do PMDB ao poder. Por outro lado, vão se consolidando uma série práticas sem valores tão democráticos. Já não se leva em consideração o que era dito pelos professores, a escuta vai diminuindo, porque já se chegou ao poder e foi isso que aconteceu. Como nós politicamente estávamos comprometidas com uma educação de qualidade e também com um salário, digamos, razoável para o professor, com a sua formação, com seu acesso à especialização, ao Mestrado, ao curso superior, nós começamos a ver que as questões que faltavam ser resolvidas não seriam viabilizadas, então, nós pedimos demissão. Saímos porque não podíamos ser coniventes com um processo retroativo, mesmo porque, de repente, algumas questões do Estatuto começavam a não ser cumpridos, como, a proposta de chegar ao piso pretendido. O Prefeito começa a dizer que era impossível, deu três passos nessa direção, mas queria dar dez para trás e ficou difícil, porque o nosso compromisso era com a educação, não era com o cargo, não era com o Prefeito. Não deu para ficar mais, porque nós sabíamos que as possibilidades de mudança tinham terminado e agora seria um período possivelmente de retrocesso, o que não seria feito com nossa aquiescência e nem com a nossa ajuda (CARNEIRO, 2003, p. 09).

Os limites administrativos dos dez governadores de oposição, nove deles do PMDB e um do PDT, eleitos no Brasil, em 1982, são objeto de discussão e análise da IV Conferência Nacional de Educação – CBE – que ocorreu em setembro de 1985, em Goiânia, com a

participação de cinco mil educadores. Como resultado da Conferência, os educadores aprovam a “Carta de Goiânia”, considerada um divisor de águas (CUNHA, 1999) porquanto, passado o momento de efervescência política, “os educadores continuam denunciando a incapacidade do sistema político em assegurar a concretização de diretrizes educacionais voltadas para o atendimento dos interesses majoritários da população brasileira” (ANAIS. CBE, 1986, p. 1240-1241).

Ao contexto nacional de refluxo das mudanças e reformas educacionais, soma-se a denúncia de irregularidades da administração de Daniel Antônio na Prefeitura de Goiânia. Já no terceiro mês da administração, um jornal goiano cita-as:

Ordem de construção da ponte da Rua 90 a Stilo Construtora e Comércio firma especializada em carpetes e que não tinha os requisitos exigidos para uma obra de grande porte; contratos irregulares celebrados com a CBPO (Companhia Brasileira de Projetos e Obras); ausência de prestação de contas do que está sendo feito ao Conselho de Contas dos Municípios; contradições nas declarações de renda do Prefeito, antes e depois dele ter assumido o cargo; influência política das empreiteiras na atual administração; gastos contábeis excessivos com o carnaval de rua deste ano [1986] e notas promissórias irregulares instituídas no processo (Jornal O Popular, 25/03/1986).

Diante dessas irregularidades, a Câmara Municipal forma uma Comissão Especial de Inquérito para apurar os desvios de recursos e verbas. Nesse contexto de instabilidade política, Dalísia Doles pede demissão do cargo de Secretária Municipal de Educação de Goiânia em conjunto com as demais assessoras.

Em entrevista concedida no dia de sua renúncia, 02 de abril de 1986, Dalísia Doles afirmou que

A prática clientelista, a falta de planejamento e a crescente desmoralização do seu governo [Daniel Antônio] impedem-me, por todos os meus princípios de continuar, embora mantenha a esperança de que um outro governo realmente comprometido com os interesses da comunidade seja capaz de viabilizar as mudanças pelas quais tanto tenho lutado (Jornal O Popular, 03/04/1986).

Nessa entrevista, Dalísia Doles deixa claro que mantém a esperança política no poder instituído na pessoa que pudesse viabilizar o projeto educacional que defendia, acreditando que para isto bastava vontade política dos governantes ou do governante.

Na sua avaliação, o governante que naquele momento possibilitaria a realização desse projeto educacional, voltado aos interesses da comunidade, seria o ex-governador Mauro Borges, candidato ao governo estadual pelo PDC (Partido Democrático Cristão). Uma matéria publicada no Jornal O Popular, em 03/04/1986, afirma que:

Embora peemedebista ela [Dalísia] não apóia a candidatura do Senador Henrique Santillo ao Governo do Estado. “não vejo méritos no Senador que justifiquem o meu apoio”. Sentenciou ao revelar que está integrada a campanha do Senador Mauro Borges. Lembrou que quando iniciou sua vida no magistério, o então governador Mauro Borges implantava no Estado “importantes projetos de transformações sociais e administrativos” (O Popular, 03/04/1986).

Dalísia Doles não dá por perdida a batalha por uma escola pública e gratuita, desvincula-se do PMDB, partido que para ela tinha chegado ao limite dos avanços educacionais, transfere-se para outro partido na expectativa de ver o seu projeto educacional concretizado. Mauro Borges, porém perde a concorrência ao governo estadual em 1986, para Henrique Santillo, do PMDB. Nesse contexto, Dalísia Doles retorna ao trabalho docente e às pesquisas no Departamento de História da Universidade Federal de Goiás, até o ano de 1992 quando se aposentou.

3 GESTÃO DANIEL ANTÔNIO (1986/1987)

No dia seguinte da renúncia de Dalísia Doles e assessoras, dia 02 de abril de 1986, a Comissão de Inquérito da Câmara Municipal de Goiânia arquiva o relatório do Prefeito Daniel Antônio, sem chegar a um veredicto quanto às irregularidades em sua administração.

A Secretaria Municipal de Educação passa a ser conduzida por Onofre de Castro, professor oriundo da rede particular de ensino. Ele assume o cargo no dia 07 de abril de 1986 permanecendo até 27 de março de 1987.

Esse período é lembrado por Maia Sílvia de Freitas, ex-componente da equipe de Alfabetização e Coordenadora do Núcleo de Orientação e Supervisão na administração de Linda Monteiro, no período de 1989/90:

Nion sai e entra o outro, o Daniel Antônio. A professora Dalísia sai e entra o professor Onofre, que era um professor do Colégio Ateneu. Este ficou por pouco tempo. Não conseguiu, não teve tempo para marcar a sua presença (FREITAS, 2004, p. 3).

Essa visão de Freitas acerca do novo Secretário é contraposta na literatura consultada que apresenta esse momento como de uma articulação política do prefeito Daniel Antônio com as Associações de Orientadores e Supervisores Educacionais, na perspectiva do retorno destes à direção do Núcleo de Orientação e Supervisão, assim como, as suas antigas funções tanto na Secretária quanto nas escolas. Esse processo foi relatado da seguinte forma por Maria José Brasiliense:

Veio o período de 85 e em 86 quando ela se afastou da Secretaria [prof.^a Dalísia] e entrou o professor Onofre [...] Ele entrou na Secretaria e nessa época a gente vê bem uma mudança, também porque mudou o prefeito, o secretário de educação ele mudou todos os assessores daquela época permanecendo só a Fátima Avelino, que depois foi secretária de educação, ela era antes da Administração Escolar e passou para a Assessoria de Planejamento. As outras pessoas ele trouxe de fora e eu fui convidada para assumir o Núcleo de Orientação e Supervisão [...] Naquela época eu tinha que assumir o Núcleo de Orientação e Supervisão, com o compromisso de afastar o pessoal da professora Dalísia do Núcleo [pessoal do setor de ensino] da secretaria, que eles fossem lotados nas escolas da rede nas diversas habilitações deles e que o núcleo voltasse a funcionar como antes então eu tinha que assumir este compromisso e eu não assumi [...] Eu achei que valia a pena qualquer tipo de transtorno que eu enfrentar ali para manter o pessoal, para ver como é que eu podia caminhar esse pedagógico, sem afastar o pessoal, mas eu sofri pressão demais na Secretaria de Educação [...] O Secretário, também sofria pressão por parte do prefeito municipal e também por parte do pessoal da própria secretaria [...] essa briga durou muito tempo, então o núcleo ficou estagnado (BRASILIANSE apud DOURADO, 1990, p. 96-97).

Assim, a divergência entre orientadores, supervisores e a SME, iniciada na gestão Dalísia Doles, continuou presente num contexto de rearranjo político, anunciando tanto luta interna quanto externa à SME. Estava em disputa, além das posições político-educacionais, a manutenção de privilégios e regalias concedidos a esses profissionais pelo sistema educacional brasileiro durante o regime militar.

Paralelamente a esse quadro de contenda, conseqüentemente por poder, entre orientadores e supervisores (pedagogos) e professores regentes (técnicos em magistério e licenciados), isto é, entre a função de fiscalizar e a de ensinar e aprender, é decretada pelo

governador eleito Henrique Santillo (1987/1990) intervenção na Prefeitura de Goiânia. Esse ato ocorre em março de 1987, em virtude de novas denúncias de corrupção, envolvendo o Prefeito, soma-se ao processo o escândalo conhecido como “Camargate”¹⁰. No dia 23 de março, assume a prefeitura, como interventor, o Vice-Governador Joaquim Roriz, permanecendo no cargo até outubro de 1988. Esse nomeia Maria de Fátima Avelino Lourenço como Secretária Municipal de Educação.

Segundo Dourado (1990), Fátima Avelino assumiu a SME com o respaldo do Núcleo de Orientação e Supervisão e, em maio de 1987, já realizava um encontro com as escolas municipais com o objetivo de definir uma nova proposta para a SME, resultando no projeto “Escola-Conhecer para Mudar”, implementado no decorrer de sua gestão.

Analisando-se o documento “Quadros-Síntese dos Problemas e Alternativas de Solução” (SME, 1987), no tocante aos problemas levantados, observa-se alguns itens relacionados à função dos orientadores e supervisores e coordenadores pedagógicos escolares, como:

Falta de experiência do supervisor em sala de aula e má atuação; indefinição das funções de Orientador e Supervisor; falta de entrosamento entre diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e professores; falta de apoio pedagógico (SME, 1987, p. 3).

Depreende-se do documento supracitado que o retorno das funções de orientador e supervisor educacional nas escolas não foi pacífica e, que, independente da manutenção ou não dessa função pela SME, o corpo docente das escolas, com base na experiência em uma nova dinâmica escolar, exigiu o seu repensar em direção a uma nova postura, ou seja, uma redefinição e, ao mesmo tempo, um envolvimento desses profissionais com o pedagógico. Desta forma, considera-se que foi na prática escolar que as mudanças atinentes à função do Orientador e Supervisor foram redimensionadas na rede municipal.

Entende-se que esse período representou a tentativa de retorno dos Orientadores e Supervisores aos antigos quadros administrativos da SME. Nesse contexto, como ficaram as equipes pedagógicas lotadas no extinto Setor de Ensino com a rearticulação do Núcleo de

¹⁰ Esse episódio que ficou conhecido popularmente como “camargate”, consistiu na tentativa de extorsão por parte de 17 vereadores de 1 milhão de cruzados para cada um deles para a aprovação das mensagens mais polêmicas do executivo municipal (Jornal O Popular 24/03/87).

Orientação e Supervisão? Essa questão é respondida por Sílvia Helena Siqueira da seguinte forma:

Com relação ao trabalho da Coordenadoria de Ensino composta pela equipes pedagógicas, teve sim uma continuidade depois da Dalísia. É claro que perdeu um pouco porque não havia todo o incentivo que tínhamos antes tanto das coordenadoras quanto da própria secretária. Mas como a equipe forte, deu continuidade, é claro que precariamente, mas deu continuidade a uma série de projetos, mas de uma forma bem diferente (SIQUEIRA, 2003, p. 8).

Pelo depoimento da ex-componente da equipe de Apóio Estudantil fica evidente que equipes lotadas na Coordenadoria de Ensino persistiram nos trabalhos, após a saída de Dalísia Doles e assessoras, resistindo e adaptando-se na perspectiva de manter os projetos iniciados, sugerindo que a manutenção dos trabalhos ocorreu graças à força da equipe. Mas a que força Sílvia se refere?

Então, era um trabalho, era uma equipe que tinha muita vontade, que tinha muita força e apesar de ter saído a Dalísia, de terem saído as coordenadoras dessas equipes, o trabalho ficou ainda muito forte e teve de uma certa forma uma receptividade por parte dos professores e isso deu força para dar continuidade ao nosso projeto, tanto que ele não desabou. Essas equipes depois continuaram ficaram “capengas” em algumas administrações, em outras administrações, elas tinham mais fôlego tanto é que continuaram (SIQUEIRA, 2003, p. 8/9).

O recorte anterior indica que havia um engajamento das pessoas no projeto e nas mudanças político-educacionais pretendidas por Dalísia Doles. Mostra disso é que as equipes montadas na sua administração permaneceu na SME, lutando pela efetivação desse projeto, adotando-o e defendendo-o em outras administrações. Como estratégia de permanência na SME e de pressão, buscaram o apóio dos professores da rede municipal, como evidencia o depoimento de Eduardo Oliveira de Souza, membro da equipe de Estudos Sociais na gestão Linda Monteiro:

Os professores participavam muito, uma vantagem da equipe, da nossa equipe de Ciências Humanas. Tínhamos assim um crédito muito grande. Era a equipe que tinha mais crédito entre os professores da rede. Então, sempre nos encontros, havia muita gente, porque, além de passarmos uma questão diferente, nós também falávamos para os professores que eles tinham que questionar, brigar, exigir [...] Nós dávamos aulas e estávamos na Secretaria. Éramos a única equipe que havia na Secretaria dando aula inclusive lá a

turma achava até que nós não podíamos fazer aquilo, porque os estavam queimando quando chegavam na escola. A escola questionava por que só a equipe de Estudos Sociais que estava na escola e a outra não estava. Então, não conhecia os problemas que o professor passava, o aluno que ele tinha, os problemas de indisciplina, a questão de falta de material, a questão de material bibliográfico, as melhores fontes tudo isso nós conhecíamos. Então, isso foi um fator de trazer o professor para o nosso lado. O professor via as pessoas da equipe como alguém que trabalhava junto com eles, que era professor igual a eles, porque a pessoa que trabalha na Secretaria e não está na escola geralmente a escola o vê como um intruso (OLIVEIRA, 2003, p. 5).

4 GESTÃO LINDA MONTEIRO: Limites de Uma Gestão Liberal

A campanha eleitoral para a Prefeitura de Goiânia realizada em 1988 apresenta como vitorioso Nion Albernaz (PMDB) com 109.734 votos¹¹, contra o segundo colocado na disputa, Pedro Wilson (PT), com 87.116 votos. Assim, Nion Albernaz retorna ao executivo municipal como Prefeito eleito para mais um mandato, marcando a permanência do PMDB na administração da capital por nove anos, ou seja, de 1983 a 1992.

A pasta da educação municipal foi entregue, em 02 de janeiro de 1989, a Olindina Olívia Corrêa de Monteiro (Linda Monteiro) advogada, militante do PMDB, membro fundadora e ex-presidente do CEVAM.

Observa-se que pela segunda vez Nion Albernaz recorre ao movimento feminista na busca de quadros para administrar a Secretaria Municipal de Educação. Tanto Linda Monteiro quanto Dalísia Doles foram membros fundadoras do CEVAM¹².

A gestão Linda Monteiro (1989/92) constitui o marco final desta pesquisa por configurar-se como uma retomada da proposta pedagógica de 1983/86 como consta do “Plano de Ação” elaborado pela equipe técnica da Assessoria de Planejamento com a colaboração das demais coordenadorias e departamentos da SME.

No QUADRO 1, é apresentado o número de alunos matriculados na rede municipal, no período em questão.

¹¹ Dados do Tribunal Regional Eleitoral apud CARMO, 1996, p. 79.

¹² O CEVAM foi criado em 1981 com o objetivo de ser uma trincheira na luta contra a discriminação e o preconceito que atingiam e atingem sem punição as mulheres (Jornal Vida Mulher. Ano 2. nº 1).

QUADRO 1

Quadro demonstrativo do movimento escolar de 1989 a 1992 (SME, 1992).

Ano	Matrícula Inicial	Matrículas Novas	Total
1989	51.829	4.131	55.960
1990	50.167	7.198	57.365
1991	52.726	8.028	60.754
1992	59.782	_____	69.491*

* Fonte “Relatório Anual de Atividades” – 1992 (SME, 1992b, p. 58).

Relacionando-se o número de alunos matriculados em 1985 – capítulo II, p. 45 –, no final da gestão Dalísia Doles, 58. 016 alunos, com o de 1989, início da gestão de Linda Monteiro, constata-se que houve uma redução de aproximadamente 3,5 %. No final desta gestão, em 1992, o número de matrículas registrado é de 69.491 alunos, observando-se um crescimento de cerca de 20% desta gestão em relação à de Dalísia Doles. Chama atenção o dado referente ao crescimento das matrículas durante a gestão Linda Monteiro. Será que esse crescimento significou uma expansão da estrutura física da rede municipal nesse período?

Segundo os dados contidos no documento “Plano de Ação” (SME, 1992b), a rede municipal possuía no total 130 escolas, sendo 88 municipais, 24 conveniadas e 18 rurais. Analisando-se o Quadro Demonstrativo das Obras Realizadas no ano de 1992, constante do “Relatório Anual de Atividades” (SME, 1992a), observa-se o acréscimo de 196 salas de aula por construção/ampliação e 11 por aluguel/convênio, totalizando um acréscimo total de 207 salas de aula. Nesse mesmo documento, foi registrada uma expansão física da rede municipal, com a construção de 21 escolas no ano de 1992 (SME, 1992a, p. 80-86).

Para o atendimento aos alunos, a SME em 1992 possuía em seu quadro de pessoal 2.785 professores de 1º e 2º graus e 241 especialistas em educação (orientadores e supervisores).

Com o objetivo de “restaurar e assegurar a credibilidade da Escola Pública Municipal e, conseqüentemente, oferecer um ensino de melhor qualidade para a população”, o Plano de Ação (SME, 1992b) apresentava como metas a serem desenvolvidas na gestão Linda Monteiro:

Expansão e modernização da Rede Municipal de Ensino; valorização dos profissionais da educação através do aprimoramento profissional, de melhores

condições de trabalho, de remuneração condigna; do fortalecimento da autonomia da escola, através de uma gestão democrática (SME, 1992b, p. 11).

Percebe-se entre as metas citadas a presença de algumas que foram implementadas na gestão Dalísia Doles. Foram acrescentadas as seguintes: expansão e modernização da rede municipal de ensino e a implantação do programa de modernização administrativa. Foram retomadas as metas da gestão 1983/86, a valorização e qualificação do professor, democratização do ensino e redefinição político-pedagógica da educação escolar.

A democratização escolar é definida na gestão Linda Monteiro da seguinte forma:

Por escola democrática, entende-se **uma instituição escolar que esteja aberta e organizada com eficiência**, para atender a todos que dela precisam e, participam do seu cotidiano: alunos, professores, funcionários técnico-administrativos, pais de alunos e comunidade (SME, 1992a, p. 10, grifos acrescentados).

Assim a escola democrática passa a ser aquela que está aberta e organizada com eficiência, com técnica, com disciplina para o atendimento. Entende-se que, diante dessa concepção, a escola e a educação perdem o seu caráter político pretendido na proposta de 1984 que tinha como princípio: “a escola pública será democrática na medida em que vier a corresponder aos interesses das classes populares, sendo capaz de interagir com suas condições de vida e com suas aspirações” (SME, 1984a, p. 34).

Compreende-se que essa alteração expressa-se de forma mais contundente quando se analisa o encaminhamento dado por estas gestões em relação ao Setor de Apoio Estudantil. Criado na gestão Dalísia Doles, esse Setor era ligado à Assessoria de Planejamento e possuía como prioridade desenvolver ações que possibilitassem a reorganização política de professores, pais e alunos. Na gestão Linda Monteiro, esse Setor foi desativado e seus membros remanejados e/ou excluídos da administração da SME.

Mesmo diante dessa alteração ideológica, a SME apresenta a meta “fortalecer a autonomia da escola através de gestão democrática” e, como meio de sua efetivação, propõe a implantação dos Conselhos Escolares (Ce) em todas as escolas, como estabelecia a Lei Orgânica do Município de Goiânia, em seu art. 253, § 4º, ao dispor que:

Nas escolas públicas serão constituídos os Conselhos Escolares compostos pela direção do estabelecimento, por representantes de professores, especialistas, funcionários, alunos e pais eleitos pelos seus pares e de forma paritária (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO apud SME, 1992, p. 54).

Assim, a partir de 1992, a SME prioriza a implantação dos Conselhos Escolares nas escolas municipais, entendendo-os

[...] como um recurso auxiliar e, ao mesmo tempo, fundamental para que a escola possa instrumentalizar-se, a fim de adquirir autonomia para gerir os problemas cotidianos que lhe são peculiares (SME, 1992a, p. 54).

Foram realizadas na rede municipal, entre os dias 10 e 29 de agosto de 1992 as eleições para a formação dos Conselhos Escolares. Esse processo foi objeto de pesquisa de Carmo (1996), que o analisa da seguinte forma:

[...] o processo de implantação dos CEs deu-se dentro de uma proposta burocrática, legalista, com um tratamento técnico do assunto, conforme a própria SME entendia. Ignorou-se a natureza política tanto no próprio ato da formação quanto da atuação posterior dos CEs. Um procedimento às avessas porque não deixaram que fluísse as aspirações, as dificuldades e as necessidades da comunidade escolar para que fossem discutidas, assumidas e encaminhadas pelo conjunto daqueles que vivenciam o cotidiano escolar (CARMO, 1996, p. 141).

Percebe-se assim que o processo de implantação dos Conselhos Escolares ocorreu dentro dos limites da concepção democrática defendida pela SME na gestão Linda Monteiro, ou seja, de uma liberalização concedida e negociada.

Outro dado relevante em relação aos Conselhos Escolares refere-se ao momento da posse dos conselheiros, que utilizado pela administração municipal como palanque político como assinala Carmo (1996, p. 157): “o tratamento que recebeu a festividade daquela posse foi de tal ordem, que seria inevitável aos participantes não associá-la a um momento oportuno de promoção dos feitos do governo municipal em plena época de campanha eleitoral.”

Desta forma, segundo Carmo (1996, p.158) “a posse dos conselheiros, em setembro de 1992, acabou revelando-se como o auge do processo de instalação dos CEs, porque estes

tiveram um funcionamento precário”. Após um ano de implantação, os 114 Conselhos Escolares criados sobreviviam precariamente ou haviam sido simplesmente desativados.

Em relação à meta “revitalizar as ações pedagógicas promovendo a melhoria da qualidade de ensino, priorizando a 1ª fase de Ensino Fundamental” foram propostas as seguintes ações:

1. Acompanhamento Pedagógico das Atividades de Ensino das Escolas Municipais;
2. Adequação de Unidades Escolares ao Regime de Tempo Integral – CIACIS;
3. Alfabetização – acompanhamento das Diretrizes, das Propostas e do Processo na Rede Municipal;
4. Criação da Escola Agrícola;
5. Implantação e Implementação de bibliotecas escolares;
6. Produção e impressão de material didático-pedagógico para professores e alunos do Ensino Fundamental das Escolas Municipais;
7. Proposta pedagógica para a 1ª fase do Ensino Fundamental/noturno (SME, 1992c p. 26).

Dentre as ações propostas, as de número dois, quatro e sete foram criadas nesta gestão, as demais foram retomadas da Proposta pedagógica de 1984.

Ressalta-se que, ao final da gestão Linda Monteiro, algumas dessas ações não saíram do papel, como: as escolas de tempo integral – CIACIS e a criação da escola agrícola, porém, outras foram efetivadas, como: acompanhamento pedagógico das atividades; reafirmação da proposta de Alfabetização, inclusive do incentivo salarial de 30% aos alfabetizadores, conforme previa o Estatuto do Magistério Municipal (reformulado em 1988); produção e impressão de material didático-pedagógico e, por fim, processo de implantação e implementação de ações relacionadas às bibliotecas escolares.

Com a análise do documento Plano de Ação, editado em 1992 pelo Núcleo de Orientação e Supervisão, constata-se que a meta “revitalizar as ações pedagógicas promovendo a melhoria da qualidade de ensino, priorizando a 1ª fase de ensino fundamental” envolveu também medidas específicas das áreas do conhecimento, como: Estudos Sociais, Ciências Naturais, Língua Estrangeira (Inglês), Educação Artística e Língua Portuguesa. Cada uma dessas ações transformou-se em um projeto específico.

Os projetos e ações foram desenvolvidos pelas equipes das áreas de conhecimento que haviam sido criadas no então Setor de Ensino, da gestão Dalísia Doles. Passado o período

conturbado da intervenção política, as equipes se recompõem com a entrada de novos membros, reorganizando-se sob a coordenação do Núcleo de Orientação e Supervisão.

No tocante aos projetos, dois merecem destaques nesta análise, por se referir, em especial, ao objeto de pesquisa, quais sejam: “Produção e impressão de material didático-pedagógico para professores e alunos do ensino fundamental das escolas municipais” e “Um ensino de Estudos Sociais com qualidade para o ensino fundamental e médio”.

O primeiro deles tinha como objetivo “produzir e imprimir material didático-pedagógico como subsídio ao trabalho realizado pelo professor e elaborar e imprimir cadernos didático-pedagógicos a serem utilizados pelos alunos”. Para atingi-lo, a equipe de Estudos Sociais elaborou os Cadernos Didáticos “Descobrimos Goiânia” e “O Estado de Goiás”, respectivamente 3ª e 4ª série e, em conjunto com a equipe de Português, o de 2ª a 4ª série. O segundo possuía como meta: “capacitar os professores de 1º e 2º graus para lidar com o ensino de Estudos Sociais de melhor qualidade e integrar o ensino das disciplinas: História, Geografia, O.S.P.B e Educação Moral e Cívica”. Propunham-se:

- Encontros semestrais e bimestrais com os professores de 1º e 2º fases respectivamente;
 - Acompanhamento do trabalho dos coordenadores pedagógicos;
 - Revisão/aperfeiçoamento do material didático existente junto a Universidade Federal de Goiás;
 - Reuniões pedagógicas com as escolas;
 - Visitas às escolas;
 - Acompanhamento da proposta pedagógica de Estudos Sociais junto às escolas;
 - Elaboração:
 - 1- programa de Estudos Sociais para o ensino noturno;
 - 2- currículo mínimo de 1º e 2º graus:
 - Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, O.S.P.B, História.
 - Geografia, Fundamentos da Filosofia, Sociologia e História da Educação.
- (SME, 1992c, p. 20).

Como a rede municipal possuía uma escola de formação de professores em nível de 2º grau, o Colégio Jarbas Jayme, pretendeu-se envolvê-lo também nas reformas educacionais almejadas tanto para a área de Ciências Humanas quanto para o próprio Jarbas Jayme, por meio de sua revitalização e transformação em centro de aperfeiçoamento, atualização e capacitação municipal.

A ênfase maior, todavia, foi dada ao projeto de reformulação do currículo do ensino fundamental. Foram elaborados e editados os programas curriculares de: Estudos Sociais (1ª a 4ª série); de História (5ª a 8ª série); de Geografia (5ª a 8ª série) e os Cadernos Didáticos de Moral e Cívica, de 5ª e 6ª séries. O programa de Estudos Sociais para o ensino noturno não chegou a ser produzido.

A execução desse projeto mobilizou toda a equipe de Estudos Sociais, História e Geografia. As atividades do grupo giravam em torno de seu desenvolvimento, que compreendeu o seguinte tripé: acompanhamento (visitas as escolas), encontros com os professores (cursos), estudos e produção de material didático-pedagógico.

Com relação à meta de valorização e qualificação do professor, assim como na proposta inicial de 1984, a centralidade da proposta era dada ao professor, entendido como o elemento chave do processo. Nessa perspectiva, a SME realizou, de acordo com o documento Ações Pedagógicas – de 1989 a 1992, do Núcleo de Orientação e Supervisão, “aproximadamente mil horas de cursos, encontros e treinamentos com professores alfabetizadores, professores de 1ª e 2ª fase do 1º grau, coordenadores pedagógicos, auxiliares de bibliotecas, equipe técnica e servidores de diversos setores da SME” (SME apud CARMO, 1996, p. 82).

Conforme a memória de uma das ex-coordenadoras do Núcleo de Orientação e Supervisão, a Coordenadoria de Ensino ficou sob a responsabilidade da professora Maria Luisa Cardoso de Oliveira, indicada pelo meio universitário. O Núcleo de Orientação e Supervisão, vinculado a essa Coordenadoria foi chefiado por pessoas da própria Secretaria. Nos anos de 1989/90, ficou sob a responsabilidade de Maia Silvia Freitas e nos dois anos seguintes 1991/1992 Antônia Eterna Lemes o assumiu. Ambas são graduadas em Pedagogia.

Essas informações são importantes por chamar a atenção para o fato de que projetos pedagógicos assim como as pessoas responsáveis por implementação destes eram definidas pelo Núcleo de Orientação e Supervisão. Depreende-se disso que, ao mudar a chefia do Núcleo, mudava-se o grupo de pessoas que estavam sob a sua órbita, repercutindo na substituição, como ocorreu com a Equipe de Estudos Sociais e História nesse período.

Por fim, esclarece-se que este capítulo teve por objetivo analisar o contexto político-educacional no qual se desenvolveu a reforma do ensino de História no município de Goiânia entre 1983 a 1992, uma vez que esta reforma se desenvolveu no transcorrer dos nove anos da administração do PMDB na Prefeitura de Goiânia. Salienta-se que as administrações de

Dalísia Doles e Linda Monteiro foram o palco em que se desenvolveu essa reforma. Iniciada pela primeira no período entre 1983/86, posteriormente, foi paralisada no período de 1987/89 no qual a Prefeitura sofreu intervenção política. Foi retomada nos anos de 1989/92, gestão Linda Monteiro, que consolida o ápice da reforma do ensino de História com a publicação do programa e alteração da grade curricular. Mas será que essa reforma possibilitou a constituição da identidade regional do ensino de História?

CAPÍTULO III

A REFORMA GOIANIENSE DO ENSINO DE HISTÓRIA

Na perspectiva de prosseguir a análise empreendida no capítulo anterior, toma-se, neste, como eixo orientador a hipótese de que a reforma do ensino de História, objeto deste trabalho, teria possibilitado a constituição da identidade regional desse ensino. Essa hipótese fundamenta-se no princípio de que o caráter regional desse ensino teria se efetivado por meio de sua singularidade expressa no contexto da sociedade brasileira da década de 1980. Diante desse pressuposto, pretende-se, inicialmente, realizar uma análise da constituição da equipe de Estudos Sociais e História, assim como das ações desenvolvidas por esta, para em seguida, desenvolver um exame de três propostas de reforma desse ensino desencadeadas por três governos estaduais de oposição, eleitos em 1982, a saber: São Paulo, Minas Gerais e Goiás¹³. No caso específico de Goiás, não foi objeto de análise a proposta goiana, mas sim a goianiense cujo prefeito foi escolhido e empossado de forma indireta pelo governador eleito em 1982.

A escolha das duas primeiras propostas deve-se mais às peculiaridades apresentadas em relação ao ensino de História, do que ao vínculo político-partidário que as unia, ou seja, o PMDB. Já a opção por Goiânia está em função do interesse da pesquisadora que acompanhou o processo de reforma como estudante de História e, posteriormente, como professora da rede municipal. Propõe-se, assim, analisar os encaminhamentos, as concepções e currículos que

¹³ A Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás fez a sua reformulação curricular, após a extinção da disciplina OSPB e Educação Moral e Cívica, pela Lei nº. 8.663 de 14 /06/93, ou seja, em 1994/95. Dessa forma, a reforma ocorrida na rede estadual não foi contemplada neste estudo uma vez que a pesquisa tem como limite temporal os anos entre 1983 a 1992.

embasaram tais propostas, como forma de comprovar ou refutar a hipótese que orienta esta pesquisa.

1 A EQUIPE DE ESTUDOS SOCIAIS E HISTÓRIA

As equipes pedagógicas constituídas na gestão Dalísia Doles sofreram pressões e mudanças no período de intervenção política. Posteriormente foram retomadas e consolidadas na gestão Linda Monteiro. Como ocorreu o processo de sua formação? Quais seriam os objetivos e as expectativas? Como foi a participação dessas pessoas? Quem foi excluído ou incluído na equipe de Estudos Sociais e História, responsáveis pelas mudanças?

Na perspectiva de responder a essas, entre outras questões, é que se recorreu às assessoras na gestão Dalísia Doles (1983/86), às coordenadoras do Núcleo de Orientação e Supervisão da gestão Linda Monteiro (1989/92), a uma docente universitária de História da UFG, às pessoas que no decorrer desse período trabalharam na equipe de Estudos Sociais e História e, por fim, aos professores (as) que vivenciaram, nas escolas municipais, os encaminhamentos, as expectativas, as discussões e a implementação do currículo de História.

Quando questionados acerca da criação e composição das equipes de área, as pessoas responderam que:

Ela [Dalísia] convidou professores da Universidade com experiência e que estavam aqui há muito tempo, mas as pessoas não se dispuseram, o salário era baixo, largar a sua dedicação exclusiva, o trabalho de pesquisa que estavam fazendo aqui, a sala de aula na Universidade para ir para uma Secretaria Municipal de Educação? Então, ela pôde contar com a 'meninada' mesmo que ganhava um salário mais baixo, mas que tinha algum tempo disponível. Alguns trabalhavam meio período então podiam continuar os estudos na graduação e na pós-graduação Então, era possível conciliar isso. O critério era a 'meninada' mesmo, uma 'meninada' que tinha demonstrado um certo potencial (BORGES, 2003, p. 5).

Percebe-se na entrevista de Dalva Borges que a escolha dos jovens ocorreu dada a impossibilidade de contar com pessoas experientes do meio acadêmico em virtude da baixa remuneração, somada a um certo descompromisso da Universidade com as questões relacionadas aos outros graus de ensino, bem como distanciamento desses graus de ensino. Essa constatação está presente também no depoimento da professora Ledonias Garcia:

Esse foi o maior sofrimento da Dalísia. Eu senti a Dalísia definhando, porque ela batia na porta da Universidade, ninguém, ou melhor, algumas pessoas esporadicamente ajudaram a Dalísia tanto da Federal quanto da Católica, mas assim um auxílio pessoal. Como instituição ela não teve ajuda. As duas Faculdades de Educação e os dois Departamentos da Católica e da Federal não assumiram com ela seu projeto e, realmente, foi um momento muito difícil. A Licenciatura já é complicada, então, quando chegava a hora de montar um projeto, o Departamento não permitia que a pessoa fosse trabalhar. A Dalísia me requisitou várias vezes e o Departamento negou. Eu podia ir, mas tinha de assumir o estágio e uma turma no Colégio de Aplicação. Então, eu tinha só a noite para trabalhar com ela, a noite não dava. (GARCIA, 2003, p. 4).

Percebe-se, assim, que a constituição da equipe de História fez emergir uma questão polêmica e contraditória, a função da Universidade, em especial da UFG, como instituição pública, de participar e/ou apoiar projetos político-educacionais voltados para esse sistema de ensino. A falta de um projeto educacional ou simplesmente de um comprometimento maior faz a instituição simplesmente se omitir de discussões e reflexões, que, obviamente, desencadeariam o seu repensar como instituição formadora de formadores (Licenciaturas). Diante dessa situação, os docentes universitários agem de acordo com as impossibilidades e/ou possibilidades, como também com suas convicções ideológicas, como se nota no depoimento de Dalva Borges:

Durante o período que nós ficamos na Secretaria, eu diria que houve assim apoio da Universidade em alguns momentos que a gente pode chamar de crise política, por exemplo, na questão da implantação das eleições. Nesse instante, os professores participaram de discussões, havia manifestações na imprensa, porque a pressão era muito grande e, quando a Dalísia saiu, já naquele governo do Daniel Antônio, foi um momento de crise também, e nesse, eu não me lembro de a Universidade como instituição, ou a ADUFG [Associação dos Docentes da Universidade Federal de Goiás] publicamente se manifestarem apoio a ela, consideraram que era uma questão política partidária e deixaram-na, não se manifestaram. Houve sim apoio de professores isolados, houve uma articulação, o é o que eu estou te dizendo, a Sônia França participava das discussões da questão em relação ao livro didático, eu me lembro que da Católica a Alda. Havia pessoas da Faculdade de Educação também, mas era assim mais uma assessoria informal, individual do que propriamente uma ligação orgânica da instituição Universidade ou de alguma Faculdade com a Secretaria (BORGES, 2003, p. 2).

Na impossibilidade de contar com a presença de outros docentes universitários, além das assessoras, Dalva Borges, Maria Esperança Carneiro, Marília Gouvea de Miranda e

Elianda Tiballi, que assumiram a Assessoria de Planejamento, a Coordenadoria e o Setor de Ensino, Dalísia Doles recorre aos jovens recém-graduados ou graduandos para a implantação das equipes de área, como elo de ligação entre Universidade e Secretaria. Por que era tão importante para Dalísia Doles a ligação da Universidade com a SME? E o que representava essa ligação?

Segundo o depoimento da professora aposentada do Departamento de História da UFG, Ledonias Garcia:

Dalísia fez isso [recorreu aos jovens graduandos], quando ela assumiu a Secretaria e ela percebeu que com o quadro que ela tinha lá ou os quadros como ela gostava de falar assim, ela não levava sopro novo, ela usava muito essa expressão, “eu quero um sopro novo, eu quero uma vitalidade nova”. [...] Ela falava: quero essa questão nova e com aquele pessoal não vou conseguir (GARCIA, 2003, p. 4/5).

Desse recorte, apreende-se que o objetivo de Dalísia Doles era transformar a educação municipal e para tanto julgava imprescindível a presença da academia, seja de forma institucional, pessoal ou mesmo por meio de seu produto, os alunos recém-graduados ou graduandos, pois considerava que “a forma em que a educação municipal vinha sendo conduzida até então era um equívoco” (TIBALLI, 2003).

A intenção de Dalísia Doles quanto à formação desse grupo é explicitada por Marília Gouveia de Miranda da seguinte forma:

[...] Porque não sei se isso era consciente por parte da Dalva, eu acho que era, nós nunca falamos sobre isso, o que aconteceu é que precisava arejar a Secretaria. (estamos falando em torno de 1983, 1984 quer dizer estávamos saindo da ditadura mesmo) então era renovar aquilo. Então, a estratégia da Dalva e da Dalísia era encher aquilo de “meninada”, quer dizer, mesmo a Elianda e eu éramos muito jovens, por exemplo, em 1983 tínhamos trinta anos, muito novsa para assumir responsabilidade. Elianda era um pouquinho mais nova ainda e nós supervisionávamos uma equipe de jovens saídos da graduação e do movimento estudantil cinco, oito anos mais novos que nós. Então era uma meninada, era muito fértil o momento desse ponto de vista (MIRANDA, 2003, p. 2-3).

Na perspectiva de contar com outras pessoas na SME, Dalísia Doles recorre tanto ao movimento estudantil que passava por um momento de revigoração quanto às

Universidades e sobretudo à UFG. Para viabilizar este plano, foi firmado um convênio entre a SME e os Departamentos de História e de Geografia, como relembra José Marques, um dos monitores envolvidos nessa parceria:

Eu estava concluindo o curso de História em 1986 ou no segundo semestre de 1985, eu e o Eduardo José Reinato. Fomos convidados para trabalhar como monitores em um convênio do curso de História e Geografia, com a Secretaria da Educação Municipal. História era coordenada pela professora Sônia França e Geografia pelo professor Antônio Neto. Ficamos, eu não me recordo agora, um pouco mais de um semestre, um ano mais ou menos, creio. Depois o Eduardo terminou esse convênio [...] eu fiquei como professor pró-labore, mas lotado na Secretaria, integrando a equipe de Estudos Sociais (MARQUES, 2003, p. 2).

Impossibilitados de estarem diretamente na SME junto com Dalísia Doles, os professores da UFG, Sônia França e Antônio Neto, passam a fazê-lo por meio do projeto de monitoria. Mas qual seria o objetivo do convênio?

A motivação básica era da parte da Secretaria, era a melhoria da qualidade de ensino, um movimento mais genérico e da História era uma renovação de currículo. Sônia tinha essa perspectiva de alterar a abordagem de Estudos Sociais [...] A tarefa era a superação dos estragos de OSPB, Moral e Cívica. Então tinha uma preocupação fundamental de um estudo, de um novo currículo que recuperasse as potencialidades de um ensino crítico dessa disciplina (MARQUES, 2002, p. 2).

Ao discorrer sobre a sua forma de ingresso na equipe de Estudos Sociais, o atual professor da Faculdade de Educação da UFG, José Antunes Marques, lança luz sobre o estabelecimento ou não de uma relação institucional entre SME e UFG, como se verifica em seu depoimento:

A professora Dalísia, sendo da História, do Departamento de História, tinha uma legitimidade. A Universidade se sentia bem à vontade para definir um trabalho desses, e a professora Sônia foi a mentora desse projeto. Ela contou com o apoio da Dalísia, quer dizer, o fato de termos a professora Dalísia Doles como secretária foi um reforço a mais naquele ambiente de otimismo, na falta de um termo mais preciso, de que poderia ser um governo de um democrata como o Nion Albernaz. Com relação a essa questão da Universidade, fomos como monitores do Curso de História eu e o Eduardo. Ficou oficializado assim. Posteriormente, outros monitores o Wilson da Geografia, que também ficou, pois, ele prestou concurso, ele já era formado.

Ele ficou na área junto comigo, eu fiquei como pró-labore. Foi uma intervenção institucional, institucional (MARQUES, 2003, p. 3).

A existência de uma relação institucional entre os Departamentos de História e Geografia da UFG e a SME, ressaltado no depoimento de José Marques, encontra apoio no relatório final de atividades do “Projeto de reciclagem e acompanhamento de professores de Estudos Sociais de escolas públicas municipais de 1º Grau da periferia de Goiânia”, desenvolvido por esses departamentos, em parceria com a SME, um projeto de extensão. Esse projeto contou com o aval do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Pró-Reitoria de Extensão da UFG (UFG, 1985). Assim, segundo o relatório:

O “curso de reciclagem para professores de 2ª à 4ª série da rede municipal de ensino” *contou* com a participação efetiva de 850 professoras primárias, em duas fases distintas:

- a primeira de 9 a 13 de setembro de 1984;
- a segunda de 7 a 28 de janeiro de 1985.

O tempo de duração em horas/aulas totalizou 140 para cada professor participante e para cada professora da rede municipal de ensino (UFG/ICHL – IQG, 1985, p. 7).

Constata-se, pois, que havia uma relação institucional entre os Departamentos de História e Geografia da UFG e a SME, contudo, destaca-se que o apoio institucional à gestão Dalísia Doles ocorreu de forma pontual e circunscrita a determinados Departamentos e em certos momentos político-pedagógicos e, por meio de algumas pessoas em particular, no caso do Departamento de História, na presença das professoras Sônia França e Ledonias Garcia.

Já a composição inicial da equipe de Estudos Sociais ocorreu com presença dos monitores, mas quais foram os critérios utilizados para a escolha dos componentes das equipes pedagógicas criadas na gestão Dalísia Doles?

A essa indagação, a professora Dalva Borges responde da seguinte forma:

Eu acredito que tenha sido muito em função desse conhecimento do trabalho ou do interesse das pessoas por um determinado tipo de trabalho. O Eduardo, por exemplo, tinha sido meu colega de Faculdade, nós graduamos juntos. A Ângela Mascarenhas tinha também feito Ciências Sociais aqui. Acho que em uma turma antes de nós. A Sílvia e o Wilson, acho que eles tinham sido meus alunos, eram, acho, de uma ou duas turmas depois de mim.

Eu acredito que a escolha era de alunos que se destacaram, alunos que a gente percebia que tinha um potencial. Eu penso que deve ter sido esse o critério (BORGES, 2003, p. 4/5).

Observa-se que Dalva Borges se refere não só aos membros da equipe de Estudos Sociais, como o Wilson Batista e o Eduardo José Reinato, mas também às pessoas que formaram a equipe de Apoio Estudantil, como Ângela Mascarenhas e Sílvia Helena Siqueira, que, após a gestão Dalísia Doles, passam a compor a equipe de Estudos Sociais e História. Os critérios para escolha dessas pessoas, segundo Dalva Borges, foram o potencial e o interesse demonstrado a um tipo de trabalho. A que tipo de trabalho e a que potencial ela se refere?

Na perspectiva de explicar essa questão, recorreu-se à entrevista de Elianda Tiballi, que ao ser inquirida disse:

Havia alguns professores que já pertenciam à administração central da Secretaria e que, óbvio, aí não havia uma seleção político-partidária, mas existia uma seleção político-ideológica. Nós não queríamos que trabalhassem conosco pessoas que fossem extremamente conservadoras, reacionárias, que estavam ali há séculos fazendo a mesma coisa e achando que estava fazendo certo. Enfim, nós queríamos pessoas com visão crítica, progressista, com capacidade de trabalho e com esperança de mudança, porque o grande mote da época e o grande veio do debate era a crença em uma sociedade diferente, que havia saído de um período de repressão militar de ditadura, aquelas coisas que nós sabemos que aconteceram. Havíamos passado por um processo de eleição, então existia uma crença muito grande na transformação e as pessoas convidadas foram aquelas que comungavam essas idéias e também pessoas que demonstravam na Universidade um grande compromisso com a formação, com o debate teórico, com uma concepção mais consistente da sociedade e dessa transformação proposta. Foram pessoas indicadas uns pelos outros. Eu mesma não conhecia ninguém da equipe, fiquei conhecendo lá (TIBALLI, 2003, p.4).

Pelo exposto, o critério do compromisso político-ideológico com as mudanças sociais e educacionais permeou a indicação das pessoas que trabalharam na gestão Dalísia Doles, tanto das que integraram a administração direta (assessoras) quanto as equipes de área, responsáveis pelo desenvolvimento junto às escolas e professores das ações definidas nas Diretrizes do Plano de Ação e nas Propostas Pedagógicas de 1983/85 e 1986/88.

Esclarecidos os critérios e a forma de escolha das pessoas que inicialmente compuseram as equipes e, em especial, a de Estudos Sociais e História, falta saber quem eram

essas pessoas e se a composição das equipes alterou-se no decorrer do processo da reforma do ensino de História.

O universo de pessoas que participaram das equipes, no período entre 1983/1992, foi amplo. Estima-se que ao todo onze pessoas tenham passado por elas. Uma permaneceu todo o período na Secretaria - Sílvia Helena Siqueira –; sete, por um tempo determinado: Eduardo José Reinato, Wilson Batista, José Marques, Alípio R. dos Santos, Vilma de Fátima Machado, Ângela Mascarenhas, Fernando José da Nóbrega, Mirian Bianca Amaral Ribeiro, Oyana Rodrigues dos Santos e Eduardo Oliveira de Souza. Dentre esses, três se desligaram da carreira docente – Wilson Batista, Vilma de Fátima Machado e Fernando José da Nóbrega. Chama a atenção o fato de que, desse total, apenas duas pessoas continuaram trabalhando na Rede Municipal de Ensino de Goiânia – Sílvia Helena Siqueira e Eduardo Oliveira de Souza – as demais transferiram-se para a docência superior.

A primeira constituição da equipe ocorreu na gestão Dalísia Doles, que, em seus primeiros anos 1983/85, priorizou a 1ª fase do ensino de 1º grau, isto é, de 1ª a 4ª série. Assim, dentro dessa perspectiva, o trabalho da equipe começou pelo repensar da disciplina de Estudos Sociais. Mas com qual objetivo? Embasado em quais concepções?

Essas questões são respondidas por José Marques da seguinte forma:

O princípio era o localismo. Na primeira série, você tinha uma idéia, uma instrumentalização, uma preparação das noções de História, de Estudos Sociais, os conceitos de passado, presente. Na 2ª série, estudava, o bairro e a cidade e depois o Estado. Na 5ª série você tinha uma alteração no programa. A gente considerava que era um exercício, era um ensaio, para o estudo de História propriamente porque na verdade Estudos Sociais contemplava Geografia, História, Antropologia, Sociologia. O raciocínio seria uma sensação ou um propósito de que cada espaço, o bairro, a cidade, o Estado iria colaborar para esse rearranjo nacional. Esse era o entendimento de a gente trabalhar o bairro, a dinâmica do bairro, mas numa perspectiva de que ali estava o germe a referência seminal do nacional. Então o que a gente falava para as professoras: olha a realidade de um bairro de Goiânia que não tem mar, de uma cidade que não é litorânea é essa contribuição que a gente deve dar ao entendimento assim de que nós é que temos propriedade para falar do bairro que esteja numa cidade como Goiânia, numa cidade planejada, eram as especificidades que a gente recuperava (MARQUES, 2003, p. 6).

Entende-se que essa configuração do local pressupunha a construção da identidade nacional com base nas culturas regionais. Nesse sentido, o princípio era que a região devia ter

as suas especificidades explicitadas e respeitadas, mas a que conceito de local se refere a equipe de Estudos Sociais e História?

Quando a gente fala em local, é no sentido espacial, é a Geografia atuando sobre essa questão, mas é o espaço no sentido social mesmo de uma Geografia Crítica de pensar. Isso na linguagem, na área de Português também, essa questão de superar o status da fala da criança, mas não pela negação dessa fala, mas pela capitalização dessa fala. Naquela expressão da Filosofia: negar pela superação é capitalizar o modo de falar, as comidas, os costumes. Isso na área de Estudos Sociais era por dever de ofício, nas outras por uma questão de corte pedagógico, de eficácia pedagógica (MARQUES, 2003, p. 8).

José Marques explicita o conceito de espaço que surge, segundo Silveira (1990, p. 24), “a partir de mudanças históricas ocorridas na década de sessenta, que promovem um questionamento definitivo do positivismo na Geografia”, fazendo emergir como um dos resultados desse processo a Geografia Crítica que, de acordo com a autora, recebe essa denominação “pela contestação que empreende dos postulados filosóficos da Geografia Tradicional ou da Geografia Pragmática”.

De acordo com a literatura consultada, o movimento renovador da Geografia Crítica é sustentado por teóricos como Yves Lacoste, Henri Lefevre, David Harvey e Alain Lipietz, que “assumem o conteúdo político da sua ciência e a encaram como instrumento para a transformação da sociedade e, em consequência, criticam o caráter classista das outras concepções de espaço” (SILVEIRA, 1990, p. 26). No plano nacional, fazem parte dessa vertente Milton Santos, Rui Moreira, Roberto Lobato, Francisco Oliveira, entre outros pesquisadores envolvidos com o movimento de renovação empreendido a partir da década de 1970 no País. Os estudos feitos por todos esses autores possuem como fundamentação a teoria marxista por meio do materialismo histórico e dialético.

Milton Santos, um dos maiores expoentes dessa vertente, conceitua espaço como resultado da produção. Nesse sentido, afirma que “o ato de produzir é igualmente o ato de produzir espaço. A promoção do homem animal a homem social deu-se quando ele começou a produzir” (SANTOS, 2002, p. 202). Ao modificar a natureza, os homens se automodificam também, pois

[...] de um estágio *da* produção a um outro, de um comando do tempo a um outro, de uma organização do espaço a uma outra, o homem está cada dia e permanentemente escrevendo sua história, que é ao mesmo tempo a história do trabalho produtivo e a história do espaço” (SANTOS, 2002, p. 204).

Desta forma, as sociedades foram surgindo ao logo dos tempos em diferentes espaços sob diferentes modos de produção.

Nesse sentido, de acordo com o autor, na época atual “as transformações espaciais provêm da intervenção simultânea de redes de influência operando simultaneamente em uma multiplicidade de escalas, desde a escala local a escala mundial” (SANTOS, 2002, p. 207), possibilitando, assim, a emergência do espaço total.

Em relação ao surgimento do espaço total, o estudioso adverte quanto à interação existente entre este e o espaço local, afirmando que ambos são

[...] aspectos de uma única e mesma realidade – a realidade total – à imagem do *universal* e dos *particulares*. A sociedade *global* e o espaço global se transformam através do tempo, num movimento que, embora interessado igualmente às diversas frações da sociedade e do espaço, é o resultado da interação entre sociedade global e espaço global e de suas diversas frações [...] Lugares e áreas, regiões ou subespaço são, pois, áreas funcionais, cuja escala depende dos processos (SANTOS, 2002, p. 208, grifos no original).

Desta forma, Santos (2002) apresenta o conceito de Região, entendido como uma fração, escala menor do espaço total definido com base no processo, ou seja, do tempo historicamente construído pelos homens.

Considera-se assim que o conceito de Região desenvolvido pela Geografia Crítica possibilitou à equipe de Estudos Sociais e História, ao mesmo tempo, promover o repensar desses ensinamentos assim como a construção de uma proposta regional.

Essa proposta advinha também da necessidade de contrapor à supremacia das editoras de livros didáticos, que disseminavam uma concepção positivista e factual do conhecimento histórico, alheio à cultura, a reflexões e à aprendizagem dos alunos em seus diferentes espaços. Nesse sentido, a escolha pelo estudo local e regional revela-se como uma forma de contestar essa imposição pretendida pelo sistema educacional nacional, ainda em vigor, como demonstra José Marques.

A encrenca era uma insatisfação com o material produzido e trazidos nos livros didáticos, uma abordagem dos conteúdos de uma editora que produzia para o Brasil inteiro e participava das licitações nacionais para distribuição de livros, um empreendimento muito mais de natureza econômica do que pedagógica. Se com nossa atuação não conseguíamos eliminar esse livro, descartá-lo, cabia uma intervenção em seu uso, que o livro tornasse realmente objeto, um instrumento de trabalho e não como ele se colocava para a escola. Chegava lá como algo pronto [...] Enfim, havia uma perspectiva, assim, construtivista sem necessariamente um vínculo com Piaget, mas essa idéia de construção, de fazer as coisas na escola, a planta baixa, deixar o aluno, no caso de Estudos Sociais, realizar o mapa usando a linguagem..., o professor dar ao aluno a oportunidade das impressões de suas subjetividades para serem colocadas no papel e depois confrontada com a subjetividades dos outros [...] Então, o localismo, o regionalismo era tratado nesses termos práticos, bem prático mesmo (MARQUES, 2003, p. 8).

Essa concepção da equipe e sua opção pelo estudo local e regional eram formas de contrapor, por um lado, às orientações que os governos militares até então vinham conferindo ao ensino de Estudos Sociais e História e, por outro, possibilitar a construção de um novo ensino pautado na reflexão entre o particular e o universal. Pergunta-se como essas questões eram definidas no interior do grupo, uma vez que, segundo Cuche (2002, p. 197), “a identidade não existe em si mesma, independente das estratégias de afirmação dos atores sociais que são ao mesmo tempo o produto e o suporte das lutas sociais e políticas.”

Na perspectiva de compreender esse aspecto, recorreu-se à entrevista de Ângela Mascarenhas, ex-componente da equipe de Apoio Estudantil na gestão Dalísia Doles e membro da equipe de Estudos Sociais e História na gestão Linda Monteiro.

Nós tínhamos uma divisão de trabalho, a equipe fazia um mapeamento de divisão das escolas por regiões. Cada membro da equipe era responsável por tais e tais escolas, visitavam-se as escolas, tinha-se um contato com professores e coordenadores dessas escolas, discutíamos a proposta pedagógica. Além disso, havia os encontros bimestrais, específicos da área de Ciências Humanas. Visitas e encontros anuais, todas as equipes faziam, Português, Matemática, Ciências da Natureza. Era uma proposição da Secretaria, do Setor de Ensino da Secretaria. Trabalhávamos nessas três dimensões, discussão nos grandes encontros e discussões em pequenos encontros menores só com professores da área de Ciências Humanas. Era assim que nós trabalhávamos (MASCARENHAS, 2003, p. 9).

Esse depoimento é importante, por ilustrar bem o cotidiano da equipe de Estudos Sociais e História. Pelo exposto, entende-se que a identidade regional do ensino de História foi sendo construída na relação com as outras equipes e no interior da própria equipe.

Segundo Barth (apud CUCHE 2002, p. 200), “no processo de identificação o principal é a vontade de marcar os limites entre ‘eles’ e ‘nós’ e logo, de estabelecer e manter o que chamamos de ‘fronteira’¹⁴”, concebida nesse momento de forma social e simbólica.

Após o entendimento de como foi a formação da identidade do grupo, no decorrer desse tópico pretende-se analisar as várias configurações que a equipe de Estudos Sociais e História foi adquirindo ao longo dos nove anos de administração peemedebista (1983/1992), nos quais transcorreu a reforma do ensino de História.

Avalia-se que a primeira configuração da referida equipe foi dada por José Marques, Wilson Batista e Eduardo José Reinato, que, na lembrança de Marília Gouvea de Miranda, já se constituíam como grupo.

Eu me lembro que esse grupo de História já era um grupo com autonomia. Naquela época, com relação ao grupo maior, havia uma afinidade, assim, o José Marques tinha afinidade com o grupo e autonomia em seu trabalho. Essa era a sua marca. O Wilson, a Sílvia ... bom, eu lembro desse grupo como um grupo que já tinha autonomia. Havia uma afinidade com a diretriz da Secretaria, não um enfretamento desse grupo em relação à Secretaria como um todo mas, ao mesmo tempo, havia uma grande autonomia, porque [...] assim como a Dalísia delegava, Dalva delegava, nós delegávamos, delegávamos mesmo, entendeu? Se a equipe mostrava uma responsabilidade no desenvolvimento do que era proposto e trazia as discussões, nós discutíamos até do ponto de vista do conteúdo. Havia liberdade, para que eles agissem e confiança de que estava sendo feito um trabalho, isso porque nem por mérito era possível cuidar de tanto. Então, a nossa única alternativa era delegar e delegar de verdade. Acho que estamos falando de um grupo, de um subgrupo, composto por pessoas que mostravam autonomia, rigor intelectual, que foram capazes de andar à frente, só que grande parte não ficou na Secretaria (MIRANDA, 2003, p. 7-8).

A entrevista de Marília Gouvea de Miranda denota a emergência do princípio de autonomia como uma das características da equipe, o que possibilitou, no início, a afinidade político-educacional com a gestão Dalísia Doles e que, no decorrer dos nove anos da reforma do ensino de História, tornou-se uma das principais características da equipe, comprovada pelo rigor teórico demonstrado pela maioria de seus componentes. Ao fim da gestão Linda Monteiro, em 1992, muitos deles já haviam se transferidos para as duas maiores Universidades goianas, UFG e UCG. Na verdade, a primeira alteração do grupo ocorre em

¹⁴ De acordo com CUCHE, (2002, p. 200), “a fronteira estabelecida resulta de um compromisso entre a que o grupo pretende marcar e a que os outros querem lhe designar. Trata-se, evidentemente, de uma fronteira social e simbólica. Ela pode em certos casos ter compensações territoriais, mas isso não é o essencial.”

1985, com a saída de Eduardo José Reinato, após o término do convênio entre SME e UFG. Verifica-se, também, nesse período, por meio da memória dos depoentes, a inserção, na equipe de Alípio R. dos Santos e Vilma de Fátima Machado, recém-graduados em História pela UFG.

A partir desse momento, a equipe inicia a produção de textos voltados para a área de Estudos Sociais (1ª a 4ª série), duas coletâneas, uma destinada a 3ª série intitulada, “Um pequeno bate-papo”, que propõe uma discussão entre três instâncias o Município o Estado e a Nação. Essa coletânea é assinada por José Marques e Wilson Batista. A outra, dedicada à 4ª série discute o Estado em relação à Nação e ao Mundo, é assinada por Alípio R. dos Santos e Vilma de Fátima. Esse material foi editado em 1989, na segunda administração de Nion Albernaz, gestão Linda Monteiro. O material se destina especificamente ao ensino de Estudos Sociais ministrado na 1ª fase do 1º grau, portanto não constitui objeto de análise, uma vez que este estudo, está voltado para a reforma do ensino de História, ocorrida na 2ª fase do ensino fundamental, isto é, de 5ª a 8ª.

No período em que são editadas as coletâneas supracitadas, o Núcleo de Orientação e Supervisão era coordenado por Maia Silvia de Freitas que, em 1990, foi substituída por Antônia Eterna Lemes. Esse dado é importante, porque marca a primeira grande reestruturação da Secretaria Municipal de Educação, após a gestão de Dalísia Doles. Em meio a uma reviravolta de cargos e funções, nesse período ocorre a mudança de algumas equipes e de seus componentes.

Como relembra Ângela Mascarenhas, que havia se afastado da SME em licença para aprimoramento, durante a intervenção política, retornando na gestão Linda Monteiro,

Esse Setor [de Apoio Estudantil] foi extinto quando a Linda reordenou a Secretaria. Na verdade, o que aconteceu foi que eu me ausentei para fazer o Mestrado e quando voltei o Setor estava extinto [...] Quando voltei fui lotada nessa assessoria [de Planejamento], mas, como essa assessoria já estava desempenhando um papel burocrático-administrativo, porque o Setor tinha sido extinto, eu fui imediatamente lotada no Setor de Ensino (MASCARENHAS, 2003, p. 3).

Em síntese, no período entre 1988 e 1990, ocorreram as seguintes mudanças na composição da equipe de Estudos Sociais e História: José Marques deixa a SME em 1988, Alípio R. dos Santos e Vilma de Fátima também, após ingressarem no Mestrado, e Wilson

Batista abandona a carreira docente; Sílvia Helena Siqueira, componente do extinto Setor de Apoio Estudantil, transfere-se para a equipe de Estudos Sociais e História, assim como Ângela Mascarenhas. Posteriormente, Fernando José da Nóbrega graduado em Ciências Sociais, Mirian Bianca Amaral Ribeiro, graduada em História e Eduardo Oliveira de Souza, graduado em Geografia integraram a equipe. Constata-se, também, no documento intitulado Currículo de Estudos Sociais, a participação de Oyana Rodrigues dos Santos com graduação em Geografia.

Indaga-se: Essa alteração ocorreu de forma espontânea ou as pessoas foram excluídas deliberadamente pelos gestores? Na tentativa de responder a essa questão recorreu-se a alguns depoimentos dos membros da equipe, iniciando-se pelo de Sílvia Helena Siqueira, que diz:

[A equipe] foi mudando, alguns saíram ia só substituindo as pessoas, montando-se a equipe novamente (SIQUEIRA, 2003, p. 3).

Segundo o depoimento de Sílvia Helena Siqueira, no período em estudo, havia uma mobilidade entre os membros da equipe o que está presente também no depoimento de José Marques:

Saí porque não era concursado. O concurso ocorreu em maio de 1986 e eu me formava em junho de 1986, fui então para a UFG, logo após, para a Católica e fiquei no 3º grau (MARQUES, 2003, p. 10).

Trajetória semelhante é a de Ângela Mascarenhas:

[...] quando saí em 1992 para vir para a UFG, pois passei no concurso, nós tínhamos acabado de reformular a proposta para a área de Estudos Sociais (MASCARENHAS, 2003, p. 4).

Conclui-se que a composição da equipe se alterou ao longo dos nove anos em análise, mais por uma questão de novas oportunidades de trabalho e para continuidade dos estudos e menos por pressões ou rivalidades internas. Ressalta-se, contudo, que a equipe manteve a mesma configuração de 1989 até 1992.

Nesse período administrativo, retomam-se as discussões em torno da reforma dos currículos das disciplinas escolares e a equipe de Estudos Sociais e História organiza-se na expectativa de atender a quatro projetos: um geral, dando continuidade à reforma curricular da 1ª fase, isto é, de Estudos Sociais, com o envolvimento de toda a equipe e mais três, específicos, destinados à 2ª fase do 1º grau, quais sejam a reforma do currículo de História, a reforma do currículo de Geografia e o projeto de inserção da disciplina intitulada Introdução às Ciências Sociais em substituição as disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB¹⁵.

Em busca de compreender como ocorria a organização do trabalho no interior da equipe, dispôs-se do depoimento de Ângela Mascarenhas, que diz:

Nessa época, tínhamos grandes encontros anuais com os professores, chamados cursos de reciclagem. A gente reunia com toda a rede, reunia uma vez com várias turmas e discutíamos as questões pertinentes às várias áreas: Português, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, enfim as várias áreas. Na área de Ciências Humanas, tínhamos encontros bimestrais, além de uma rotina de visitas às escolas que a equipe pedagógica fazia, era uma rotina mesmo, toda semana. Tanto é que a nossa carga horária na Secretaria era cumprida dessa forma, vamos dizer, diversificada: dávamos aula em escola, visitávamos as escolas, discutíamos in locu as questões pedagógicas e coordenávamos pedagogicamente, de uma maneira em geral, a rede através de um trabalho feito na sede da Secretaria e na relação Secretaria/escola e professorado (MASCARENHAS, 2003, p. 9).

Observa-se, assim, pelo depoimento de Ângela Mascarenhas, que a reforma do ensino de História na rede municipal de Goiânia desenvolveu-se por meio do acompanhamento as escolas (visitas), dos encontros bimestrais e dos encontros anuais.

Em seguida, será feita análise da implementação dessas ações na rede municipal, como forma de melhor compreender a reforma do ensino de História, realizada na década de 1980.

Com relação ao acompanhamento às escolas (visitas), o documento “Considerações sobre o processo de acompanhamento do Núcleo de Ensino nas escolas da rede pública municipal” (SME, 1985c) explicita os objetivos dessa ação da seguinte forma:

¹⁵ De acordo com a memória dos depoentes, a tentativa de inserir a disciplina Introdução às Ciências Sociais na 2ª fase do 1º grau sofreu resistência dos professores municipais que optaram pela transferência da carga horária de Educação Moral e Cívica e OSPB para as disciplinas de História e Geografia.

Este sistema de visitas possibilita ao Núcleo de Ensino, não só conhecer a realidade das escolas, mas proporciona também, utilizando dados colhidos, nestas, uma avaliação e até mesmo uma reflexão e redefinição das nossas propostas (SME, 1985c).

De acordo os professores de História entrevistados, esse acompanhamento quase não ocorreu, como se observa a seguir:

Havia convocação em período de recesso escolar para que a gente se encontrasse com eles [equipe]. Então, sempre foi assim, nunca houve visita, as pessoas não saíam da Secretaria para visitar a escola, pelo menos na escola em que eu trabalhei, não visitaram, todo encontro era convocado e nós íamos até a Secretaria (PEREIRA, 2003, p.3).

Não lembro da equipe de História. Só sei que acontecia alguma coisa através, digamos assim, comunicado por escrito. Era proposta de mudança de livro didático, proposta de mudança de currículo, proposta de alteração de carga horária, eram os comentários de outros colegas que eu ouvia, ou seja, não sei se eu era novato ainda na área ou se a própria escola não te proporcionava isso (PAMPLONA, 2003, p.2).

Não me lembro, não tinha presença da equipe. Nos anos 90, sim, começaram a vir aqui, mas, não foi uma coisa assim sistemática, não, muito esporadicamente. Na década de 90, se eles vieram umas três/quatro vezes aqui na escola, foi muito (LIMA, 2003, p. 2).

Eles eram bem mais presentes, nós tínhamos respaldo, porque se você tinha dúvida, você ia lá e pedia explicação. Então nós tínhamos respaldo, éramos convocados isso já quando a professora Dalísia era Secretária, porque antes não tínhamos nada (CORTÊS, 2003, p. 3).

Na verdade, isso foi um pouco empurrado pela garganta abaixo ou a Secretária criava um grupo de apoio que pudesse dar a esse grupo de professores que estava buscando algo diferente ou esse grupo de professores saía em busca, porque, na verdade, continuar do jeito que estava o momento não era propício, pois estava-se pensando muito em mudar a educação em reformular a educação, ouvia-se muita conversa de como fazer, mas como fazer pouca gente sabia. (SOUZA, 2003, p. 4).

Percebe-se pelos depoimentos dos professores que não há uma unanimidade de opinião acerca da presença da equipe na escola. Uns afirmam não ter lembrança da presença dessa equipe na escola. Outros relacionam o trabalho por ela desenvolvido ao sentimento de segurança proporcionado e pelo apoio técnico oferecidos.

Essa última constatação é ratificada pelo depoimento de Eduardo de Souza Oliveira da seguinte forma:

As pessoas que tínhamos na equipe, todas possuíam a mesma visão de mundo, desse mundo de mudança, da busca da cidadania, da transformação, quer dizer, nós ainda estávamos com isso muito aflorado na equipe como um todo. Todos pensávamos dessa forma, estávamos em sala de aula e imbuídos em fazer um material que realmente fizesse o aluno pensar, contribuir, ver a cidade de maneira diferente, ver o Estado de maneira diferente. Isso contribuiu para a equipe ter o respaldo dos professores, era o mais importante, os professores participavam das nossas oficinas, as nossas oficinas sempre estavam lotadas, tínhamos material novo, metodologia nova. Tudo isso ajudava o professor a contribuir com o nosso trabalho também (OLIVEIRA, 2003, p. 5-6).

Fica evidente na declaração de Eduardo Oliveira que a concepção político-educacional defendida pela equipe era bem aceita pelos professores, que respondiam aos novos desafios da educação, participando das oficinas pedagógicas, nas quais eram apresentados novos materiais, novas metodologias e bibliografias. Entende-se, assim, que havia uma confluência de interesses entre os da equipe de Estudos Sociais e História e os dos professores, que adquiriam recursos técnico-pedagógicos para as suas aulas e a equipe contava com apoio dos professores para continuar desenvolvendo o seu projeto na SME.

Diante dessa constatação, questiona-se: Como a equipe conseguiu se manter por nove anos na SME e dar continuidade ao projeto de reformulação curricular do ensino de História? Essa questão é respondida por Mirian Bianca Ribeiro da seguinte forma:

[Conseguimos] brigando direto, criando situações de desafio, de negociação, de algum tipo de organização da intervenção para isso não parecer enfrentamento, mas conseguimos fazer avançar a proposta. O respeito pelo trabalho profissional era uma coisa que não tinha jeito de as pessoas negarem. As oficinas que nós fazíamos com os professores, apesar de todo o constrangimento, do caráter obrigatório, eram cursos a que as pessoas assistiam faziam avaliações positivas. O material apesar das limitações ficou interessante [...] Então, eu acho que essas coisas seguravam um pouco a pressão. Quando entrávamos numa situação de argumentação ficava complicado. As pessoas tinham dificuldade para dizer que não era do jeito que nós estávamos propondo, porque não tinham muito argumento. Tentávamos fazer as coisas o mais respaldado pelo conjunto dos professores, daí a importância dessas reuniões bimestrais, que tinham uma parte de discussão sobre metodologia, planejamento e livro didático (RIBEIRO, 2003, p. 6/7).

As palavras de Mirian Bianca Amaral Ribeiro confirmam a confluência de interesses da equipe com os dos professores, além de expor o poder argumentativo da equipe. Observa-se, também, que havia uma tentativa de envolver os professores nas ações desenvolvidas pela equipe. Nesse sentido, pergunta-se: De que forma essa participação ocorria, uma vez que o acompanhamento pedagógico às escolas, segundo os professores, quase nunca acontecia? Antes, contudo, de prosseguir na análise, faz-se necessário registrar o depoimento da ex-componente da equipe de Estudos Sociais e História, Sílvia Helena Siqueira, que traz novos elementos para a apreensão da dinâmica das visitas às escolas:

As visitas às escolas variavam muito. Havia época em que nós tínhamos um trabalho mais próximo e em outras épocas nós acabávamos sendo absorvidos pelo trabalho interno da Secretaria. Então, isso variou muito, não existia essa regularidade, assim, de visitas às escolas, mas nós sempre tínhamos essa visita. Estávamos na escola com o professor discutindo, tentando sanar as dúvidas muito em relação a material, a metodologia, vendo se o professor estava precisando de um material e nós tentávamos ajudá-los (SIQUEIRA, 2003, p. 7).

Pelo exposto, o acompanhamento pedagógico por meio das visitas às escolas, uma das ações definidas pela SME, não ocorreu de forma sistemática. Sua realização esteve sujeita ao volume de trabalho interno. Assim sendo, essa atividade não constituiu prioridade entre as desenvolvidas pela equipe.

Nesse sentido, reafirma-se a pergunta anterior: Como os professores participaram da reforma do ensino de História? Na perspectiva de elucidar essa questão, pretende-se analisar os outros dois canais de participação dos professores, quais sejam, os encontros bimestrais e os anuais.

De acordo com a memória dos depoentes, a participação nos encontros por área, que ocorriam a cada bimestre, era por meio de convocação, como explica a professora Maria de Fátima Cortês e o professor Agamenon A. Pamplona:

Ia um de cada escola no horário de trabalho. Nós éramos chamados no horário de trabalho (CORTÊS, 2003, p. 3).

Ia um representante da escola e trazia a notícia para o grupo. Não havia aquela liberação, “vai o grupo todo”, ia um representante e, no caso, parece-me que eu nunca fui. Sempre recebia o resultado do acontecido (PAMPLONA, 2003, p.3).

Percebe-se que o limite à participação dos professores inicia-se na própria forma de organização do encontro, tendo em vista que era possibilitada somente a presença de um professor por escola. Assim, o representante, teoricamente, deveria difundir as discussões realizadas com os demais professores, caso a escola tivesse professores de História em outros turnos e/ou no mesmo turno de trabalho do representante. Isso normalmente era um complicador, pois não garantia as discussões e reflexões dos temas abordados nos encontros, como se observa no depoimento do professor Agamenon Pamplona:

Só sei que acontecia alguma coisa através de comunicado por escrito. Era proposta de mudança de livro didático, proposta de mudança de currículo, proposta de alteração de carga horária, eram os comentários de outros colegas que eu ouvia (PAMPLONA, 2003, p. 2).

Conclui-se que a participação nos encontros era restrita a um grupo de professores assim como o seu resultado, as reflexões e discussões acerca do ensino de História. Faz-se necessário, porém, esclarecer como ocorria a participação desses professores nos encontros já que a equipe tentava fazer as coisas o mais respaldadas possível pelo conjunto de professores (RIBEIRO, 2003). As entrevistas das professoras Maria Lima de Souza e Maria de Fátima Cortês se contrapõem às declarações de Ribeiro

Nós não decidíamos nada nos encontros, ou seja, a maior parte, 98%, já estava pronta, já vinha pronto de gabinete. Mas, eu também calculo que vinha igual agora o próprio Ciclo [Ciclo de Aprendizagem], quer dizer eles já tinham idéia de implantar o Ciclo. Nós éramos convidados a participar, mas não fomos também para decidir, já estava tudo definido que seria, então, acho que era mais para a gente se inteirar como seria o trabalho. Igualmente na época da Linda, eles já traziam propostas prontas Era de gabinete, mas copiando, trazendo uma cópia de outros Estados, de outras regiões onde havia dado resultado, bons resultados (LIMA, 2003, p. 4).

Nós, naquela época... ninguém esclarecia as coisas para a gente, acho que continua até agora também, mas por quê isso? Por que está mudando o currículo? Por que estava mudando aquele programa? Por que estava mudando a grade curricular? Nós não sabíamos, só que de repente o pessoal chegava com o que mudou e nós tínhamos de seguir isso e pronto. Ainda era muito ditatorial (CORTÊS, 2003, p. 3).

Observa-se que as declarações anteriores expõem uma insatisfação dos docentes com as políticas educacionais que ignoram a sua opinião. As depoentes relacionam o momento

atual da municipal, em que são implantados os Ciclos de Formação Humana¹⁶, com o período da reforma do ensino de História, afirmado que, nesses dois momentos, os professores foram no máximo esclarecidos quanto à implantação desses projetos educacionais, sem possuírem o direito de deliberação. Apontam ao mesmo tempo a falta de autenticidade das propostas implantadas.

As lembranças dos professores em relação aos cursos que ocorriam no período de recesso escolar, normalmente em janeiro, não são unânimes. Assim, dos cinco professores de História entrevistados, apenas dois professores se lembram desses cursos, o professor João Damásio Pereira e a professora Maria de Fátima Cortês:

Havia convocação no período de recesso escolar, nós nos encontrávamos com eles [equipe] [...] Eu participei de dois encontros nós usamos, pelo menos eu usei, por muito tempo na rede aquele programa do Ricardo e Ademar. Então, veio um professor de outros Estados fazer palestras, só que não houve, assim... eu não tenho conhecimento se todos os professores da rede na época adotaram essa mudança que ficou, parece, a critério de cada professor, cada professor tinha liberdade, pelo menos eu adotei por muito tempo (PEREIRA, 2003, p. 3).

Mas teve é específico acho que foi o do Ademar, Ricardo e Ademar “Construindo a História” que nessa época nós já estamos vivendo um outro momento específico, podíamos ser mais politizados naquele tempo (CORTÊS, 2003, p. 4).

Depreende-se do exposto que a pauta desses cursos, chamados também de encontros, girava em torno das questões metodológicas. De acordo com Sílvia Helena Siqueira ex-componente da equipe de Estudos Sociais e História

De História e Geografia realmente nós não produzimos nada para 5ª a 8ª série [além do currículo específico dessas disciplinas]. Era feita uma análise de livros didáticos, era feita uma complementação com textos. Trocávamos muitas idéias nesses encontros levávamos textos que saíam nos jornais, charges, tentando ampliar a forma de trabalhar, de mudar essa forma de trabalhar com esses textos complementares. Nós contávamos com mil materiais produzidos para História e Geografia (SIQUEIRA, 2003, p. 6).

¹⁶ Os Ciclos de Formação foram implantados primeiramente na rede municipal de Goiânia em 1998, sob a forma de projeto “Escola para o Século XXI”, em 39 escolas, e no ano de 2001 foi estendido a todas as escolas da rede.

A análise de livros didáticos era, pois, uma das principais atividades desenvolvidas pela equipe com os professores. Nesse sentido, pergunta-se: Quais seriam os livros utilizados como referência para a equipe? De acordo com um dos ex-componentes da equipe:

Foi bem perto da época em que a coleção da professora Ledonias tinha sido lançada e nós inclusive levamos várias vezes a Ledonias para falar com os professores em eventos e palestras e o livro da Kátia era um livro que tentava inovações interessantes do ponto de vista do caminho que nós pensávamos seguir, então eram duas referências, sim, com os quais nós trabalhamos muito (RIBEIRO, 2003, p. 5).

A primeira coleção de livros a que se refere Mirian Bianca Ribeiro é de autoria da professora do Departamento de História da UFG, Ledonias Franco Garcia, hoje aposentada, que, na década de 1980 desenvolveu estudo pioneiro sobre ensino de História¹⁷, como se pode observar por meio de seu depoimento:

Não havia nenhum trabalho. A primeira vez que eu apresentei foi antes de sair a coleção completa de livros, que só ficou pronta em 1992. O livro da 5ª série saiu em 1984. Em um Seminário na USP, em 1986, participei de uma mesa redonda a convite de Elza Nadai, que também compunha a mesa. Então, o apresentei, mas quase fui vaiada. Como que eu podia ousar apresentar uma proposta para a 5ª série que não começasse com a História do Brasil! Mais grave ainda, porque julgavam que o trabalho não era de História. Eu levei alguns textos e distribuí, pois já estavam prontos, estava quase sendo impressos. Eu tirei cópia e os levei. Então, consideraram que a minha proposta, além de não ser de História, ainda mais, não tratava de História do Brasil. Eu me lembro que, dois anos após esse Seminário, alguns autores, neles presentes, começaram a escrever livros didáticos começando a 5ª série com História Geral, não com aqueles elementos que eu considerava importante o aluno dominar para estudar a História, porque, na 5ª série, eu não tenho tempo delimitado nem o espaço, eu trabalho com o tempo, o espaço, semelhanças e diferenças (LEDONIAS, 2003, 6).

Esse trabalho pioneiro da professora Ledonias constitui parte integrante da memória do então estudante do curso de História e Filosofia João Damásio Pereira:

Quando eu estava fazendo estágio, Prática de Ensino, já havia essa ventilação dessa idéia [de reformular o conteúdo de História] e a Ledonias, então, ela sempre fazia palestra na Católica, palestra na Federal,

¹⁷ Trata-se da coleção “Estudos de História” destinada aos alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

apresentando um projeto de um programa de História que ela veio a editar depois, alterava esse ensino de História e, depois disso, parece que houve um consenso nacional e os autores começaram então a publicar os livros, obedecendo a essa reformulação (PEREIRA, 2003, p. 2).

A segunda coleção de livros citada por Mirian Bianca pertence a Kátia Alves e Regina Belisarão, que em seu juízo era interessante por indicar um caminho a seguir. A que caminho se refere a ex-componente da equipe? Na perspectiva de identificar esse caminho, no próximo tópico é feita análise do documento “Currículo de História”, única produção da equipe destinada à 2ª fase do 1º Grau.

2 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ENSINO DE HISTÓRIA

Objetiva-se, com este tópico, identificar e analisar as concepções presentes nas propostas de reforma curricular para o ensino de História, elaboradas e/ou implantadas nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, no período entre 1983/86 e a efetivada no município de Goiânia, no período compreendido entre 1989 a 1992. Pretende-se apreender tanto as generalizações quanto as particularidades desse ensino no município de Goiânia, mediante uma análise comparativa com a dos Estados antes mencionado.

Como salientado no início do capítulo, as propostas, ora em análise, possuíam como ponto comum governadores escolhidos nas eleições de 1982. Cada uma, contudo, teve formas próprias de encaminhamentos. Assim, o processo de revisão curricular em São Paulo iniciou-se no governo de Franco Montoro e continuou na administração de Orestes Quécia, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão vinculado à Secretaria Estadual da Educação de São Paulo.

De acordo com os formuladores da proposta da CENP, as discussões datam de outubro de 1984, quando se reuniram os “professores representantes de História das diversas Delegacias de Ensino (DE) do Estado de São Paulo, para reflexões acerca de uma reformulação curricular em conjunto com a Equipe Técnica de História” (SEE/CENP, 1986, p. 3). Utilizou-se, como metodologia para a construção do currículo, da representatividade. Nesse sentido, as discussões seriam repassadas aos demais professores por seus representantes regionais. Desta forma, os encontros continuaram no decorrer de 1985 e no ano subsequente, teve início o processo de elaboração da Proposta Curricular para o ensino

de História no 1º e 2º graus. A partir desse momento, juntaram-se ao grupo de professores e à equipe técnica, por meio de assessoria, os professores e historiadores Marcos Antônio da Silva, da Universidade de São Paulo/USP e Déa R. Fenelon, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC.

Em Minas Gerais, o processo de reforma educacional, incluindo o ensino de História, foi desencadeado no decorrer da organização e realização das diversas etapas do Congresso Mineiro de Educação, que começou em agosto de 1983 e se prolongou até outubro de 1984. “Esse Congresso tinha como objetivo elaborar propostas visando a reformulação da educação pública em Minas Gerais, incluindo aí uma ampla discussão e reformulação curricular” (FONSECA, 1995, p. 87).

O Congresso Mineiro de Educação foi viabilizado pela Secretaria da Educação, que formou uma comissão central com representantes de diferentes setores da categoria docente. Envolveu desde o governo, passando pelos sindicatos dos professores públicos e particulares, diretores, supervisores, orientadores e inspetores educacionais e incluiu a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (RODRIGUES, 1987).

Formaram-se também, nas Delegacias Regionais de Ensino, comissões regionais, que deveriam ter a mesma pluralidade de representantes dos setores educacionais da comissão central. As comissões regionais, por sua vez, estavam encarregadas de constituir comissões municipais com as mesmas características e, finalmente, essas organizariam as comissões das escolas (RODRIGUES, 1987).

Ao término do I Congresso Mineiro de Educação, “foram realizados entre os anos de 1984 a 1985, vários encontros e congressos promovidos pelas Universidades, Delegacias de Ensino e pela União dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais (UTE – MG), com o objetivo de discutir as mudanças necessárias no ensino público do Estado” (FONSECA, 1995, p. 88). Todavia, “o processo de reformulação dos currículos só foi desencadeado em setembro de 1986, poucos meses antes do final do governo Tancredo Neves¹⁸/Hélio Garcia” (FONSECA, 1995, p. 88).

O repensar do ensino de História em Goiânia começou em 1983, pela 1ª fase do ensino fundamental e, a partir de 1985, o objeto de estudo e discussão das quatro primeiras séries foi ampliado com a inclusão das últimas séries, desencadeando o processo de revisão e

¹⁸ O Governador licenciado de Minas Gerais, Tancredo Neves, concorre e vence no Colégio Eleitoral as eleições indiretas para Presidente da República em janeiro de 1985, porém não chega a tomar posse, pois morre 38 dias depois em São Paulo.

construção do currículo das diferentes disciplinas que compunham a grade curricular da 2ª fase desse ensino. O documento “Currículo de História” indica que os sujeitos participantes desse processo devem ser os professores de História da Rede Municipal de Ensino e a Secretaria, por meio da equipe de professores responsáveis pelo ensino da 2ª fase.

Uma das primeiras medidas tomadas pela equipe, de acordo com o documento, foi a realização de um diagnóstico, objetivando avaliar a formação dos professores que lecionavam a disciplina, os conteúdos ministrados e o livro didático em uso. A partir dos dados colhidos no diagnóstico, a equipe chegou às seguintes conclusões: primeiro, que professores de outras áreas também lecionavam História; segundo, que os conteúdos ministrados não fugiam do programa tradicional, terceiro, que o livro didático utilizado também era tradicional (SME, 1992d).

Na análise do documento “Currículo de História”, especificamente no item Histórico, constata-se um lapso de tempo entre a primeira citação de data, 1985, início da reestruturação curricular, e o grande encontro com os professores de Ciências Humanas e Sociais promovido em 1991 pela SME, com o objetivo de possibilitar a discussão e integração dos conteúdos da área de Ciências Humanas explicitado no documento da seguinte forma:

[...] após intensa discussão, análises de vários materiais didáticos, os professores, juntamente com a Equipe Pedagógica desta Secretaria e demais professores da área, definem os programas mínimos para a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, interagindo-os com os programas de Moral e Cívica, OSPB e Geografia (SME, 1992d, p. 9).

Nesse sentido, percebe-se que o período compreendido entre os anos de 1986 a 1990 é omitido ao se historiar a construção do currículo. Entende-se, porém, por um lado, que essa omissão significa uma interrupção do processo de reestruturação curricular ocorrido devido à suspensão do projeto de Dalísia Doles e posteriores rearranjos, com disputas político-educacionais no interior da própria Secretaria Municipal de Educação; por outro lado, depreende-se que o retorno da reestruturação curricular e sua efetivação ocorreram a partir do momento em que a SME tenta retomar o projeto do início dos anos 80, já no final da década, sob o raiar das luzes de um novo contexto político e educacional, advindo com o neoliberalismo.

Considera-se, assim, que essa situação particular vivida pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia fez que a reforma educacional e, em especial, a do ensino de História,

ocorresse de forma tardia no Município em comparação com as empreendidas nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, onde o processo desencadeado em 1983 foi concluído em 1986¹⁹.

Quanto à forma de participação dos professores na reforma do ensino de História, consta-se que, em Goiânia, ela ocorreu em atividades desenvolvidas pela equipe técnica junto às escolas e aos professores, como visitas, encontros, cursos (oficinas pedagógicas) e palestras.

Assim, em face dessas ações, considera-se que havia uma preocupação da equipe em propiciar um envolvimento dos professores no repensar do ensino de História, contudo, isso não significa que tenham sido dadas pela SME todas as condições e nem que tenha havido o envolvimento de todos os professores no processo, visto que, em sua grande maioria, os encontros de área realizavam-se no decorrer do ano letivo (encontros bimestrais) e em menor número no período de recesso escolar (janeiro). Durante o período letivo, a escola só poderia mandar um representante por turno, para não suspender as aulas. Teoricamente a participação de todos os professores deveria ocorrer somente no período de recesso escolar, quando eram convocados os professores para os encontros, cursos e palestras, como o realizado em janeiro de 1991, no qual se definiu o programa e encaminhamentos quanto à forma de implantação do currículo e acompanhamento pedagógico.

Diante da análise aqui empreendida, das três propostas dos Estados, pode-se afirmar que havia uma preocupação em possibilitar a participação dos professores no decorrer da elaboração de mudanças curriculares. Aponta-se, contudo, como limite e problema a forma de participação adotada, democracia representativa, cujo princípio era o docente enviado representar as aspirações e concepções do coletivo de professores da escola, dos municípios e/ou regiões, o que não correspondia à realidade. Assim, na avaliação dos professores aconteceu uma pseudoparticipação, pois nem todos puderam tomar parte das decisões, quanto às concepções, a metodologia e aos conteúdos definidos nas propostas. Observa-se que, ao optarem por essa forma de encaminhamento, os técnicos e as Secretarias de Educação, dos Estados, e do Município de Goiânia, “esqueceram” ou simplesmente não levaram em consideração o desejo dos professores, reprimidos por anos de ditadura, de participarem efetivamente das decisões em relação à educação e ao ensino.

¹⁹ A 3ª e última versão preliminar da Reforma do Ensino de História de São Paulo foi editada em 1986 e devido às críticas e conflitos a que esteve submetida a sua implantação não ocorreu de fato nas escolas paulistas, diferentemente da proposta mineira, que foi desencadeada e implantada em 1986 (FONSECA, 1995).

A resistência dos professores mineiros e paulistas à forma de implantação de suas respectivas propostas foi analisada por Selva Fonseca (1995) da seguinte forma:

[...] os professores reagiram contrariamente à forma de convocação, porque há muito tempo reivindicavam caminhar como sujeitos do processo de planejamento e criação das propostas de ensino. A condição de meros implementadores de programas era para muitos um passado localizado nos anos 70. Na nova concepção de educação e de novo educador, não havia mais espaço para a aceitação de um 'consenso' forjado, usado para mascarar a imperfeição dos processos de reformas e os limites dados pela burocracia do aparato estatal (FONSECA, 1995, p. 89).

Em Goiânia, alguns dos professores ouvidos nesta pesquisa expressaram as seguintes considerações quanto à sua forma de participar na elaboração da proposta do ensino de História:

[...] naquela época ninguém esclarecia as coisas para a gente, acho que continua até hoje. Mas por que isso? Por que está mudando o currículo? Por que estava mudando aquele programa? Por que estava mudando a grade curricular? Nós não sabíamos, só que de repente mudou, tínhamos de seguir isso e pronto. Ainda era muito ditatorial (CÓRTEZ, 2003, p. 3).

Nós não tínhamos, ou seja, as escolas não tinham aquela postura que tem hoje de liberar o professor para reuniões. Era mais naquele regime de sala de aula só e... as mudanças aconteçam (PAMPLONA, 2003, p. 2).

Observa-se nos depoimentos posições divergentes quanto ao chamamento dos professores para decidir sobre as políticas educacionais desenvolvidas atualmente pela SME. As manifestações são congruentes, porém, em relação à não participação dos professores na definição das questões relacionadas à proposta de História implantada em Goiânia nos dois primeiros anos da década de 1990.

Conclui-se, assim, que, embora a reforma do ensino de História goianiense tenha avançado no tempo cronológico em relação à de São Paulo e Minas Gerais, não conseguiu assim, como estas, envolver o conjunto dos professores, nem ser reconhecida como fruto de seus anseios.

A seguir, será feita uma análise das concepções de ensino de História, que fundamentaram cada uma das propostas em questão.

2.1 A PROPOSTA PAULISTA: O OLHAR VOLTADO PARA A NOVA HISTORIOGRAFIA

Como já mencionado, a reforma do ensino de História empreendida no Estado de São Paulo teve a sua terceira versão preliminar divulgada em 1986. Ao apresentarem-na, os seus formuladores expõem a relevância e os pressupostos que a motivaram, como a possibilidade de participação e ampliação das discussões sobre o ensino de História; a existência de múltiplas possibilidades ao trabalho de professores e alunos, baseando-se em um referencial teórico voltado à diversidade do social, por não padronizar nem homogeneizar as situações de ensino-aprendizagem; a tentativa de resgatar dimensões de um saber-fazer historicamente expropriado pelo sistema capitalista, ao procurar levar professores e alunos do 1º e 2º graus a uma reflexão sobre o desenvolvimento de suas potencialidades como sujeitos da aprendizagem, do conhecimento e da História (SEE/CENP, 1986).

A proposta se fundamenta nas seguintes idéias: primeiro, a possibilidade de coexistência, e mesmo identidade, do ensino e pesquisa com a “superação do divórcio assumido entre os três graus de escolaridade no que se refere ao ensino e à pesquisa” (SEE/CENP, 1986, p. 4), e, assim, a ruptura da divisão incidida entre ensino de 1º e 2º graus, entendidos como lócus de transmissão de conhecimentos e o 3º grau como de ensino e pesquisa; segundo, a construção/reconstrução do conhecimento, como “um pensamento reflexivo e atitudes questionadoras que recolocam continuamente professores e alunos perante o conhecido como histórico” (SEE/CENP, 1986, p. 4), na perspectiva de propiciar-lhes um relacionamento ativo e crítico com o saber produzido em cada realidade; terceiro, a concepção de História propriamente dita, ou seja, como uma prática social e o “vir a ser” que são construídos pelo ser social em suas várias dimensões do presente (SEE/CENP, 1986).

Ao explicitarem as concepções que embasam seu trabalho, seus autores advertem que

[...] esta proposta em discussão não parte de nenhuma idéia preconcebida sobre o tipo de transformação futura que se deseja, nem as várias maneiras de atingi-la, uma vez que estabelecer um inevitável ponto de chegada superando todos os entraves historicamente colocados, menospreza as experiências sociais concretas e reforça uma visão da História a partir de mitos e heróis, quase sempre presa à construção de uma unidade nacional (SEE/CENP, 1986, p. 4).

Depreende-se, assim, que, ao justificarem a ausência de um objetivo prévio a ser atingido pela sociedade assim como as maneiras de alcançá-los, os formuladores da proposta delimitam um marco conceitual, negando tanto o mecanicismo positivista quanto o determinismo histórico do marxismo ortodoxo.

Considera-se que, ao apresentar a concepção teórica que subsidia a proposta, seus agentes, ao mesmo tempo em que a esclarecem, delimita o seu espaço historiográfico no campo da História sociocultural²⁰. Corroborar com essa idéia a seguinte passagem do texto:

Conforme Thompson, entendemos que a experiência é gerada na ‘vida material’, ‘estruturada em termos de classe’, comportando [...] todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão: parentesco, costumes, as regras visíveis da regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias’; e que ‘as maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer ‘agora’, ‘manipula’ a experiência, desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita de determinação (THOMPSON, 1981 apud SEE/CENP, 1986, p. 5).

Baseando na historiografia marxista inglesa, principalmente em sua vertente sociocultural, que pressupõe trabalhar com o presente, ou seja, com o vivido como espaço de tensões e conflitos, a equipe e os assessores paulistas optam por um ensino de História que privilegie as experiências cotidianas (SEE/CENP, 1986). Assim, na perspectiva de propiciar as condições para um ensino segundo essa concepção, os elaboradores propõem o estudo da História no ensino de 1º e 2º graus por meio de eixos temáticos, vistos como uma possibilidade de resgate das experiências humanas e defendem a metodologia sugerida da seguinte forma:

A opção por eixos temáticos também se articula com a tentativa de redimensionar relações com o passado, rompendo com o raciocínio apenas cronológico e casual, como também com o conhecimento e as práticas

²⁰ Segundo Barbosa (2002), estudiosos da historiografia marxista britânica costumam dividi-la em duas vertentes: socioeconômica e sociocultural. A vertente socioeconômica estaria mais vinculada aos estudos estruturais em torno do desenvolvimento do capitalismo, do Estado e das classes a partir de dimensões econômicas, sociais e políticas. Fariam parte dessa vertente, entre outros, os historiadores Eric Hobsbawm e Perry Anderson. A vertente sociocultural estaria mais vinculada aos estudos da formação e do desenvolvimento de classes sociais, especialmente da classe operária, a partir das suas experiências sociais e expressões ideológico-culturais. Fariam parte dessa vertente, entre outros, os historiadores E. P. Thompson, Christopher Hill e Rodney Hilton (BARBOSA, Walmir. Marx e a Historiografia no Século XX. In: ALENCAR, Maria Amélia Garcia de. **A história da História**, Goiânia: Ed. da UCG, 2002, p. 65-103.

produzidas em torno da visão processual determinada num dever ser a qualquer custo. Consideramos que a história temática possibilita outra relação com o tempo histórico ao ultrapassar a dimensão temporal que lhe dá um tratamento regular, uniforme, simétrico, ordenando-o metodicamente do mais próximo e reduzindo-o a uma concepção linear (SEE/CENP, 1986, p. 6).

Observa-se, contudo, que a opção por eixos temáticos é menos uma opção metodológica e mais uma busca de interação entre a vertente marxista da História sociocultural e a História Nova em face da possibilidade proporcionada à última “pelo aparecimento de novos problemas, de novos métodos que renovaram domínios tradicionais da história, pelo aparecimento de novos objetos e pelos novos desenvolvimentos das suas orientações [assim como], de perspectivas inéditas” (LE GOFF, 1998, p. 44).

Na tentativa de expor a relevância do estudo temático, os autores da proposta recorrem a Jacques Le Goff (1984), que apresenta as seguintes considerações acerca da experiência desenvolvida na França, em torno da História Nova no ensino de 1º e 2º graus:

Se [eu] emiti algumas reservas a respeito da introdução da História por temas, no ensino secundário, não foi, evidentemente, em relação ao princípio em si. Mas é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema, e a mim parece-me que é o velho discurso. Existe um certo progresso quando se faz uma História narrativa desde a carroça ao avião supersônico. Mas se é, em primeiro lugar, de novo uma História narrativa e, em segundo lugar, uma História que, longe de ser a dos possíveis e da liberdade em História, se torne ao contrário uma História mais determinista que nunca, que dá a entender que se devia forçosamente passar da carroça ao barco a vapor, ao comboio, ao automóvel e ao avião supersônico receio que se tenham tornado as coisas ainda piores do que estavam, na medida em que o conteúdo deste ensino tem seduções óbvias e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos. Todos os que estão aqui saudaram a entrada de novos objetos na História: a História Nova pode fazer-se através do estudo de um objeto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nessa História temática tal como ela se esboça é uma História que se encerra no tempo e que não explica por que é que a carroça e o automóvel apareceram e como isso se inscreve na História geral das sociedades (LE GOFF, 1984 apud SEE/CENP, 1986, p. 5).

Entende-se como relevantes as ressalvas de Jacques Le Goff (1984), quanto ao uso inadequado da História Temática no ensino de 1º e 2º graus, pois sua aplicabilidade requer a análise das estruturas sociais, viabilizada por meio da história de longa duração. Nesse sentido, deve-se evitar o estudo de temas isolados, pois, dissociados do global, não

proporcionam a apreensão das permanências e mudanças históricas consideradas, por natureza, objetivos da História.

Nesse sentido, deduz-se da proposta que a opção pelo estudo da História por eixos temáticos tinha como perspectiva o uso do cotidiano como forma de diálogo entre conceitos históricos e realidade vivida, na tentativa, por um lado, de superar o senso comum entre professores e alunos e, por outro, promover a criticidade e a criatividade. Para tanto, o estudo dos temas seriam orientados pelas seguintes noções/conceitos históricos: tempo e espaço, permanência/mudança, diferença/semelhança e relações sociais (SEE/CENP, 1986).

Em linhas gerais, esses são os principais pontos da concepção de ensino de História adotada pela equipe da CENP, representantes de professores e assessores, objeto de ferrenhas críticas pelos demais professores de História da rede estadual e por uma parcela da academia ao final de sua 3ª versão preliminar.

2.2 A PROPOSTA MINEIRA: A EXPRESSÃO DO MARXISMO ORTODOXO

De acordo com o documento “Programa de História – 1º e 2º graus”, a proposta de ensino de História mineira “resultou de uma análise exaustiva das sete propostas apresentadas pelas Regionais” (SEE/MG, 1987, p. 14). Nelas pretendia-se “uma História mais crítica, dinâmica, participativa, acabando, assim, com a História linear, mecanicista, etapista, factual e heróica” (SEE/MG, 1987, p. 14). Conforme o referido Programa,

[...] a História a ser resgatada é a História enquanto ciência, que possui um objeto e um método próprio de estudo, e de que o ensino dessa ciência requer um novo método e uma nova visão do seu conteúdo (SEE/MG, 1987, p. 14).

Considera-se que os autores da proposta, por um lado, questionam a cientificidade da História positivista e, por outro, defendem a História crítica, dinâmica e participativa como científica. Observa-se, contudo, que no início do documento o conceito de Ciência defendido pelos autores é vago e indefinido, porém, ao longo dele, o referencial teórico utilizado por seus autores vai se descortinando como se percebe na seguinte passagem:

O estudo das sociedades não se faz linearmente ao longo do tempo cronológico, mas, sim, pela sua identificação no tempo histórico, isto é,

sociedades que têm maneiras análogas de produzirem e de se organizarem devem ser estudadas conjuntamente (SEE/MG, 1987, 14).

Depreende-se dessa definição de estudo da História que os autores propõem a substituição da seqüência tradicional do quadripartismo francês pelo estudo marxista dos modos de produção. Jean Chesneaux (1995), entretanto, questiona os marxistas quanto à postura assumida, pois estariam mantendo sob nova roupagem esse quadripartismo, bem como sua concepção eurocêntrica:

É preciso salvar, *in extremis*, ao quadripartismo, em nome da teoria marxista? É preciso regenerá-lo, apoiado na sucessão dos grandes modos de produção? A Antiguidade corresponderia ao escravismo, a Idade Média ao feudalismo, os Tempos Modernos ao capitalismo ascendente, o mundo contemporâneo ao capitalismo desenvolvido, já confrontado com o socialismo desde 1917 e 1949 (CHESNEAUX, 1995, p. 98, grifo do original).

Entende-se que, ao agirem dessa forma, os autores da proposta mineira enrijecem a teoria marxista pelo “fatalismo econômico” dos modos de produção, ao mesmo tempo em que generalizam um arcabouço teórico criado por Marx para compreender determinadas formações sociais. Assim, segundo Chesneaux (1995),

[...] os grandes modos de produção definidos por Marx são uma contribuição à teoria das formações sociais. Representam casos limites, significativos, que só estão plenamente realizados em condições históricas muito particulares: Grécia e Roma e, ainda assim, não todo o império Romano; os estados feudais da Europa ocidental nos séculos XI-XIV; o capitalismo da Europa ocidental e da América do Norte desde meados do século XIX. É muito pouco para tentar reconstruir, com base no velho quadripartismo, um ‘discurso sobre a história universal’ renovado pelo marxismo (CHESNEAUX, 1995 p. 99).

Dessa forma, ao proporem a substituição do quadripartismo francês pelo estudo dos modos de produção, os autores mantêm o princípio da história universal.

O vínculo à concepção marxista apresenta-se também na seguinte passagem da proposta: “é o estudo do trabalho realizado, socialmente necessário e historicamente compreendido, que permite, portanto, conhecer a base sobre a qual se assentam as relações sociais, políticas e ideológicas de uma dada sociedade” (SEE/MG, p. 15). Apreende-se da

citação que os autores se referem à concepção materialista da história como a base sobre a qual se organizam e se desenvolvem as sociedades ao longo da História da humanidade.

Corrobora com essa idéia da inclusão no programa do “estudo do homem, agente da história, seu trabalho, sua realidade, seu modo de produzir, pensar e se organizar no longo do tempo” (SEE/MG, 1987, p. 25). Conseqüentemente aluno e professor são concebidos “como sujeitos e produtores de seu próprio conhecimento” (SEE/MG, 1987, p. 14). Este [conhecimento] é considerado “em constante reelaboração e construção, que se dá a partir das necessidades e problemas colocados pelo cotidiano” (SEE/MG, 1987, p.14). Questiona-se, contudo, a sua efetivação uma vez que,

Trata-se, sim, de um programa organizado a partir de um elenco de conteúdo que, ordenados da 5ª a 8ª série do 1º Grau, corresponda aos objetivos de trabalhar o ensino de História em uma nova perspectiva (SEE/MG, 1987, p.16).

Entende-se, dessa forma, que professores e alunos poderiam ser sujeitos do processo ensino-aprendizagem, só que dentro de determinados limites e possibilidades demarcados pela proposta. Diante dessa situação, pergunta-se: Qual seria o objetivo do ensino de História? Eis como é explicitado na proposta

[...] o objetivo do ensino de História é fazer esse indivíduo ser capaz de, conhecendo e compreendendo a realidade que o cerca, não aceitar, passivamente, a ação dela sobre si e de, através da elaboração de um conhecimento novo, interagir coletivamente para modificá-la (SEE/MG, 1987, p. 15).

Esse enunciado leva ao entendimento de que o ensino de História possuía como objetivo instrumentalizar o aluno para a transformação da sociedade, o que é reafirmado em outra passagem do texto:

O presente programa opta, intencionalmente, pela adoção de um conteúdo que contempla todo um conjunto de processos e temas históricos julgados indispensáveis na formação básica de um aluno de 1º Grau, permitindo-lhe através dessa ciência, obter os instrumentos necessários para a compreensão de si mesmo, enquanto ser coletivo, e da realidade histórica em que vive (SEE/MG, 1987, p.16).

Diante do exposto, pergunta-se em que lugar estaria a liberdade de alunos e professores concebidos como sujeitos históricos construtores e reconstrutores da História Estaria por acaso na implantação da proposta? No processo de transmissão e assimilação? As respostas a essas indagações encontram-se no próprio documento: “o conteúdo deve ser trabalhado de acordo com o ritmo do aluno, que deve determinar, em última instância, o processo de ensino-aprendizagem. Deve-se observar a continuidade do programa de ano para ano” (SEE/MG, 1987, p. 18). Conclui-se, assim, que embora a proposta conceba o professor e aluno como sujeitos da história, estes praticamente não possuem espaço para se constituírem como tal.

A análise da proposta leva ao entendimento de que a opção pelo marxismo nela expresso se apresenta nos limites da ortodoxia, ao serem impostas concepções ao mesmo tempo em que há uma tentativa de controlar programas e conteúdos. Isso pode ser observado na conclusão do texto que introduz o programa de 5ª a 8ª série “para que se garanta esse ensino de História, enquanto ciência e processo histórico, é preciso ter clareza ‘do que’ ensinar, ‘de onde’ começar, ‘por onde’ caminhar no processo educativo e ‘aonde’ e ‘no que’ chegar” (SEE/MG, 1987, p. 16).

2.3 A PROPOSTA GOIANIENSE: A OPÇÃO PELO MÉTODO HISTÓRICO-DIALÉTICO

A análise do documento “Currículo de História”, produzido pela equipe de Estudos Sociais e História da SME de Goiânia, possibilita afirmar que a alternativa buscada para a superação dos “chamados” equívocos e limites do ensino de história²¹ encontra-se inicialmente no próprio professor, considerado como sujeito da História, inserido em seu tempo e espaço:

Mesmo que pareça paradoxal, achamos que o pressuposto para a superação desses limites é exatamente o posicionamento do professor enquanto ser histórico, submetido a luta de classes presente em seu tempo e seu espaço. É exatamente essa a possibilidade de compreender o caráter das práticas anteriores e de propor sua superação. Atribuir ao professor um caráter abstrato, etéreo, supraclassista, atemporal nos

²¹ O documento em questão apresenta como limites e problemas do ensino de História a postura autoritária por parte do professor, o reducionismo imposto a História ao limitá-la à análise de conjuntura e por fim, a existência de uma conduta mistificadora dos personagens e situações históricas (SME, 1992d).

levará a retomada da conduta positivista, descritiva e laudatória (SME, 1992d, p.12).

Fica explícita no documento, a concepção teórica marxista fundamentada no materialismo histórico e dialético, além da categoria *hegemonia* subtendida a luta de classes.

Luta hegemônica significa precisamente: o processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno dos interesses populares, dando-lhes a consciência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (SAVIANI, 1982, p. 10-11).

Evidenciam-se assim as contradições de classe e, por conseguinte, a luta pela supremacia hegemônica no interior das sociedades e “entre as diversas forças que a compõem” (GRAMSCI, 1981, p. 37). Concebendo a educação como elemento componente das diversas forças sociais, seria interessante analisar como o conhecimento e, por conseguinte, como a educação é percebida pelos autores do currículo de História.

O saber científico será tanto mais acessível quanto mais considerar todo ser humano como capaz de pensar seu próprio mundo, sua própria realidade e isso não se fará se começarmos por ignorar essa realidade, que qualquer um escolarizado, alfabetizado ou não, criança ou adulto, homem ou mulher, é capaz de compreender, mesmo porque, ao seu modo, já o pensa constante e diariamente (SME, 1992d, p. 14).

A concepção de saber científico ou conhecimento, expressa no documento, vale-se do pressuposto de Gramsci de “que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta filosofia espontânea, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem; 2) no senso comum e no bom-senso; e 3) na religião” (GRAMSCI, 1981, p. 11).

Considerando os homens como capazes de intervir na realidade em que vivem, os elaboradores do currículo afirma que a “ciência é um patrimônio da humanidade e torná-la propriedade coletiva, de fato, é a tarefa fundamental de quem educa. O acesso à ciência é um direito de todo cidadão. Isso é um pressuposto para a democracia” (SME, 1992d, p. 15).

Ao defenderem o conhecimento como direito e a democracia como princípio, os elaboradores da proposta deixam claras a educação e a sociedade pretendidas, como se constata em duas passagens do documento.

Para esclarecer o que é democracia e como esta se desenvolve na sala de aula, o documento traz a seguinte afirmação “Desenvolver na sala de aula uma atitude democrática não é o mesmo que fazer o discurso “combativo” do professor. É sim fornecer dados que criem condições para que o indivíduo seja capaz de pensar a realidade histórica em questão, e então, se posicionar” (SME,1992d,p. 13).

Ao explicitar que democracia não é só “discurso”, mas também uma via que possibilita a aquisição do conhecimento pelos indivíduos, as equipes de Estudos Sociais e História manifestam a defesa de uma educação voltada para emancipação, na vertente desenvolvida pela escola de Frankfurt, e considerada como revolucionária por Saviani, no sentido de que “[...] a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular” (SAVIANI, 1985, p. 68).

A relação entre informação e democracia é explicitada no currículo de História da seguinte forma:

Não negamos a necessidade da informação ao contrário, já dissemos que ela é o pressuposto da relação democrática. Trata-se de ter a informação como objeto de trabalho e não como objetivo final do trabalho pedagógico. Quando se tem a informação como objetivo, quanto mais enumerá-la mais próximo da perfeição se estará. Quando se tem a informação como objeto, mais se exigirá a atitude pensante, a criação, a comparação, a análise de quem a obtém. Nos dois casos, precisa-se da informação, mas, no primeiro, só ela é o bastante. No segundo, ela é um primeiro passo, e não o último (SME, 1992d, p. 14).

Ainda, em relação à defesa do princípio democrático, os autores da proposta explicitam que ele é correlacionado à possibilidade de construção de sociedade e mundo a ser alcançada.

Achamos que é fundamental exercitar a democracia como a única forma de convivência em sala de aula que torna possível aprender alguma coisa. Isso dá mais trabalho para o professor, é claro. Mas, se quiserem, podemos chamar isso de uma tarefa do cidadão, que milita por um mundo assentado em outras bases, quer dizer, isto é, também, construir a mudança social (SME, 1992d, p. 14).

Desta forma, aos poucos os sujeitos que participaram da construção do documento “Currículo de História” vão descortinando as suas posições e concepções. Resta ainda deixar claros os seguintes pontos: qual é o papel do professor?; Qual é a função do ensino de História nesse processo?

Segundo o documento, “cabe ao professor ao mesmo tempo em que cria a possibilidade do aluno expor seu universo e seu pensamento, tê-lo como referencial para aprofundar esse conhecimento” (SME, 1992d, p.16). Nesse sentido, o professor é concebido como um mediador no processo de aquisição do conhecimento. Nessa mediação, o docente deve levar em conta as experiências do aluno, porém, sem se reter somente a elas, uma vez que a “passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (SAVIANI, 1992, p. 03). No documento explicita-se esta passagem da seguinte forma:

Não se pretende enclausurar o aluno em seu universo mais próximo. Partimos deste referencial porque sendo este o mais próximo e, portanto, mais concreto, é mais fácil pensar sobre ele. Mas isso não é “conformá-lo” a seu currículo mais próximo. Seu espaço está inserido nas relações sociais mais amplas que organizam o país e o capitalismo enquanto sistema hegemônico, historicamente (SME, 1992d, p. 15).

Chamando a atenção para a inserção dos alunos “nas relações sociais mais amplas que organizam o país e o capitalismo enquanto sistema hegemônico, historicamente” (SME, 1992, p. 15), o texto apresenta o professor como o intelectual capaz de explicitar a luta de classes, historicamente constituída no desenvolvimento da humanidade e afirma o seguinte:

Todo homem tem direito ao saber científico, pois ele não pertence a nenhuma classe social dominante, ele foi o resultado de gerações e séculos de trabalho de toda a humanidade. Nosso trabalho é torná-lo acessível aos trabalhadores e seus filhos. E não será acessível, compreensível e útil o conhecimento que não considerar quem é, como é, como vive e como pensa o público a que pretende atingir (SME, 1992d, p. 15).

Desse modo, as equipes de Estudos Sociais e História assumem, por meio do currículo, o compromisso com a classe subalterna em contraposição com a classe dominante. Em outras palavras “[...] significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é insustentável”. (SAVIANI, 1982, p. 14).

Nessa perspectiva, o ensino de História, de acordo com o currículo, tem a função de possibilitar a formação de sujeitos críticos, pois

A tarefa é contribuir para que as pessoas pensem, estabeleçam relações, realizem comparações, façam opções [...] Se se pretende homens/mulheres que intervenham na realidade, não se pode limitá-los ao fato, ao hoje, porque o que se quer é exatamente a superação do hoje como o vivemos. Ninguém propõe o novo sem pensá-lo (SME, 1992d, p. 13).

Assim, ao propor a análise da realidade vivida, concreta, os autores esperam que as pessoas possam estabelecer comparações entre as informações e a sua situação vivida e com isso abstrair-se da realidade de modo a obter uma melhor percepção dela. Tal capacidade resulta de um processo, exposto no currículo da seguinte maneira:

Esse é um trabalho eminentemente conceitual e não factual. Compreender conceitualmente não é abstrair para o nada. É antes de tudo, tornar possível pensar historicamente frente a situações concretas que se colocam. Obviamente, os conceitos são também históricos, são condicionados por seu tempo e chegar a essa constatação é fundamentalmente, para construir o “Pensar historicamente” (SME, 1992d, p. 13).

Assim, ao explicitarem a necessidade de trabalhar o ensino de História mediante conceitos que, segundo Vygotsk, “são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento, formado por meio de duas vias, a cotidiana e a científica” (REGO, 1997), o sujeitos que construíram a proposta do currículo salientam, também, a concepção de História como uma totalidade, cuja sua compreensão se dá por meio da análise de conceitos vigentes ao longo dessa totalidade, o que subsidia a compreensão da realidade cotidiana.

Pela análise do documento, chega-se ao entendimento da opção dos elaboradores pelo método Histórico-Dialético, que tem como ponto de partida uma totalidade social constituída, que, por sua vez, exige a reflexão de um problema, submetendo-o à análise do “sistema de idéias”, isto é, da ideologia, chegar a uma ação e/ou compreensão (SAVIANI, 1982).

Discutindo acerca do método dialético, Moacir Gadotti (1986) recorre a Mao Tse Tung, que explicita com clareza o pensamento de Karl Marx sobre a sua constituição:

A concepção materialista-dialética entende que no estudo do desenvolvimento de um fenômeno deve partir-se do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos, quer dizer, deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como sendo o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando-se, aliás, cada fenômeno no seu movimento, em ligação e interação com outros fenômenos que o rodeiam. A causa fundamental do desenvolvimento dos fenômenos não é externa; mas interna: ela reside no contraditório no interior dos próprios fenômenos. No interior de todo fenômeno há contradições, daí o seu movimento e desenvolvimento (MAO TSE TUNG apud GADOTTI, 1986, p. 20).

Dessa forma, segundo o currículo, “pensar o conceito é uma conquista somente possível, se se parte do concreto, nesse caso, e se volta a ele. ‘Pensar historicamente’ é que torna possível pensar o hoje e se propor a superá-lo” (SME, 1992d, p. 13).

Em relação à consciência que pretendiam formar, observa-se a seguinte afirmação no documento: “A consciência política que se pretende é uma conquista para a vida presente” (SME, 1992d, p. 13). Ao defender a reflexão histórica da vida presente, os sujeitos envolvidos na construção do currículo reafirmam a concepção de História, segundo Schlesender (2001), como:

[...] uma atividade eminentemente política. Já que o presente é expressão das contradições colocadas, vividas e superadas no processo histórico e a necessidade de compreendê-lo e realizar a crítica social é que motiva e justifica esta atividade (SCHLESENDER, 2001, p.31).

Assim, no final do documento “Currículo de História”, as equipes de Estudos Sociais e História da Secretaria Municipal se posicionam, claramente, acerca do lugar de onde falam sobre e defendem o currículo: “Do ponto de vista da concepção teórica, consideramos como suporte o materialismo histórico” (SME, 1992d, p. 16), que

[...] não fica explicitado numa seleção de conteúdos como a que se segue. Essa é a base teórica que nos levou, por exemplo, a não priorizar o detalhamento de todas as civilizações da antiguidade oriental e, sim, optar pela sociedade egípcia como referencial de modo de produção hegemônico, na 5ª série (SME, 1992d, p. 16).

Compreende-se, assim, que, embora os autores da proposta goianiense desenvolvam todo um arcabouço teórico fundamentado no princípio democrático e dialético, este fica

limitado à retórica, pois, quando é chegado o momento de romper com a ordenação cronológica e eurocêntrica, optam por no máximo inseri-la no quadro dos modos de produção.

Em prosseguimento à análise das propostas do ensino de História de São Paulo, Minas Gerais e Goiânia, serão abordados os conteúdos nelas sugeridos.

3 OS CONTEÚDOS SELECIONADOS NAS PROPOSTAS

Os conhecimentos adquiridos no decorrer da análise dessas propostas indicam que subsistem em seus temas e conteúdos diferentes concepções de História, ensino e educação. Assim, em relação ao ensino, observa-se que, enquanto as propostas de Minas Gerais e Goiânia mantêm-se dentro da lógica do ensino seriado, a proposta paulista procura rompê-la, propondo a reorganização do ensino de 1º Grau em blocos, a saber: “o primeiro bloco, clamado de Ciclo Básico, corresponde a 1ª e 2ª séries; seguido de um bloco intermediário que abarca a 3ª, 4ª e 5ª séries; ficando a 6ª, 7ª e 8ª séries num bloco final” (SEE/CENP, 1986, p. 7).

Essa reorganização em blocos²² é mais do que simplesmente uma reestruturação do ensino, pois provoca alterações no cotidiano da comunidade escolar ao pressupor uma concepção de escola e educação inseridas em uma nova dinâmica educacional representada pela flexibilização do processo ensino-aprendizagem. Percebe-se, nesse sentido, que a discussão acerca dos Blocos de ensino e/ou Ciclos de aprendizagem, iniciada na década de 1980, mantém-se atual, a organização por Ciclos difundiu-se no sistema escolar brasileiro a partir desse período. Levantada essa observação ressalta-se que não é objeto dessa pesquisa analisá-los. Foram mencionados aqui para fazer lembrar quando tal proposta se iniciou no Brasil. Assim, para efeito de análise, nesta pesquisa será considerado, na proposta paulista, o bloco intermediário, por abarcar a 5ª série, e o bloco final correspondente a 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino de 1º Grau.

As particularidades de cada proposta podem ser percebidas na seleção de conteúdos de cada uma, explicitadas a seguir no QUADRO 2.

²² Há que ressaltar que, nesse período, o Ciclo Básico também foi implantado em Minas Gerais e em Goiânia.

QUADRO 2

Conteúdos das propostas para o ensino de História de São Paulo, Minas Gerais e Goiânia.

São Paulo	Minas Gerais	Goiânia
<p>Ciclo II (3^a, 4^a e 5^a séries)</p> <p>Eixo Temático: O Trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O lugar em que vivemos – formas de vida e trabalho. ▪ O lugar em que vivemos sempre foi assim? ▪ Existem outras formas de viver e trabalhar? ▪ Diferentes formas de viver e trabalhar. ▪ Constituição do mercado de trabalho assalariado ▪ Constituição de um mercado de trabalho assalariado na sociedade brasileira a partir do século XIX. 	<p>I. O Homem e a Sociedade: agente social, agente da história.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O homem: seu trabalho, seu modo de produzir e a sua realidade. <p>II. A História e o Ofício do Historiador.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A história da História. ▪ Para que serve a História. ▪ Como trabalha o historiador: as fontes históricas. <p>III. O Tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O tempo geológico. ▪ O tempo histórico. ▪ O estatuto das sociedades humanas ao longo do tempo. <p>IV. O Homem-Fóssil.</p> <p>O aparecimento do homem e sua evolução.</p> <p>A caminhada dos hominídeos pelo planeta.</p> <p>V. As Comunidades Primitivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os caçadores e coletores. ▪ Os pastores e agricultores. ▪ Estudo de caso 1: o homem primitivo em Minas Gerais. ▪ Estudo de caso 2: o indígena brasileiro. <p>VI. Questões Importantes para a Compreensão das Comunidades Primitivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A natureza das comunidades primitivas: as relações comunitárias, o “poder”, a produção, os mitos. ▪ As transformações ocorridas em algumas comunidades primitivas: alterações produtivas, a natureza do poder, as classes sociais, o estado. <p>VII. As Comunidades Antigas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O modo de produzir, organizar-se e pensar dos incas e egípcios. ▪ O modo de produzir organizar-se e pensar dos gregos e romanos. 	<p>I. A Ciência da História.</p> <p>II. Surgimento e Evolução do Homem.</p> <p>III. Os Primeiros Agrupamentos Humanos.</p> <p>IV.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A Passagem das Comunidades Primitivas para as Sociedades de Classe. ▪ Localização espacial e temporal dos povos da Antiguidade Oriental. <p>V. Sociedade Egípcia.</p> <p>VI. Povos Pré-Colombianos.</p> <p>VII. Sociedades Escravistas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociedade Grega. ▪ Sociedade Romana.
<p>Ciclo III (6^a, 7^a e 8^a séries)</p>	<p>6^a Série</p>	<p>6^a Série</p>

<p>Eixo Temático: O Trabalho. Tema: “Terra – Propriedade/Cidade Fábrika: resistências cotidianas”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A terra e as comunidades indígenas na América. ▪ Diferenças no uso/apropriação dos modos de vida na organização dos sistemas produtivos coloniais. ▪ Diferenças/Semelhanças entre os sistemas Coloniais. ▪ Mudanças e permanências no processo de construção dos estados independentes da América. ▪ Desorganização das comunidades indígenas/formas de mercantilização da terra. ▪ Diversificação na organização do trabalho e nas relações com a terra. ▪ Rebeliões e resistências no processo de desapropriação da terra e da força de trabalho. ▪ Cidade/Fábrika: Formas de dominação e resistência aos avanços 	<p>I. A Transição do Escravismo para o Feudalismo: algumas questões.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A decadência do Império Romano do Ocidente: a crise do escravismo. ▪ As penetrações bárbaras e a formação dos impérios bárbaros. ▪ O Oriente/bizantinos e árabes: contribuições para a cultura ocidental. <p>II. As Novas Relações de Trabalho na Europa Ocidental e o Feudalismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Economia, sociedade e organização política. ▪ A cultura medieval. ▪ A Igreja. <p>III. A Transição do Feudalismo para o Capitalismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A crise feudal: <ol style="list-style-type: none"> a) A crise da exploração servil; b) As novas relações de trabalho; c) As cidades; d) As cruzadas; e) As transformações culturais. <ul style="list-style-type: none"> ▪ A modernidade europeia: <ol style="list-style-type: none"> a) A formação do capital mercantil; b) Revolução comercial; c) A formação dos Estados Nacionais; d) A ética burguesa: Renascimento e Reforma; e) As grandes navegações; f) O mercantilismo. ▪ O Sistema Colonial: <ol style="list-style-type: none"> a) A exploração colonial – o pacto colonial; b) O colonizador e o colonizado; c) O sentido da colonização; d) A colonização da América; e) A dominação do indígena. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudo de caso 1: o Brasil-Colônia. ▪ Estudo de caso 2: Minas Colonial. 	<p>I.A Decadência do Império Romano.</p> <p>II. Os Povos Germanos.</p> <p>III.A Transição do Escravismo para o Feudalismo na Europa Ocidental.</p> <p>IV. O Feudalismo: a formação econômica, social, política, cultural e científica.</p> <p>V. Transição Feudalismo/Capitalismo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mercantilismo 2. Absolutismo. 3. Reforma Protestante. 4. Contra-reforma. 5. Expansão marítimo-comercial europeia. <p>VI. A Conquista e a Colonização da América.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colonização espanhola. 2. Colonização portuguesa. 3. Colonização inglesa. <p>VII. Brasil: Colônia de Portugal.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A formação econômica/ocupação do território. 2. A sociedade. 3. Goiás: a mineração/a ocupação.
	7ª série.	7ª série.

<p>do capitalismo no século XX: Três momentos: a)Primeira Guerra Mundial. b)Depressão de 1929. c)Surgimento dos locos capitalista e Socialista.</p>	<p>I. A Consolidação do Capitalismo. ▪ O Capitalismo: conceito e características a) Estudo de caso: As Revoluções Inglesas e Revolução Francesa. ▪ A luta política da burguesia européia. ▪ A Revolução Industrial: a) A origem do proletariado; b) A formação da classe capitalista; c) O impacto da Revolução Industrial e o avanço tecnológico; d) A ideologia liberal capitalista. ▪ As lutas do proletariado europeu: a) Condições de vida e trabalho; b) Ideologias proletárias; ▪ A conjuntura européia: a) As alianças entre as nações; b) As forças de reação e conservação; c) A expansão do capitalismo inglês; d) As guerras napoleônicas e suas repercussões na Europa. II. A Crise do Sistema Colonial. ▪ Estudo de caso 1: o processo norte-americano e latino-americano. ▪ Estudo de caso 2: o processo de independência do Brasil. III. A Expansão Capitalista e a Divisão Internacional do trabalho (século XIX e início do Século XX). ▪ A abertura de novos mercados para o capitalismo europeu ocidental: a) Conceitos características; b) Impacto nas áreas coloniais: Ásia e África. ▪ Estudo de caso 1: a expansão territorial e a consolidação do capitalismo norte-americano. ▪ Estudo de caso 2: a expansão do Estado na América Latina – o caudilhismo. ▪ Estudo de caso 3: o Império Brasileiro – trabalho e economia brasileira no século XIX. ▪ Estudo de caso 4: a República Brasileira (1889/1920).</p>	<p>I. A Consolidação do Capitalismo no Mundo Ocidental. II.As Grandes Revoluções Burguesas: 1.Revolução puritana. 2.Revolução gloriosa. 3.Revolução industrial. 4.Revolução francesa. III. A Crise do Antigo Sistema Colonial. 1.A emancipação das colônias. 2. O processo de Independência do Brasil. 3.A Independência em Goiás. IV. A Expansão do Capitalismo – Imperialismo. 1.Conceitos para a compreensão do Imperialismo. 2.A conquista da África e Ásia. 3.A expansão do Capitalismo norte-americano. V. O Socialismo. 1.Conceitos para a compreensão do Socialismo. 2. As primeiras experiências de organização. VI. O Brasil nos quadros do Imperialismo Internacional nos Séculos XIX e XX. 1.O Imperialismo em expansão no Brasil – influência Inglesa no Império. 2.O Processo de Abolição da Escravatura. 3.Organização política e movimentos populares. 4.Cultura e sociedade nos séculos XIX e XX. VII. A Primeira República/ Domínio das Oligarquias a economia e a sociedade. 1.A instalação da República –a economia. 2.Coronelismo e a política na 1ª República. 3.Coronelismo em Goiás. 4. Movimentos populares no campo e na cidade.</p>
---	--	--

	8ª série	8ª série
	<p>I. Capitalismo Financeiro e Monopolista, suas crises estruturais: o neo-imperialismo e a vida socialista. A introdução ao mundo contemporâneo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A conjuntura europeia do início do século XX: <ol style="list-style-type: none"> a) A 1ª Guerra; b) A Revolução Russa; c) A crise do liberalismo econômico de 1929; d) O entre-guerras: nazi-facismo, stalinismo, a produção cultural dos anos 30; e) A 2ª Guerra Mundial. <ul style="list-style-type: none"> ▪ A disputa e o enfrentamento entre o Capitalismo e o Socialismo: <ol style="list-style-type: none"> a) A Guerra Fria. ▪ O Neo-Imperialismo e a América Latina. ▪ O Neo-Imperialismo e a luta de libertação da Ásia e da África: <ol style="list-style-type: none"> b) O quadro geral do continente na primeira metade do século XX; c) A presença e a consolidação da política imperialista da Ásia e da África; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudo de caso: o Brasil (1920/1960). <p>II. O Capitalismo Dependente, o Subdesenvolvimento e as vias de superação: revolução e alinhamento internacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudo de caso 1: processos revolucionários. ▪ Estudo de caso 2: alinhamento. ▪ Estudo de caso 3: o Brasil de 60 a 84. ▪ O mundo contemporâneo – questões atuais. 	<p>I. A Europa no Início do Século XX.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A 1ª Guerra imperialista. 2. A revolução russa. 3. A 2ª Guerra imperialista <p>II. Os últimos 50 anos do Século XX.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descolonização da África e Ásia. 2. A guerra fria. 3. O socialismo. 4. Estados Unidos na América Latina. 5. Japão. <p>III. A República Brasileira.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revolução de 30. 2. A economia Brasileira (1930-37). 3. O Estado Novo. 4. O populismo. 5. A democracia (1945-64). 6. O processo político-econômico após 64. 7. A abertura dos anos 80 e o processo político. <p>IV. Rumo ao Século XXI.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capitalismo dependente e subdesenvolvimento. 2. O Oriente Médio. 3. O leste europeu e a crise do socialismo. 4. A grande Europa – o processo de unificação e a crise do capitalismo

Com relação aos conteúdos, a proposta goianiense e a mineira seguem a seqüência cronológica dos modos de produção – comunismo primitivo, modo de produção asiático, escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo sucedem-se de forma linear no programa. Essa forma equivocada de conceber a teoria marxista, bem como a tentativa de impô-la à História é questionada por Chesneaux (1995), da seguinte forma:

É particularmente grave a degradação do marxismo em fatalismo econômico. O que quer que acontecesse, a sucessão imutável dos modos de produção estaria assegurada. ‘A grande roda da história gira’. Irreversivelmente, pelo jogo ‘objetivo’ da contradição entre forças produtivas e relações sociais de produção, o socialismo deve chegar. É inelutável e basta esperar que as ‘condições objetivas’ amadureçam. Uma vez estabelecido o socialismo seria, portanto, intocável (CHESNEUX, 1995, p. 51).

Contraditoriamente, a essa forma determinista de conceber a História e seu ensino, a proposta paulista consubstancia-se por meio de eixos temáticos, apresentando “o trabalho” como tema a ser desenvolvido no ensino de 1º grau. Percebe-se, contudo, que a sugestão do tema foi intencional, uma vez que os autores da proposta têm como princípio que o ensino de História visa à análise da constituição do sistema capitalista, como se pode observar na seguinte passagem do documento:

Entendemos que uma proposição em torno de uma história temática não implica a pulverização da História desde que, partindo do pressuposto de que qualquer tema/objeto possibilita a compreensão da contraditória constituição histórica do sistema capitalista, formule um trabalho escolar que não se esgote no tema encarado isoladamente, mas atinja sua expressão no contexto mais amplo das lutas sociais (SEE/CENP, 1986, p. 5).

Assim, diante do exposto, entende-se que, embora entre a proposta de São Paulo e as outras duas existam divergências no que se refere ao fatalismo econômico dos modos de produção, elas se unificam quanto à necessidade de estudar o trabalho como princípio ativo do desenvolvimento humano, o que pode ser constatado nos trechos a seguir da proposta de Goiânia e Minas Gerais respectivamente.

As relações homem/homem e homem/natureza são medidas pelo trabalho, pela produção e reprodução dos bens necessários à sua sobrevivência, sendo que essas relações materiais se configuram em relações sociais de produção e condicionam a vida social, em seu todo (SME, 1992d, p. 16).

Deve-se, pois, nortear a análise das sociedades humanas, ao longo do tempo, através da percepção do trabalho humano, socialmente necessário e coletivamente construído, que determina e, ao mesmo tempo, é determinado pelas formas de organização social, política e ideológica dessas comunidades (SEE/MG, 1987, p. 14).

Constata-se, pois, que a categoria trabalho, conceituada por Marx (1980 p, 32), como “essa criação material incessante dos homens, essa produção é a base de todo o mundo sensível tal como hoje existe”, assume centralidade nas três propostas analisadas. A discordância entre elas reside na forma como a concepção marxista é apreendida por seus seguidores, pois que varia do marxismo ortodoxo à vertente sociocultural inglesa.

A análise dos conteúdos elencados na proposta de Goiânia e na de Minas Gerais indica que há um interesse em incluir a História do Brasil e a História regional na dinâmica dos modos de produção. Nessa perspectiva, na proposta goianiense, a História do Brasil e a de Goiás aparecem no quadro de expansão e acumulação capitalista: Brasil Colônia e, nesse contexto, Goiás com a exploração aurífera. Observa-se que, após essa primeira inclusão seguem outras, sempre tendo como eixo orientador a totalidade na qual estariam inseridas. Assim, por exemplo, ao propor o estudo da consolidação do capitalismo no mundo ocidental dever-se-ia incluir “o Brasil nos quadros do imperialismo internacional nos séculos XIX e XX” (SME, 1992d, p. 18), bem como Goiás por meio do estudo da instalação da República e da política coronelista.

Nota-se que essa tentativa de inserção da História nacional e regional no contexto universal é assumida e defendida claramente na proposta mineira em dois momentos: primeiro, na seleção dos conteúdos programáticos; segundo, no item síntese, que retoma as idéias principais para o ensino de 5ª a 8ª série do 1º grau, tal como é explicitado no trecho a seguir:

Esse novo programa desmonta a seqüência da História tradicional, propondo o estudo do homem agente da história, seu trabalho, sua realidade, seu modo de produzir, pensar e se organizar ao longo do tempo. Assim a História do Brasil se insere nesse contexto maior, como parte dessa totalidade (SEE/MG, 1987, p. 22).

Com base nos documentos analisados, pode-se considerar que tanto a proposta goianiense quanto a mineira possuem como pressuposto uma concepção dogmática do materialismo histórico, tendo em vista que ambas tentam enquadrar em uma mesma categoria diferentes formações econômicas, sociais, políticas e culturais. A essa tentativa de homogeneização da História e do materialismo histórico Chesneaux (1995) opõe-se enunciando:

Quanto à história particular de cada povo ela é feita de toda uma série de mecanismos concretos, defasagens, bloqueios, distorções regionais, retrocessos, rupturas de ritmo, ressurgimentos, sobrevivências, das quais os princípios marxistas não podem dar conta diretamente. No interior do quadro geral que é o materialismo-histórico, é necessário tratar da análise de todos esses mecanismos concretos, e isso não é evidente. O marxismo não fornece nenhum esquema inteiramente pronto para a história de cada povo (CHESNEAUX, 1995, p. 51).

Percebe-se que as ressalvas de Chesneaux²³ (1995), quanto às concepções epistemológicas que procuram enquadrar o materialismo histórico independentemente das condições concretas de cada sociedade, repercutem na proposta paulista, o que fica evidente no seguinte trecho:

[...] temos a intenção de ultrapassar a aparente uniformidade e permanência do cotidiano para fazer emergir a pluralidade das práticas sociais. Com isso, pretendemos abrir espaço para reflexões em torno da diferenciação e das inúmeras tensões que constituem o presente, recuperar sua historicidade, estabelecendo outra relação com o passado, além de compreender criticamente as perspectivas político-ideológicas subjacentes às análises históricas orientadas pela busca de pretensas unidades, de interações nacionais e constitucionais, de determinações externas ou internas (SEE/CENP, 1986, p. 23).

Verifica-se, assim, que os formuladores da proposta de São Paulo não negam a historicidade das formações sociais, porém criticam as perspectivas político-ideológicas que tentam enquadrá-las em “unidades, de interações nacionais e constitucionais, de determinações externas ou internas” (SEE/CENP, 1986, p. 23), como se percebe na seleção de conteúdos propostos nos currículos de Goiânia e Minas Gerais.

Na perspectiva de romper com o “sistema de fechamento”, os autores da proposta paulista recorrem a Thompson (1981), que propõe a volta da “experiência”. A adesão ao pensamento deste autor é explicitada no documento da seguinte forma:

Nessa ‘exploração *aberta* do mundo e de nós mesmos’ – expressão de Thompson ao trabalhar com as experiências sociais – ficam claras as ‘exigências de igual rigor teórico’; teoria entendida como ferramenta

²³ Marcos Antônio da Silva, tradutor do livro de Jean Chesneaux, intitulado “Devemos fazer tábula rasa do passado?” de, esclarece que desde o seu lançamento em francês, em 1976 e espanhol em 1977 o livro circula de forma restrita no meio acadêmico (CHESNEAUX, 1995, prefácio). Silva é o tradutor do livro para a língua portuguesa, era um dos assessores da proposta de São Paulo, editada em 1986.

exploratória para reflexões e não como fim em si mesma (SEE/CENP, 1986, p. 6, grifo no original).

Assim, segundo os elaboradores da proposta paulista, “o diálogo entre noções/conceitos históricos e realidade vivida poderá possibilitar uma compreensão do sentido de experiências sociais presentes e de um novo conhecimento sobre o passado” (SEE/CENP, 1986, p. 6). Ao primar pelas exigências do rigor teórico, nessa perspectiva Thompson (1981) esclarece que

Essa exploração ainda pode situar-se na tradição marxista, no sentido de que estamos tomando as hipóteses de Marx e alguns de seus conceitos centrais e colocando-os em operação. Mas o fim dessa exploração não é descobrir um sistema conceptual finito (reformado), o marxismo. Não há, nem pode haver nunca, esse sistema finito (THOMPSON, 1981, p. 185).

Entende-se que a proposta sustentada em Thompson (1981), além de confirmar o seu lugar de partida, qual seja, o marxismo, também elucida que as experiências sociais não possuem o objetivo de reformar o marxismo e muito menos tê-lo como um fim em si mesmo.

Assim, analisando-se as propostas, chega-se a algumas conclusões: primeiro, em relação à proposta de São Paulo, avalia-se a sua peculiaridade por apresentar a superação entre pesquisa e ensino, a opção por eixos temáticos que pressupõe abolir o uso do livro didático, a opção historiográfica – História Sociocultural e História Nova; segundo, quanto às propostas de Minas Gerais e Goiânia, observa-se uma semelhança quanto à delimitação teórica à priorização dos conteúdos por meio dos modos de produção, assim como à inserção da História do Brasil e da História regional nessa totalidade.

Comparando-se a proposta de Goiânia com a de Minas Gerais, constata-se semelhanças, contudo, há algumas diferenças. Quanto à fundamentação teórica – materialismo histórico –, os autores da proposta goianiense deram maior ênfase à exposição teórica, na qual procuram ampliar a discussão em torno de questões como: História, ensino, educação, conhecimento, democracia, sociedade e papel do professor, já na proposta de Minas Gerais, buscou-se detalhar com maior precisão o conteúdo programático, a metodologia e técnicas de ensino. Quanto às referências bibliográficas, enquanto as propostas de São Paulo e Minas Gerais trazem uma bibliografia extensa como forma de subsidiar os professores em seus trabalhos, leituras e pesquisas, a proposta goianiense expõe apenas treze referências,

dentre as quais, cinco são livros didáticos de 5ª a 8ª série, o que mostra um contra-senso, posto que seus autores consideravam “a informação como objeto de trabalho e não como objetivo final do trabalho pedagógico” (SME, 1992d, p. 14). Contraditoriamente, os referenciais teóricos utilizados na proposta não constam em sua bibliografia, subtendendo-se que é apresentada como um objetivo final do trabalho pedagógico e não como um objeto de trabalho, ou seja, ponto de partida para pesquisas e aprofundamentos teóricos.

Em relação à proposta de São Paulo, considera-se que a resistência dos professores e de setores da academia a sua implantação ocorreu em virtude, principalmente, da conjuntura da sociedade brasileira – processo de redemocratização e abertura política – que contribuiu para a incompreensão da proposta, uma vez que a sociedade civil se reorganizava em torno do movimento das Diretas Já! Havia um acirramento de posições políticas e, conseqüentemente, a defesa de diferentes projetos para o País. Nesse contexto, percebe-se que o movimento historiográfico europeu, desencadeado na década de 1980 pela História Nova e pela História Sociocultural, encontrou um descompasso com a historiografia nacional que, nessa época, possuía como principal corrente teórica o marxismo ortodoxo. Nessa perspectiva, a proposta de Minas Gerais, embora também encontrasse resistência dos professores, acabou tendo melhor receptividade do que a de São Paulo²⁴ o que explicaria a sua influência na proposta de Goiânia, apesar de esta ter se efetivado tardiamente, nos primeiros anos da década de 1990, em plena crise do socialismo real.

Pelo estudo desenvolvido, pode-se considerar que na reforma do ensino de História desenvolvida em Goiânia no transcorrer de nove anos, houve uma tentativa de formulação de uma proposta regional, porém, o esmero na sua fundamentação teórica não apresentou correspondência em relação aos conteúdos curriculares, uma vez que esses não rompem com a organização curricular tradicional. Tal incongruência inviabilizou que a reforma goianiense adquirisse contornos próprios que caracterizassem a proposta como singularidade entre as demais efetivadas nesse período.

²⁴ Segundo Fonseca (2003, p. 60), a demora na implantação dessas propostas (São Paulo) – cerca de cinco anos – fez com que muitos professores, insatisfeitos e impacientes, passassem a elaborar seus próprios “currículos”, o que também foi feito pelas editoras paulistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após compartilhar da memória dos depoentes, confrontando as fontes orais com documentos escritos, é possível tecer algumas considerações a respeito do processo de reforma do ensino de História na rede municipal de ensino de Goiânia ocorrida no período estudado.

As lembranças e depoimentos recolhidos entre os membros dos cinco grupos entrevistados demonstram que cada um deles teve sua própria história, pois, o tempo e o espaço foram vivenciados de maneiras diferentes por cada grupo e/ou indivíduo ao longo dos nove anos em que transcorreu a reforma do ensino de História. Essas histórias se entrecruzam. A percepção de pontos de confluência, pelo compartilhamento da memória dos depoentes, permite analisar o processo da reforma do ensino de História, na busca de sua compreensão.

Entende-se que o grupo de assessoras que idealizou junto com Dalísia Doles um projeto alternativo para a SME o fez respaldado, mesmo que de forma indireta, pela academia, uma vez que muitas das discussões e ações realizadas em sua gestão já vinham sendo discutidas em diferentes instâncias educacionais, assim como, por associações científicas, sindicais e estudantis. Percebe-se assim, que mesmo não tendo recebido apoio oficial das duas principais universidades goianas a gestão Dalísia Doles encampou e desenvolveu idéias defendidas tanto por estas instituições como pela entidade representante dos professores da rede pública de ensino. Desta forma, avalia-se que a reforma educacional iniciada nessa gestão, dentro da qual se desenvolveu a reforma do ensino de História, tentou incluir as reivindicações e as insatisfações educacionais da sociedade goianiense.

Considera-se que o caráter de “frente democrática” assumido pelo PMDB possibilitou não só a eleição de Íris Rezende Machado para o governo do Estado de Goiás em 1982, como também a emergência na Prefeitura de Goiânia, na Secretaria Municipal de Educação, de educadores que possuíam como referencial teórico e ideológico o marxismo, como no caso das assessoras de Dalísia Doles, da equipe de Apoio Estudantil e das equipes de Estudos Sociais e História. Percebe-se que esses grupos acreditavam na possibilidade de realizar reformas educacionais em **curto prazo**. Nesta perspectiva, o comprometimento, o voluntarismo e o desprendimento de um lado e, do outro, o autoritarismo e a determinação política foram algumas das características desses grupos.

Tais características fizeram com que os grupos estruturados na gestão Dalísia Doles persistissem em seus trabalhos e projetos após o término da gestão, desencadeando tensões no interior da SME. Como exemplos, podem ser citados: a estagnação do Setor de Ensino na gestão Daniel Antônio e a retomada das principais metas de 1983/1986 na gestão Linda Monteiro, em especial, o retorno e conseqüente finalização do processo de reforma do ensino de História em 1989/1992.

Em se tratando das equipes de Estudos Sociais e História, estas adotaram, após a gestão Dalísia Doles, como estratégia de pressão e de permanência na sede da SME, mesmo com a alternância de seus membros, a busca do apoio dos professores da rede municipal, a afinidade epistemológica de seus membros a uma vertente marxista, o rigor teórico, e a autonomia em relação às gestões posteriores. Essas posições exigiam das equipes habilidade de negociação e organização nos momentos de conflito, para evitarem o enfretamento direto com as gestões seguintes e conseguirem dar continuidade à proposta de reforma do ensino de História.

A formação inicial das equipes tendo como critério de escolha dos seus componentes os ideais políticos e o compromisso com as mudanças sociais e educacionais possibilitou a constituição de uma identidade própria das equipes de Estudos Sociais e História. A identidade desses grupos consolidou-se pelo estabelecimento de uma fronteira que os diferenciava das demais equipes pedagógicas lotadas no Setor de Ensino, ao mesmo tempo em que procuravam estabelecer afinidades com os professores da rede municipal. Nessa perspectiva faziam questão de manter, a união entre trabalho técnico na sede da Secretaria e a regência nas escolas municipais.

O apoio dos professores municipais às equipes de Estudos Sociais e História se fez presente no decorrer da reforma do ensino de História. Os professores reconheciam o apoio

técnico-metodológico oferecido pela equipe de História e, por sua vez, a equipe contava com o apoio deles para se manter na sede da SME, em especial no Setor de Ensino. Observou-se, contudo, que essa confluência de interesses não ultrapassou os limites técnicos metodológicos, pois, na construção da proposta para o ensino de História os professores foram excluídos, pois, segundo os mesmos, essa já chegava praticamente pronta aos encontros e cursos.

No entanto, considera-se que havia uma preocupação da equipe em propiciar um envolvimento dos professores na reforma, na tentativa de dar voz e vez ao ensino de História, pelo acompanhamento às escolas, encontros bimestrais e encontros anuais. Porém, as condições dadas pela SME não eram propícias, permanecendo os debates e reflexões praticamente restritos ao âmbito da própria equipe. Dessa forma, as discussões presentes no documento da reforma do ensino de História são resultantes da opção teórica defendida pela equipe.

A análise do documento Currículo de História, produzido pela equipe, possibilita afirmar que, segundo suas concepções, a alternativa buscada para a superação dos chamados “equivocos” e “limites” do ensino de História encontrava-se inicialmente no próprio professor, visto como sujeito da história, inserido em seu tempo e espaço. Percebe-se uma contradição entre as concepções e as ações da equipe, pois, apesar de considerar o professor como o intelectual capaz de explicitar a luta de classes, historicamente constituída no desenvolvimento da humanidade, não conseguiu envolvê-lo e efetivar sua participação em uma construção coletiva para o ensino de História.

Pela análise do documento, chega-se ao entendimento da opção dos elaboradores pela concepção teórica marxista, fundamentada no materialismo histórico dialético, com acentuada presença da teoria de Gramsci, o que a distingue das propostas de São Paulo e Minas Gerais, uma vez que a primeira opta pelo revisionismo marxista inglês fundamentado na vertente sociocultural, enquanto a segunda mantém-se dentro dos quadros do marxismo ortodoxo.

Observa-se uma relação entre a proposta paulista e a coleção de História produzida pela professora Ledonias Franco Garcia, pois, ambas defendem o estudo de História por meio de noções e/ou conceitos históricos como: tempo, espaço, semelhanças e diferenças, o que explicaria o interesse da equipe de História pela coleção de Kátia Matoso e Regina Belisarão, em detrimento da coleção goianiense, uma vez que a coleção mineira apresentava inovações interessantes dentro do caminho epistemológico que a equipe pensava seguir. Embora a equipe desenvolva todo um arcabouço teórico fundamentado no princípio democrático e

dialético, não consegue romper com a ordenação cronológica e eurocêntrica na organização dos conteúdos, optando por inseri-la no quadro dos modos de produção.

Percebe-se, também, que os formuladores da proposta partiam do princípio de que uma proposta regional possibilitaria a constituição de uma identidade própria para o ensino de História. Nesse sentido, o conceito de região desenvolvido pela Geografia Crítica foi uma das matrizes sobre a qual se assentou a reforma. Pelo estudo desenvolvido pode-se considerar que a reforma do ensino de História goianiense adquiriu contornos próprios, porém, não fortes o suficiente para que se constituísse em uma proposta singular, mantendo semelhanças com a proposta mineira, tais como a priorização de conteúdos a partir dos modos de produção e a inserção da História regional e do Brasil nesse âmbito.

Conclui-se, que a construção da proposta de História fez parte de um contexto nacional e mesmo internacional de uma determinada época, representando aspirações e angústias de pessoas que viviam e concebiam aquele momento de determinada forma, que, às vezes, para o presente não tem sentido, porém não cabe tecer juízos de valor, mas compreender, na tentativa de chegar à essência, procurando analisá-la, como um fenômeno próprio de uma época.

Outrossim, para a efetivação de uma reforma, de fato, no cotidiano escolar é necessário que os professores sejam envolvidos no processo, caso contrário, passado o período de sua implantação, cai no esquecimento desses profissionais ou no ostracismo, nas gestões subseqüentes.

Finaliza-se essas considerações com a observação de que esse estudo exige novos trabalhos que possam dar continuidade à pesquisa sobre o ensino de História. Passado mais de dez anos do período da reforma, cabe perguntar como está se desenvolvendo o ensino de História, atualmente, nas escolas da rede municipal de Goiânia? Quais são os seus problemas e desafios atuais?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil** (1964-1984). 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

ARAÚJO, Simeia Silva. **Representações sociais e práticas de professores** – alfabetizadores da rede pública de ensino de Goiânia. 1998. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 1998.

AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. In: ABERU, Marta; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. cap. 1, p. 38-54.

BARBOSA, Waldir. Marx e a Historiografia no Século XX. In: ALENCAR, Maria Amélia Garcia de. (Org.). **A História da História**. Goiânia: Ed. da UCG, 2002, p. 65-103.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. cap. 4, p. 219-229.

BITTAR, Mona. **A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia** – 1983/1986: caminhos de descaminhos. 1993. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CANEZIN, Maria Teresa. **Um protagonista em busca de interlocução** (o resgate do movimento dos professores de 1º e 2º graus da rede pública do ensino em Goiás na conjuntura 79/89). 1993. 354 f. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CARMO, Alberto Ribeiro do. **Os conselhos escolares da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. 1996. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 1996.

CASTELLS, Manuel. Paraísos Comuns: identidade e significado na sociedade em rede. In: _____ **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVAGNARI FILHO, Geraldo L. Autonomia e construção da potência. In: OLIVEIRA, Eliézer R. de et alli. **As Forças Armadas no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. cap. 4, p. 215-218.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?:** sobre a história e os historiadores. Tradução Marcos Antônio da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

CLÍMACO, Arlene C. de Assis. **Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino:** A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973). Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991. .

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Antônio Luiz. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____ **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, D.F: FLASCO do Brasil, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Democratização da Escola:** eleições de diretores, um caminho? 1990. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás 1990.

FAJNZYLBER, Fernando. **La industrialización trunca de América Latina**. México: Editorial Nueva Imagem, 1983.

FERNANDES, Florestan, **Nova república?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

GARRIDO, Joan Del Alcàzar i. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH: Marco Zero, nº 25/26, p. 33-65.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da História**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LE GOFF, Jacques. **A História nova**. Tradução Eduardo Brandão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ et alli. A História – uma paixão nova. In: _____. **A nova História**. Lisboa: Ed. 70, 1984.

MARX, Karl e ENGELS, Freidrich. **A ideologia alemã**. Tradução Conceição de Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Portugal: Ed. Presença; Brasil: Martins Fontes. 1980.

MEDEIROS, Erland Bilac Alves. **O Irismo em Goiás: 65/86:** um estilo populista. 1999. 171 f. Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de et alii. **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

NUNES, Eliane Prudente. Dalísia Elizabeth Martins Doles (1937-2000). In: **História Revista**. Goiânia; Editora do Mestrado em História, 2000, v. 12 (1/2), p. 07-10.

O'DONNELL, Guilherme et alii. **O Estado autoritário e movimentos populares**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História regional e transformação social. In: Marcos Antônio da Silva (Org.). **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero, 1990, p. 67-79.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Classes médias urbanas: formação, natureza, intervenção na vida política. In: Fausto, Boris. **História geral da civilização brasileira**. Rio de Janeiro; São Paulo: Difel, 1978, p. 09-37.

PINO, Ivany R. Notas sobre o comitê nacional pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cortez, 1982, nº 12, p. 166-168.

REGO, Tereza, C. **Vygostsky: uma perspectiva histórico-social da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 6. ed. São Paulo; Cortez: Autores Associados, 1987.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma concepção Crítica**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

_____ **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____ **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHILESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2001.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil de Castelo a Tancredo, 1964-1985**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Região e História: uma questão de método. In: Marcos Antônio da Silva (Org.). **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero, 1990, p. 17-42.

SINGER, Paul. **Repartição da renda: pobres e ricos sob o regime militar**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

STEPAN, Alfred. **Os militares: da abertura à Nova República**. Tradução Adriana Lopes e Ana Luísa Amendola. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DOCUMENTOS

CENTRO DE PROFESSORES DE GOIÁS/CPG. **Of. n. 250/84.** Goiânia. 1984.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de História** – 1º grau. 3ª edição preliminar. São Paulo, 1986.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Programa de História** 1º e 2º graus. Belo Horizonte, 1987. mimeo.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício circular n. 022/87/GAB:** quadro síntese dos problemas e alternativas de soluções. Goiânia. 1987.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.** 1984a. mimeo.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de. Goiânia. **Proposta pedagógica II 1986 –1988.** Goiânia. 1985a. mimeo.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes políticas do plano de educação.** s/d. mimeo.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **A Educação no Município de Goiânia:** considerações sobre um programa para 1986/89. Goiânia. 1985b. mimeo.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Considerações sobre o processo de acompanhamento do Núcleo de Ensino nas escolas da rede pública municipal.** Goiânia. 1985c. mimeo.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Considerações sobre a questão salarial dos professores da rede municipal de Goiânia.** Goiânia. 1984b. mimeo.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Currículo de História.** Goiânia. 1992d. mimeo.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Plano de Ação.** Goiânia. 1992b mimeo.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Plano de Ação do Núcleo de Orientação e Supervisão.** Goiânia. 1992c. mimeo.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Relatório Anual de Atividades.** Goiânia. 1992a. mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/FE. **Relatório do I Encontro de Escolas Públicas de Goiânia.** 1982. mimeo.

_____/FCHC. **Relatório Final do Programa de Reciclagem e Acompanhamento de Professores de Estudos Sociais de Escolas Públicas Municipais de 1º grau da Prefeitura de Goiânia-GO.** 1985. mimeo.

JORNAIS

O Popular – Goiânia (1982-1987)

ANEXOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Memória e Reforma do Ensino de História na Rede Municipal de Goiânia (1983-1992).

Pesquisadora: Warlúcia P. Guimarães.

Grupo I: membros da equipe de Estudos Sociais e História ligados ao Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação no período entre 1983 a 1992.

Números de componentes do grupo: 5

Entrevistas semi-estruturadas:

1. Você se lembra que motivos levaram ao desencadeamento da reforma do ensino de História e Estudos Sociais na rede municipal de Goiânia no período entre 1983-1992?
2. Como foram compostas e organizadas as equipes de Estudos Sociais e História? Esperava-se que cumprissem quais objetivos?
3. O documento “currículo de História” diz que “já existe um caminho que vem sendo percorrido e não se trata de desconhece-lo ou nega-lo”. Você poderia falar um pouco desse caminho percorrido pelo ensino de História em direção á construção da proposta?
4. Você poderia explicar como a equipe concebia o ensino de História na década de 1980?
5. O que norteou a reformulação do currículo de História de 5^a a 8^asérie? Houve produção didática para essa fase de ensino?
6. De que forma os professores da rede municipal participaram do processo de reformulação curricular?
7. Foi implantado nessa época um sistema de acompanhamento às escolas por parte do Setor pedagógico da Secretaria. Fale um pouco sobre esse trabalho.
8. A saída da professora Dalísia Doles em 1986 prejudicou o desenvolvimento do trabalho da equipe? Como vocês continuaram os trabalhos?
9. Como você analisa a conjuntura nacional e a local na década de 1980? Essa conjuntura influenciou no ensino de História?
10. E os professores como se organizavam nesse período?
11. Como a equipe de História e Estudos Sociais desenvolveu o trabalho no período entre 1986 e 1992, isto é, no período de intervenção política até o segundo mandato de Nion Albernaz, em que Linda Monteiro foi secretária municipal de educação?

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Memória e Reforma do Ensino de História na Rede Municipal de Goiânia (1983-1992).

Pesquisadora: Warlúcia P. Guimarães.

Grupo II: professores de História de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental.

Número de componentes do grupo: 5

Entrevistas semi-estruturadas:

1. Como você acompanhou o processo de reformulação do ensino de História desencadeado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia nos anos de 1983-1992?
2. Você se lembra que motivos levaram ao desencadeamento da reforma no ensino de História na rede municipal no período de 1983/1992?
3. Como os professores da rede municipal participaram desse processo?
4. Como os professores percebiam o trabalho desenvolvido pela equipe da área de História nesse período?
5. O que se pretendia com a reforma do ensino de História?
6. Que avaliação você faz dos encontros e cursos promovidos pela equipe de História?
7. E o currículo de História de 5ª a 8ª série, o que norteou a sua reformulação? Houve produção didática para essa fase de ensino?
8. Como você analisa a conjuntura nacional e a local na década de 1980? Essa conjuntura influenciou o ensino de História em Goiás?
9. E os professores como se organizavam nesse período?
10. Como você viu a saída da professora Dalísia Doles em 1986 da Secretaria Municipal de Educação e que análise você faz desse período até o segundo mandato de Nion Albernaz em que Linda Monteiro foi responsável pela pasta da educação municipal?

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Memória e Reforma do Ensino de História na Rede Municipal de Goiânia (1983-1992).

Pesquisadora: Warlúcia P. Guimarães.

Grupo III: assessoras ligadas ao executivo municipal na administração de Dalísia Doles.
Número de componentes do grupo: 4

Entrevistas semi-estruturadas:

1. A proposta político-pedagógica da SME fala na gestão de 1983-1992, fala em dinamização do ensino de 1ª e 2ª fase do 1º grau. Como esse processo ocorreu?
2. A reforma do ensino de História realizada na década de inseria na proposta político-pedagógica da SME/ de que forma?
3. De que forma os professores da rede municipal participaram do processo de reformulação curricular?
4. Com quais objetivos e de que forma eram compostas as equipes de apoio pedagógico da SME na gestão Dalísia Doles? Como eram organizadas em específico, as equipes de Estudos Sociais e História?
5. Havia assessores ligados diretamente às áreas? Como eram escolhidos?
6. Como era percebido o trabalho desenvolvido pela equipe de Estudos Sociais e de História?
7. Como eram tomadas as decisões e definidos os encaminhamentos das equipes pedagógicas, em especial a de Estudos Sociais e História?
8. Como você analisa a conjuntura nacional e a local na década de 1980? Essa conjuntura influenciou o ensino de História em Goiás?
9. E os professores como estavam organizados nesse período?
10. Que motivos levaram a saída da professora Dalísia Doles e assessoras da Secretaria Municipal de Educação em 1986? E que análise você faz dessa gestão?

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Memória e Reforma do Ensino de História na Rede Municipal de Goiânia (1983-1992).

Pesquisadora: Warlúcia P. Guimarães.

Grupo IV: responsáveis pela coordenação do Núcleo de Orientação e Supervisão na gestão Linda Monteiro.

Número de componentes do grupo: 2

Entrevistas semi-estruturadas:

1. A secretária municipal de educação Linda Monteiro deu prosseguimento à reforma do ensino de História iniciada na gestão Dalísia Doles?
2. Com quais objetivos e de que forma eram compostas as equipes de apoio pedagógico da SME na administração de Linda Monteiro, em especial, as de Estudos Sociais e História?
3. Havia assessores ligados diretamente às áreas? Como eram escolhidos?
4. Como era percebido o trabalho desenvolvido pela equipe de Estudos Sociais e História?
5. Os professores da rede municipal participaram do processo de elaboração dos programas editados em 1992?
6. Como Você analisa a conjuntura nacional e a local da década de 1980 e início de 1990? Essa conjuntura influenciou o ensino de História em Goiás?
7. E os professores estavam organizados nesse período?
8. Como você analisa a educação municipal no período de 1989 a 1992?

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Memória e Reforma do Ensino de História na Rede Municipal de Goiânia (1983-1992).

Pesquisadora: Warlúcia P. Guimarães.

Grupo V: docente do Departamento de História da Universidade Federal (UFG).

Número de componentes do grupo: 1

Entrevistas semi-estruturadas:

1. Você se lembra que motivos levaram ao desencadementamento da reforma do ensino de História na década de 1980?
2. Você poderia falar do movimento de reformulação do ensino de História ocorrido na década de 1980.
3. O que aproxima e o que diferencia o movimento de revalorização do ensino de História no nível nacional e local?
4. Como você acompanhou e/ou participou do processo de reformulação curricular do ensino de História iniciado na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia pela professora Dalísia Doles?
5. Que análise você faz da conjuntura nacional e da local na década de 1980? Essa conjuntura influenciou no ensino de História em Goiás?

Nome do arquivo: Memória e Reforma do Ensino de História.RTF
Pasta: \\peq1\Marlei
Modelo: C:\Documents and Settings\Graduação\Dados de aplicativos\Microsoft\Modelos\Normal.dot
Título: I
Assunto:
Autor: Windows
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 8/4/2005 17:59
Número de alterações:2
Última gravação: 8/4/2005 17:59
Gravado por: Win
Tempo total de edição: 3 Minutos
Última impressão: 12/4/2005 14:56
Como a última impressão
Número de páginas: 145
Número de palavras: 47.641 (aprox.)
Número de caracteres: 262.027 (aprox.)