

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, GEOGRAFIA, CIÊNCIAS SOCIAIS E
RELAÇÕES INTERNACIONAIS - PROGRAMA DE MESTRADO EM
HISTÓRIA

MÁRCIA APARECIDA VIEIRA ANDRADE

**REORIENTAÇÃO CURRICULAR: A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA
E ENSINO EM UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA
O ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÁS DE 2004 A 2010**

GOIÂNIA,
JUNHO, 2011

MÁRCIA APARECIDA VIEIRA ANDRADE

**REORIENTAÇÃO CURRICULAR: A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA
E ENSINO EM UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA
O ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÁS DE 2004 A 2010**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção parcial de grau de mestre em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação do: Professor Drº Eduardo Gusmão de Quadros.

GOIÂNIA,
JUNHO, 2011

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Andrade, Márcia Aparecida Vieira.

A553r Reorientação curricular [manuscrito] : a concepção de história e ensino em uma proposta pedagógica para o ensino fundamental em goiás de 2004 a 2010 / Márcia Aparecida Vieira Andrade. – Goiânia, 2011.
181 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Mestrado em História, 2011.

“Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros”.

Bibliografia.

1. Política Pública. 2. Currículos – Mudança. 3. Historia – Estudo e ensino. I. Título.

CDU 37.016(043)




**PUC
GOIÁS**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

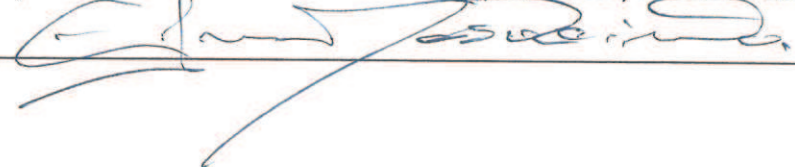
Av. Universitária, 1069 • Setor Universitário
Caixa Postal 86 • CEP 74605-010
Goiânia • Goiás • Brasil
Fone: (62) 3946.1070 • Fax: (62) 3946.1070
www.pucgoias.edu.br • prope@pucgoias.edu.br

DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM HISTÓRIA DEFENDIDA EM
12 (DOZE) DE AGOSTO DE 2011 (DOIS MIL E ONZE) E
APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA.


1) Dr. Eduardo Gusmão de Quadros / (Presidente) PUC-Goiás



2) Dr. Eduardo José Reinato / (Membro) PUC-Goiás



3) Dra. Sônia Maria de Magalhães / (Membro) UFG



DEDICATÓRIA

A Deus, pela vida que me deu.

A minha avó, razão de existência desta família.

Para minha mãe, Eninas Vieira Andrade, que soube dar uma educação baseada nos valores indispensáveis para a vida cheia de afeto e o meu maior exemplo de força, coragem e determinação; aos meus irmãos Julio Cesar, Paulo Sergio, Lilian Cristina, Lécia Eugênia, sementes de tudo em minha vida; as minhas cunhadas e sobrinhos (as) pelo incentivo. Em memória de meu pai.

E aprendi que se depende sempre De tanta, muita
diferente gente Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas E é tão
bonito quando a gente entende Que a gente é tanta
gente onde quer que a gente vá.

(Luiz Gonzaga Júnior, "Gonzaguinha")

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por esta pesquisa, meus esforços e por sua presença em minha vida, tudo que aprendi, escutei e recebi, pelo caminho que escolhi, e por este se renovar a cada descoberta uma nova aprendizagem. Este é mais um trabalho coletivo, pois foi possível contar com a participação e contribuição, como diz a canção, “de tanta, muita, diferente gente,” estes são os parceiros que contribuíram com suas falas para a elaboração desta pesquisa, equipes das subsecretarias de: Aparecida de Goiânia, Goianésia, Luziânia, Minaçu, Morrinhos, Piracanjuba, Rio Verde e Trindade.

Aos professores de História da rede pública estadual que nas formações e em seus grupos de estudos contribuíram com esta pesquisa.

A equipe do CENPEC - Adriano Vieira, Conceição Aparecida Cabrini, Maria José Reginato, Meyri Venci Chieffi, pelo apoio e incentivo ajudando-me a refletir, discutir e pensar sobre Currículo. Com eles pude aprender, dar vida a este sonho.

Aos professores da Universidade Federal de Goiás Maria Conceição, Noé Freire Sandes, por suas colaborações nesta pesquisa.

Ao Superintendente da Educação Básica Professor José Luiz Domingues, pela entrevista e esclarecimentos que me concederam.

A Ex – Secretária de Educação Professora Eliana Maria França Carneiro, a Superintendente do Ensino Fundamental, Professora Isa Lourdes de Araújo Pitaluga, e a coordenadora pedagógica do ensino fundamental, Professora Maria Bernadete Barbosa Brito. Foram vocês que abriram o caminho para o desejo e a razão desta pesquisa.

A professora Heloisa Capel, pela amizade, lições de aprendizado e, acima de tudo, incentivo para realizar esta pesquisa.

Expresso meu sincero reconhecimento ao professor Eduardo Gusmão Quadros, pelo apoio, dedicação, interesse, incentivo, tolerância e sugestões, que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos membros da Banca Examinadora de qualificação e defesa, Dr. Eduardo Reinato e Dra. Sônia Magalhães, pelas preciosas contribuições.

Aos mestres da PUC Goiás em especial ao professor Antonio Luiz, que muito contribuíram para minha formação acadêmica, guardarei para sempre a dedicação e o apoio.

Aos amigos e colegas de trabalho, que estiveram juntos comigo nos momentos difíceis e nos momentos de alegria. Que nossa amizade seja cultivada na caminhada da vida. Em especial a: Adriane Damascena, Amélia Cristina, Fátima Alcídia, Wilmar Alves, Janete Romano, Maria Geralda, Sinvaldo Oliveira, Gláucia Santos, Gabriel Moraes, Maria Luiza, Maria luza, Elizabete Batista, Marcelo Borges, Orley Olavo, Priscila Ferreira, Edson Borges, Niransi Mary, Sélvia Carneiro, Arivaldo Alves, Arminda Maria, Janete Rodrigues, Neuracy Pereira, Rosely Wanderlei, Sônia Maria, Terezinha Luzia, Ana Cristina, Flavia Osório, Margareth Maria, Sônia Maria, Alexsander Costa, Deusite Pereira, Marlene Aparecida, Marceli Maria, Regina Alves, Silma Pereira, Antônia Lemes, Coracy Cordeiro, Ieda Aparecida, Kassia Miguel, Luseir Montes, Carlos Roberto, Eusa Reynaldo, Maria das Dores, Ana Maria, Eliana Walcácer, Ivani Rodrigues, Márcia Mendes, Maria Soraia, Nilma Rosa. E outros que depois se juntaram a esta equipe, enriquecendo o debate.

Aos tios e tias, que incentivaram, e ajudaram a conservar o verde de minhas esperanças: Maria Vieira, Maria Dirce, Ieda Luz, Argileu e Jussara, Ergileno e Tereza, Eliezer e Dione, João Vieira e Lucimar, Marlene, Guiomar, Laércio e Nanci e Jeronima.

O amor de todos os primos e primas, por suas histórias a compreensão; sou muito grata a: Thiago Brandão, José Márcio, Carlos Eduardo, Marcos André, José Fernando, Geysa Andreia, Wilza Carla, Renato, Rodrigo, Rafael e Rodolfo, Mirza, Wilson Luiz, Mariza e Luiz Marco, Fabiana, Eugênio, Fábio, Cezar Henrique e Aline, Lucinha, Luigue, Phierre, Marivania, D'avila, Nuccia, Wislley, Walderes Wilson, Padre Rubens, Monica, Maiza, Valeria e Roberto.

O saber a gente aprende com os mestres e com os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

RESUMO

Esse trabalho faz um estudo da proposta de reorientação curricular de Goiás, observando sua concepção de ensino e de história. Fazemos uma análise a partir da história cultural, buscando aproximar o ensino de história da realidade dos estudantes e obter uma aprendizagem significativa. Priorizamos as diferentes leituras de mundo e as diversas experiências locais, concebendo o processo de aprendizagem como uma rede construída por meio desses saberes diversos. Seguindo a perspectiva histórica, os primeiros capítulos compreendem uma retomada da orientação curricular desde que a educação passou a ser institucionalizada até a sociedade contemporânea. Este panorama tem o intuito de contextualizar e esclarecer a situação presente.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas, Reorientação Curricular, Concepção de História, Ensino de História.

ABSTRACT

This paper is a study of the proposed curricular reorientation of Goiás, noting the design and teaching of history present in this. An analyse that follows theory of cultural history trying to approach teaching the history of reality for the students to have a significant learning this. Prioritizing the different readings of the world and the different local experiences, the learning process is a network built through these various knowledges. Within the historical perspective, the first chapter include a resumption of the curriculum guidance provided that education has become institutionalized in contemporary society. This overview is intended to contextualize and clarify the present situation.

KEY- WORDS: Public Policy, Reorientation Curricular Design , Teaching of History

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Escola.....	34
Ilustração 2 – Mapa retirado dos dados do NDC	60
Ilustração 3 – Gráfico retirado dos dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação- formação de professores	65
Ilustração 4 – Capa do Caderno 1, da série Currículo em Debate	66
Ilustração 5 – Capa do Caderno 2 da série- Currículo em Debate	67
Ilustração 6 – Gráfico retirado dos dados fornecidos pela Subsecretarias e Secretaria de Estado da Educação – formação dos grupos de estudos.....	69
Ilustração 7 – Capa do Caderno 3 da série Currículo em Debate.....	71
Ilustração 8 – Capa do Caderno 4 da série Currículo em debate	71
Ilustração 9 – Gráfico retirado dos dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação- formação de professores	72
Ilustração 10 – Capa do Caderno 5 da série Currículo em Debate.....	74
Ilustração 11 – Capa dos Cadernos 6.7 da série Currículo em Debate	76
Ilustração 12 – Capa do Caderno 7.7 da série Currículo em Debate	106
Ilustração 13 – Tabela retirada dos dados fornecidos pelo NDC	111
Ilustração 14 – Gráfico retirado dos dados fornecidos pelo NDC.....	112
Ilustração 15 – Gráfico retirado dos dados fornecidos pelo NDC.....	112
Ilustração 16 – Tabela com falas das entrevistas	119

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.
- PUC – Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- PPP – Projeto Político Pedagógico.
- LDB – Lei de Diretrizes e Base.
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.
- OSPBB – Organização Social e Política Brasileira.
- PCM – Programa Curricular Mínimo.
- UFG – Universidade Federal de Goiás.
- UCG – Universidade Católica de Goiás.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura.
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- SEDUC – Secretaria Estadual de Educação.
- ONG – Organização não – governamental.
- ACELERA II – Aceleração da Aprendizagem (6º ao 9º ano).
- SUEF – Superintendência do Ensino Fundamental.
- FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação.
- COMANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.
- SRE – Subsecretaria Regional de Educação.
- FHC – Fernando Henrique Cardoso.
- EUA – Estados Unidos da América.
- GVGO – Grupo de Verbalização x Grupo de Observação.
- PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.
- NDC – Núcleo de Desenvolvimento Curricular.
- SEE – Secretaria de Estado da Educação.
- PNLD – Plano Nacional do Livro Didático.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 HISTÓRIA E CURRÍCULO: CONEXÕES E INTERFACE	18
1.1 O Currículo na História, a História do Currículo	20
1.2 Currículo e Modernidade	26
1.3 A idéia de Currículo na contemporaneidade	32
2 PEQUENA HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL	40
2.1 Variações de uma Disciplina	40
2.2 O impacto do neo-liberalismo na Educação	46
2.3 O Currículo em Goiás em 1990	52
3 ORIENTAÇÃO E REORIENTAÇÃO CURRICULAR – DISCUTINDO A PROPOSTA	59
3.1 A Reorientação: Perspectivas de Uma Nova História	60
3.2 Uma Abordagem da Matriz Curricular de História em Goiás de 2007	76
4 CONCEPÇÃO DA PROPOSTA DE HISTÓRIA NO PROCESSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NO ESTADO DE GOIÁS	91
4.1 A Construção das Sequências Didáticas: uma Proposta Metodológica para o Ensino de História no Estado de Goiás	96
4.2 Interloquções com os Parceiros: Equipe Subsecretarias, (CENPEC), Assessores de História, Diferentes Visões do Processo de Reorientação Curricular	107
CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

Esperamos contribuir com os educadores goianos no debate sobre Currículo e reorientação curricular na área de História. Esperamos, ainda, que políticos e educadores possam pensar o Currículo e a prática pedagógica que de fato leve a uma educação pública democrática e de qualidade de ensino aprendizagem a todos os jovens goianos. Isso tudo motiva a continuar a caminhada.

Essa pesquisa nasce de uma simples intenção de projeto, que vai ganhando força na construção de uma trajetória histórica de trabalho incessante na luta por um ensino de História que trabalhe com eixos temáticos, e uma metodologia de trabalho que leve o jovem a querer aprender mais e mais, permanecendo no espaço escolar.

Discutir a Educação no Brasil é um processo que vem ganhando força desde os anos 80 com a reabertura política no país. Atualmente, discute-se o modelo de ensino que melhor atenda aos anseios dos nossos estudantes e às exigências da sociedade de rede globalizada. Em 1996 a LDB (lei nº9394/96), e em 1990 os PCN buscam traçar os caminhos a serem trilhados pelas instituições escolares no país, estipulando metodologias, conteúdos e concepções. Contudo, tais leis permitem, a partir de uma base nacional comum, que cada Estado adote, elabore seu próprio currículo, estipulando quais conteúdos são mais significativos para seus estudantes. Pois, ninguém melhor que a comunidade para compreender e dizer o que melhor adéqua a seu público.

Neste contexto, vem emergindo os processos de discussão, elaboração do Currículo nas redes públicas com base em orientações das SEE, que ganham força em todo território nacional. Sendo assim, o presente trabalho procura relatar as trajetórias dos profissionais da educação no estado de Goiás, no processo de Reorientação Curricular. Para tanto busca em diferentes vertentes historiográficas mostrar como se configurou o debate e a elaboração curricular, seus avanços e os desafios que nos levam a pensar sobre todo este caminho percorrido pelos educadores de Goiás.

Para adequar o Currículo a sua realidade escolar, o Estado de Goiás, por meio da Secretaria Estadual de Educação, inicia em 2004 o processo de Reorientação Curricular, conta com várias publicações resultantes da sistematização das discussões realizadas entre professores da rede, da secretaria, equipe da superintendência de ensino fundamental (SUEF) e consultores das universidades e

centro de estudos e pesquisa em educação, cultura e ação comunitária (CENPEC).

A construção de um currículo, de forma dialógica, busca superar alguns entraves presentes no sistema educacional brasileiro e goiano, agindo em pontos considerados críticos no processo de ensino - aprendizagem como: a evasão e repetências; discutir e promover um espaço contínuo de discussão nas escolas e subsecretarias; construção de um currículo que prioriza a leitura e produção de textos e as aprendizagens ligadas às práticas sociais locais e culturas juvenis, em todas as áreas do conhecimento.

Deste modo, o objetivo é analisar a concepção de história e ensino presente na Proposta de Reorientação Curricular - SEDUC/GO, visando averiguar qual linha dentro da História é utilizada, buscando compreender a tensão existente na trajetória da História como campo de conhecimento e ensino - aprendizagem e verificar se essa tensão encontra-se presente no processo de Reorientação Curricular. Assim, este trabalho inseriu-se não somente no campo do ensino, mas também das políticas públicas voltadas para a educação, já que busca analisar um programa de governo, avaliando todo esse percurso realizado desde 2004 até o momento, buscando nesse processo um afastamento/estranhamento do objeto no qual a proponente do trabalho encontra-se inserida.

Nesta discussão, serão denominadas de políticas públicas as ações do Estado voltadas para a educação a qual incidem direta ou indiretamente sobre a sociedade. Buscar conduzir ações no sentido de implementações de políticas públicas visando o bem estar social. Constitui uma esfera fundamentalmente política e transparente a todos os cidadãos, onde os indivíduos constituem uma interlocução pública referente a interesse comum. O público a que este trabalho se refere, é aquele que busca a universalização dos direitos sociais, transparência nas ações, participação ativa de todos os cidadãos nas decisões e um constante controle social.

Neste contexto, refletiremos acerca da concepção de educação e do papel do Estado, que procurando assegurar esses direito sociais a todos os cidadãos, têm suas intenções confrontadas com os ideais de uma educação conservadora, seletiva, logo, para poucos e servindo a outros interesses que não o de manter a qualidade da educação no Estado.

Ao se procurar, nesta pesquisa, fazer uma análise de como aparece o ensino-aprendizagem no discurso das políticas públicas, no âmbito federal e no processo de Reorientação Curricular em Goiás, objetiva-se, portanto, buscar pistas de como ele

se concretiza no espaço de sala de aula. Para tanto, recorre-se à análise conceitual das fontes bibliográficas, à análise de relatórios, pautas de trabalhos, aos Cadernos da Reorientação, aplicação e também, à análise das entrevistas.

Por trabalhar com uma linha dialógica, optou-se pela entrevista semi-estruturada enquanto instrumento para a coleta de dados, pois ela nos permite enviar um roteiro antecipado que servirá como eixo orientador e, se o pesquisador precisar de esclarecimentos, ela nos possibilita maiores esclarecimento encontrar o caminho almejado. Os dados que chegaram até nós foram analisados para compor o diálogo estabelecido com os documentos.

A trajetória por mim trilhada nessa dissertação vem composta de quatro capítulos. O primeiro capítulo compreende a História do Currículo desde que a educação passou a ser institucionalizada até a sociedade contemporânea. Este panorama tem o intuito de contextualizar e esclarecer a situação presente.

O segundo capítulo traz uma pequena História da disciplina de História no Brasil. A educação está voltada para uma gama de movimentos ligados ao planejamento de projetos, métodos, teorias e práticas, que precisam ser entendidos de maneira distinta e neste contexto, tecer explicações de como a História se constituiu como disciplina desde o projeto colonial até 1990. Um diálogo sobre o contexto político brasileiro de 1980/1990 e a educação se fizeram necessários. Aqui há o debate sobre a política educacional neoliberal para o setor educacional. Discute-se o Currículo em Goiás, de 1995, e narra a História do currículo mínimo para a educação em Goiás.

A terceira parte está intitulada como: Orientação e Reorientação Curricular, discutindo a proposta, uma breve reflexão sobre elaboração do Currículo em Goiás e Ensino de História contido na Matriz Curricular. O processo da Reorientação Curricular teve um grande significado na rede estadual, pois partiu do princípio de que é necessário ouvir as diversas vozes para a construção de um currículo, tendo como proposta o rompimento da cultura de evasão e repetência que se instaurou nas escolas públicas, portanto, foi necessário estabelecer o fortalecimento do trabalho pedagógico e melhoria da qualidade das aulas, com o processo de formação continuada em serviço e a formação dos grupos de estudos em todos os municípios goianos. A elaboração das Matrizes Curriculares constitui um grande referencial para que os educadores e técnicos da rede estadual pudessem incorporar a cultura de estudar continuamente para planejar e acompanhar as ações

do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. Vamos contar a História da elaboração desta matriz.

E na última parte aborda-se o Ensino de História presente na proposta de Reorientação Curricular e o que ela herda da escola dos Annales. Uma concepção que segue a linha da história cultural - história temática - buscando aproximar o ensino de história da realidade dos estudantes para ter-se uma aprendizagem significativa desta. Tratamos da metodologia de construção das sequências didáticas: uma proposta metodológica para o ensino de História em Goiás. Foi importante, ainda, observar as interlocuções com os parceiros: equipes das subsecretarias, CENPEC, assessores de História, com suas diferentes visões sobre o processo de reorientação curricular. Priorizando as diferentes leituras de mundo e as diversas experiências dos entrevistados, procuramos vislumbrar o processo de aprendizagem como uma rede construída por meio desses saberes diversos. Este panorama tem o intuito de contextualizar e esclarecer a situação presente.

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

1 HISTÓRIA E CURRÍCULO¹: CONEXÕES E INTERFACE

Discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em sala de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo. Essas discussões são fundamentalmente sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades – sobre as próprias vidas – de milhões de crianças, pais e professores. Se essa tarefa não merecer a aplicação de nossos melhores esforços – intelectuais e práticos – nenhuma outra merecerá. Michael Apple

A epígrafe de Michael Apple aponta a dificuldade de trabalhar com Currículo, pois estamos falando de esperanças, sonhos, temores na realidade da escola. Pensar tudo isso é pensar também a maneira como este Currículo vem sendo trabalhado no espaço de sala de aula. Esta não é uma tarefa fácil, pois já faz tempo que estamos nesta área de construção e reconstrução curricular, e sempre existem grandes divergências. Neste sentido, analisarei aqui os estudos de Currículo realizados na Secretaria de Educação do Estado de Goiás no período de 2004 a 2010.

A presente pesquisa dialoga com diversos autores, com várias concepções históricas de Currículo escolar, trazendo diferentes teorias de justiça social. Elas são impregnadas de subsídios sociológicos, psicológicos, filosóficos e antropológicos. Analisaremos falas, discussões, narrativas e trocas de informações dos segmentos envolvidos (Comunidade Escolar, Professores e Diretores) nas reflexões de cunho político, histórico, econômico, cultural, administrativo e institucional. Isso deve ser feito, pois como afirma Ludke e André, “o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida devem ser foco de atenção do pesquisador”. (1986, p. 12).

Valendo-se dessa dialética de inter-relações e de informações entre e com os saberes, buscar-se-á compreender o assunto, considerando os fenômenos sociais e culturais da comunidade educacional, investigando a construção das representações na elaboração do Currículo, bem como refletindo sobre essas representações e a maneira como vem ocorrendo no espaço de sala de aula.

Não é possível refletir sobre Currículo sem definirmos uma concepção de educação, seja ela ligada à convivência social ou familiar, ou a uma instituição formal. A educação é um conjunto de relações intencionais instituídas individual ou

¹ O Currículo é o tema principal deste trabalho, sendo o objeto de análise sua construção histórica. Assim, a palavra Currículo no decorrer deste trabalho será escrita com letra maiúscula, por ser o artefato de estudo.

coletivamente que abarca a transmissão de conduta e de atitude na difusão de regras e valores humanos, e de conhecimentos necessários para a emancipação do sujeito nas suas relações sociais. Segundo as autoras Brandão, Mota e Souza “A concepção de educação que defendemos tem como fundamento os valores humanos e como foco a constituição e emancipação dos sujeitos, apoiando-se numa prática inclusiva na qual se considera o direito à diferença”. (GOIÁS, 2005, p. 20).

No século XIX, com o advento da revolução industrial, a escola foi constituída como instituição formal de educação para a reprodução de conhecimentos científicos, atendendo, assim, aos anseios sociais. No dizer de Magalhães:

A instituição da educação escolar como processo histórico desenvolve-se em várias fases, culminando no momento em que a realidade educativa deixa de ser pensada na ausência do marco escolar e em que a estrutura escolar apresenta uma internalidade complexa e identitária, associada a uma influência determinante na realidade. (2004, p. 39).

Neste contexto, o ideal de educação está voltado para atender às necessidades e interesses da sociedade. A escola, enquanto instituição educacional e transmissora de saberes, trocas culturais que perpassam as relações estudante/estudante, professores/estudantes que vão muito além da simples compreensão dos conteúdos educativos, que fazem parte de um projeto Curricular de escola. A escola é um mundo, mundo de experiências sociais, culturais, cognitivas e afetivas; É também um mundo para os educadores levarem o conhecimento cultural histórico social das coisas. Por isso, tão importante quanto à seleção dos conteúdos, das metodologias e dos valores que se vai trabalhar é a construção do espaço em que a escola elabora, considerando o que acontece com seus alunos. Portanto, faz-se necessário refletir a questão da jornada, dos salários, pois o educador precisa permanecer na escola pensando com seus pares sobre o que fazer para aperfeiçoar a aprendizagem.

Normalmente, um processo de elaboração Curricular surge da separação entre os conteúdos e o processo de ensino. No entanto, o processo de ensino e aprendizagem deve ter como base as experiências culturais de seus alunos e partir de umas situações problemas que levem a novos questionamentos no trabalho com os conteúdos, sendo esses efetivados na interação ou troca de experiência entre os estudantes e com os saberes. Nessa perspectiva, concordamos com a análise de Sacristán:

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que educam. {...} quando há ensino.

É porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo {...} a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando os problemas que o conteúdo coloca. (1998, p. 120).

Como vimos, a educação está voltada para uma gama de movimentos ligados ao planejamento de projetos, métodos, teorias e práticas, que precisam ser entendidos de maneira distinta. A organização dos conteúdos transmitidos, os valores e normas expressos em uma didática escolhida pelos educadores é validada pela cultura social que culmina em um projeto Curricular de educação capaz de promover aprendizagens significativas. O planejamento deste projeto Curricular deve levar o educador a refletir sobre a prática cotidiana de sala de aula. Para explicitar a temática, trataremos da história do Currículo.

1.1 O Currículo na História, a História do Currículo

Apresenta-se também o desafio de refletir sobre os Currículos que se instituem enquanto instrumento regulamentador do Estado no ensino. Nessa proposição se percebe abertamente a influência na formação intelectual dos educandos que frequentam as unidades escolares do Brasil na procura de exercer sua cidadania e aquilo que interessa aos gestores públicos, representantes legais do poder.

A palavra Currículo vem do latim *Curriculum*, que significa “pista de corrida”. Está ligada tanto ao curso das atividades educativas quanto à visão dos educadores sobre o conhecimento produzido no espaço escolar. Assim, o Currículo traz as intenções de quem o constrói, é aquilo que os indivíduos são, pois nele está contida a concepção de mundo, da área, do que se pensa ter relevância para os estudantes, tudo isso articulado a aspectos estruturais disciplinares e cotidianos da educação. Os textos curriculares desvendam um conjunto de atividades sociais, econômicas, culturais e políticas ou “aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização como experiência de vida”, o que é explicado por Forquin. (1993, p. 23).

O Currículo não é conhecimento neutro que passa a existir nos textos e nas salas de aula de uma hora para outra; pelo contrário, ele é resultado da ação coletiva ou individual de pessoas ligadas à educação que buscam selecionar, organizar os componentes do Currículo escolar. Deve-se ter sempre em vista o seu caráter político enquanto documento que vem com certa concepção de mundo, e de sujeitos que se quer formar para o mundo. Neste contexto, o Currículo vem carregado de objetivos sociais e de suas implicações. Como nos dizeres de Michael W. Appel:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. (2009, p. 53).

O Currículo a ser desenvolvido em um espaço educativo, precisa ter explícitas as suas metas, traçar seus objetivos, selecionar o método de trabalho e os conteúdos a serem ministrados. Sendo assim, as ações e discussões em torno do que ensinar e de como aprender nortearão a elaboração de um Currículo. As pessoas que pensam, organizam e elaboram o Currículo fazem suas escolhas e opções, a partir do seu lugar social e do seu contexto. Os Currículos vêm com uma grande carga de interesses políticos e de uma função social, logo não é um campo neutro. Como diz Paulo Freire:

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. (2005, p. 70).

No que se refere aos Currículos oficiais (ou prescritos), enquanto documentos de ensino com seus programas, mostram-se carregados de intencionalidade. Eles são os instrumentos da educação, de um ensino escolarizado. Estes documentos oficiais servem de reflexões para pensarmos o Currículo ao longo de sua história. De acordo com Goodson, ao mencionar que estes Currículos oficiais são uma invenção da tradição, buscando inspiração ao fazer uma releitura de Eric Hobsbawm e Terence Ranger.

...a elaboração do Currículo pode ser considerado um processo pelo qual se inventa a tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada

quando as 'disciplinas tradicionais' ou 'matérias tradicionais' são justapostas contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o Currículo escrito, sob qualquer forma – cursos de estudo, manuais, roteiros ou resumos – é um exemplo perfeito sobre invenção de tradição. Mas como acontece com toda tradição, não é algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo. (2005, p. 78).

De acordo com a epígrafe pode-se dizer que o Currículo é uma orientação pedagógica e institucional, mesmo sendo uma tradição inventada, para direcionar a prática pedagógica e nortear o processo de ensino aprendizagem dos estudantes em cada lugar e tempo, de acordo com as convicções de quem a constrói. Enquanto invenção, podemos dizer que ele vem sendo discutido e rediscutido através dos tempos, de acordo com as convicções de quem o elabora, dando assim sentido a sua narrativa. Assim, a palavra Currículo foi também denominada como grade curricular², programa curricular mínimo, mas hoje se procura romper com esse tipo de Currículo considerado tradicional, apesar das muitas resistências.

O Currículo, como vimos, não é igual a tradição, algo já pronto, são os elementos que constroem e reconstróem os conteúdos das disciplinas escolares, logo, é uma construção social do grupo que elaborou. Todos os elementos disciplinares não passaram a existir no cenário escolar por acaso e não duram para sempre, já que, na medida em que surgem necessidades, são reconstruídos. Ele pode ser constituído com base nas memórias e história do que já foi construído, ou seja, reinventando a tradição naquilo que define o que ensinar no espaço escolar, pois o Currículo escolar deve constar no PPP da escola e estas são reelaboradas a cada ano, levando os educadores a fazer um intermédio entre os conteúdos, a metodologia a serem trabalhados levando à elaboração de narrativas deste espaço e os discursos por ele produzidos.

Os séculos XV e XVI assinalaram um período histórico de grandes mudanças em todos os campos e atividades humanas. Tais mudanças afetaram também a educação. O Currículo instituído teve seu programa de estudo elaborado pelo monge Alcuíno de York. Este fora designado de *trivium*, incluindo gramática, retórica e dialética e *quadrivium*, inserindo astronomia, geometria, música, aritmética. Neste

² Grade curricular é a designação dada a uma estrutura constituída pelo conjunto de disciplinas, com suas respectivas cargas horárias, colocadas em uma determinada ordem lógica, por semestre ou anual, que possibilite aos estudantes a aquisição de conhecimentos, transformando-se em aprendizagem.

tipo de Currículo, era trabalhada a valorização do discurso e da argumentação e o jeito de ponderar sobre qualquer assunto. Tomavam como fundamentais principalmente os textos bíblicos, obras de artes e textos literários, um legado clássico da cultura grega e latina.

Esse modelo de Currículo, batizado como clássico-humanista, foi elaborado para atender à classe dominante da época (a nobreza, e o clero). O conhecimento era para poucos, reforçando desta maneira as diferenças sociais. Como nos diz Tomaz Tadeu da Silva, “o conhecimento dessas obras não estava separado do objetivo de formar um homem (sim, o macho da espécie) que encarnasse esses ideais” (2000, p. 26). Sendo assim, o papel de educar fica a cargo dos monges nas escolas dos mosteiros, dos palácios formados para cuidar da educação dos meninos. Os monges eram também responsáveis pela conservação dos livros antigos.

A Igreja, e seus dogmas, eram muito importantes na vida das pessoas do final da Idade Média. Nesta época, não havia possibilidade de escolha entre ser cristão ou não, não havia discussões acerca dos dogmas para além dos restritos domínios da igreja. Conseqüentemente, o ensino sustentava esses dogmas. Desde o nascimento até a hora da morte, os indivíduos seriam cristãos, não por escolha consciente ou por fé, mas por obrigação.

Nesse contexto, o Currículo clássico-humanista era fundamentado em uma ética rigorosa, procurando privilegiar as questões espirituais da vida. Assim que foram criadas as primeiras universidades, conforme Jacques Le Goff:

As cidades foram também centros culturais. Elas criaram as escolas onde se ensinava os filhos dos leigos, sobretudo burgueses, a ler, a escrever e a contar. Em algumas cidades, as corporações de mestres e de estudantes fundaram escolas de nível superior: as universidades. (2008, p. 77).

É possível perceber claramente que a educação sistemática era para poucos e a condição essencial para a salvação estava voltada para o estudo das sagradas escrituras. A alfabetização estava a cargo da igreja ou a maioria aprendia com a família. Nas corporações, se cuidava de educar os jovens para exercer uma profissão social simples, na maioria das vezes era a profissão de seus pais. Essas corporações se transformaram em universidades responsáveis pela formação de estudantes dentro de uma nova estrutura social. As corporações passaram a ser

divididas por categorias de profissões. No caso das famílias pobres a educação estava ligada ao espaço privado.

Com o surgimento da Idade Moderna era preciso formar pessoas para exercer as novas funções que a sociedade exigia. Surgem, então, os advogados, mestres, médicos, dentre outras profissões que deveriam atender aos anseios sociais. As universidades passam a ser o centro do conhecimento científico e se tornam um lugar difusor das ideias. As mais importantes foram: Oxford, Cambridge na Grã-Bretanha, Salamanca na Espanha, Coimbra em Portugal, Boêmia em Praga, Leiden na Holanda e Glasgow na Escócia. Estas universidades tiveram um papel muito importante tanto em termo de *curriculum*, como também enquanto divulgadoras do conhecimento científico para muitos países que, com base neles, construíram suas estruturas pedagógicas.

Quando, na penúltima década do século XVI, os administradores e professores da universidade de Leiden, e, logo a seguir, também de Glasgow, começaram a usar a palavra *curriculum* para designar o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso, certamente não imaginavam que estavam instituindo uma novidade que teria desdobramentos tão amplos e profundos no campo educacional. (VEIGA - NETO 1997, p. 59-60).

A citação põe em evidência algumas reflexões no campo educacional com relação ao tipo de Currículo trabalhado nas universidades de Leiden e Glasgow. Ele surge ligado a uma lista de conteúdos com uma sequência lógica de assuntos transmitidos tradicionalmente pelos professores no espaço físico (escolar) e em um tempo determinado, no qual os professores transmitem conhecimentos que os estudantes deveriam dominar ao longo de um curso. A universidade só daria o título a alguém que conseguisse cumprir todas as etapas da vida acadêmica, com aprendizagem significativa e comprovada pelos critérios de avaliação.

Já nos países da América Latina, os processos de criação das universidades desenvolveram-se de maneira distinta, devido ao processo de colonização. Os países colonizados pelos espanhóis deram maior importância à criação de universidades, para atender a elite que aqui chegaram para tornar possível o seu projeto de colonização. As primeiras universidades foram as de São Domingos, Lima e México, tais universidades foram criadas atendendo solicitações de ordens religiosas que aqui se estabeleceram – Jesuítas e Dominicanos, a partir de decretos – reais, no qual se instituía o que deveria ser trabalhado, ou seja, que tipo de

Currículo deveria ser seguido pelas universidades existentes no território Espanhol, tais quais o de Salamanca e Alcalá de Henares. Logo, estas instituições, e seu ensino, eram para poucos, não atingindo a maioria da população nativa. Estas universidades tinham como ponto forte o seu Currículo de ensino em teologia e direito canônico.

No Brasil, a criação das universidades aconteceu tardiamente. Deve ser lembrado que a educação escolar no período colonial ficou a cargo dos padres jesuítas, que se estabeleceram no Brasil em 1549. Eles eram responsáveis pela catequização dos indígenas em algumas regiões e, em outras, pela fundação de colégios para atender aos grandes proprietários de terras e seus filhos (exceto as mulheres). Tinham como princípio a formação religiosa e humanística. As aulas ministradas eram aulas Régias nas quais eram baseadas o ensino vigente, procurando desenvolver sua pedagogia recorrendo ao teatro, à música e à dança. Como explica Fonseca, a “coroa portuguesa pouco atuava no campo da educação escolar, deixando esta tarefa à Companhia de Jesus”. (2006, p. 38).

Além disso, nessa época a coroa portuguesa não admitia a criação de uma universidade no Brasil, porque assim podia continuar seu controle sobre a educação da elite que aqui vivia. Aos filhos da elite que pretendiam entrar em uma universidade só era possível fazê-lo saindo para Europa e o rei português incentivava a ida de estudantes para a universidade de Coimbra. Segundo Teixeira:

Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil nos reais dos colégios de artes de Coimbra para ingresso nos cursos superiores de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia. {...} Nessa universidade graduavam-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil. (1989, p. 186).

Na visão de Teixeira fica claro o movimento de percepção do papel do processo de colonização, principalmente na implantação do ensino superior no Brasil, e que ela vai acontecer, de fato, tardiamente.

No campo educacional, as propostas feitas pelo governo de Marquês de Pombal, permeadas dos ideários iluministas, propunham uma reforma no campo da legislação educacional e a formação dos quadros administrativos. No Brasil, com a expulsão dos jesuítas no processo de reforma pombalina, o Estado assumiu a

educação substituindo as estruturas arcaicas pedagógicas pelas disciplinas. Segue a explicação de Fonseca para essa substituição:

Trata-se de uma rejeição, mesmo que parcial, aos currículos desenvolvidos pelos jesuítas que implicou na sua substituição por outros que, considerados mais realistas e programáticos, contemplassem as ciências modernas, as línguas nacionais e os conhecimentos históricos e geográficos. (FONSECA, 2006, p. 22).

Pode-se afirmar que, no campo educacional, as ideias de Pombal continuavam sendo executadas para atender à classe dominante brasileira. Apesar da tentativa de modernização no campo pedagógico, o país ainda não tinha estrutura e nem recursos necessários, já que faltavam professores e materiais.

Com a vinda da família real para o Brasil (1808), veio também a necessidade de repensar as questões ligadas ao sistema educacional superior. Neste contexto, passam a existir as cadeiras ou faculdades profissionais isoladas, com a finalidade de aperfeiçoar profissionais para cargos administrativos igual ao modelo francês, e em seu Currículo eram incluídas inclusive leituras de livros franceses.

Com a independência do Brasil (1822) foram criados vários projetos de criação de universidades. No entanto, estes fracassaram. Surgiram somente faculdades, a criação de escolas normais e escolas politécnicas no Rio de Janeiro e em outros estados. No período republicano, o governo conseguiu unir escolas politécnicas e faculdades formando as tão esperadas universidades brasileiras. Estas tornar-se-iam um lugar de formação para pessoas em diferentes campos das ciências. No entanto, as universidades não conseguiam formar profissionais suficientes para atender todas as escolas existentes no país e atender o projeto de capitalismo que estabelecia o progresso da nação.

As primeiras universidades nacionais foram: Universidade do Rio de Janeiro, em 1915, Universidade de Minas Gerais, em 1927, Universidade de Porto Alegre, 1896, e em 1934 foi fundada a Universidade de São Paulo. Para entrar numa delas era preciso passar por um processo seletivo e em função disso, muitas pessoas não conseguiam sua vaga. Logo, não existiam profissionais para atender ao projeto educacional com a qualidade que seus alunos precisavam.

1.2 Currículo e Modernidade

A grande crise religiosa foi um dos movimentos mais amplos e de maior influência na história. Pois ocorreu em um momento em que a sociedade europeia achava-se em fase de grandes transformações, tanto no campo do trabalho como da vida cotidiana das pessoas. Isso também no que se refere à educação.

No século XVI, a Igreja atravessava um período difícil. A concepção católica do mundo já não atendia mais às exigências de uma burguesia em ascensão, o surgimento do Estado Nacional, a venda de cargos eclesiásticos e de indulgências, o prestígio do papa diminuído pela influência crescente dos soberanos europeus, que muitas vezes influenciavam na igreja, criando um ambiente favorável a um movimento separatista. Neste caso, podemos ver explicitamente que tanto papas como os príncipes estavam mais preocupados com questões de cunho político do que religioso.

Os reformistas são unânimes quanto à questão de que o homem se liga a Deus pela sua fé sem intermediário. Neste sentido, a ideia de religião passa a ser algo que vem do interior do ser humano e não do exterior, reforçando-se o caráter humanista da religião.

Em 1517, com a Reforma Protestante, defendia-se o "livre" exame da Bíblia, manifestando-se contra tradições seculares da Igreja. Estas colocações irão levar ao rompimento com a Igreja Católica e propiciar o surgimento de novas igrejas nacionais autônomas. Lutero queria a alfabetização do povo para que estes pudessem ler e interpretar as escrituras sagradas sem intermediários. Estas mudanças fizeram sentir-se também no campo educacional. Segundo Aranha:

Lutero defendia a educação universal e pública, solicitando as autoridades oficiais que assumissem essa tarefa, por considerá-la competência do Estado.

{...} propôs jogos, exercícios físicos, música – seus corais eram famosos – valorizou os conteúdos literários e recomendava o estudo de história e das matemáticas. (2008, p.75).

Apresenta-se aqui o desafio de refletir sobre as inovações propostas por Lutero no campo educacional, onde ele procura mostrar que a dinâmica da escola está articulada a uma força que lhe é externa e que acompanha os interesses sociais, políticos e culturais. Ele coloca o Estado como responsável pela educação de jovens de ambos os sexos, em uma época na qual o Estado não tinha nenhuma responsabilidade por ela, pregava que o método de ensino utilizado precisava ser

mais fácil e agradável, pois só assim os estudantes não se afastariam da escola. Algumas nações copiaram tais inovações, já outras as achavam muito cristãs, tecendo críticas às suas propostas no campo educacional, atingindo a ideia de Currículo.

Em meio à crise enfrentada pela Igreja Católica, após a reforma protestante, surgem os professores leigos. A falta de preparo para lidar com as questões educacionais eram grandes, por este motivo a pedagogia da violência prevalecia. O conteúdo nesta época era mais de erudição e ilustração. A qualidade do ensino não melhorou, a base da aprendizagem era o acúmulo de conhecimentos, os programas curriculares educacionais humanistas não deram conta de teorizar o humano.

No campo educacional, a reação católica ocorreu de várias maneiras: o restabelecimento da Inquisição, a lista de livros proibidos aos fiéis, fundação de seminários e a criação da Companhia de Jesus. Em 1534, Inácio de Loyola fundou a Ordem dos Jesuítas, responsável pela tarefa de disseminar a educação católica na Europa e em outros países.

Nesta ocasião, foi utilizada a grade curricular conhecida como *Ratio studiorum* que tinha como objetivo unificar o ensino em todas as escolas católicas. Este Currículo foi dividido em duas partes: primeira a *Studia inferiora*, onde se podem destacar as Letras Humanas, constituída de gramática, humanidades e retórica. Esta etapa tinha uma durabilidade de três anos, considerada o grau médio. A *studia inferiora* contemplava também a Filosofia e as Ciências, conhecida como curso de Artes. As matérias que fizeram parte deste Currículo foram: Lógica, Introdução as Ciências, Cosmologia, Física Aristotélica, Moral e Psicologia. Tal Currículo foi designado para os estudiosos da filosofia, esta etapa era realizada durante três anos. A segunda parte a *Studia Superiora*, era composta pelas seguintes matérias: Tecnologia e Ciências Sagradas e o Latim – geralmente, esta fase do ensino era designada às pessoas que queriam ingressar no clérigo.

Com todas estas mudanças ocorrendo na Europa dos séculos XVII e XVIII - os descobrimentos marítimos, o aumento de metais preciosos chegando das Américas, que permitem o maior fluxo de moedas, os livros impressos e o que este avanço cultural possibilita - foram se difundindo os conhecimentos científicos. Logo surge o movimento filosófico iluminista, o começo da forma industrial de produzir e o crescimento das cidades. A valorização do homem, que assume na era das luzes uma nova maneira de ver o mundo acarreta a separação entre a sapiência (teologia)

e a ciência (razão), compreendendo-se que o ser humano é responsável pelo seu destino.

Estas mudanças da modernidade só foram possíveis devido ao empenho da Burguesia que intencionava ampliar suas atividades econômicas. Foi com tal intuito que buscou aliar o povo aos seus ideais. Com todas estas mudanças de cunho político, econômico e cultural ocorrendo, mostrou-se necessário uma vez mais pensar a educação para o povo.

Tal educação deveria ser pensada para este novo homem, cheio de razão e bem educado. Era preciso inventar novos caminhos para educar a criança, diferente do adulto. Desta forma, nada melhor do que a escola e o Currículo para que este projeto se concretizasse. É preciso pensar a lógica de construção do Currículo, uma busca de inversão da lógica clássica, para uma nova maneira de ensinar, de constituir o espaço de sala de aula, com metodologias inovadoras para o homem desse tempo.

Neste contexto, Comenius em sua *Didática Magna* descreve com maestria o papel dos pais, dos preceptores, dos estudantes, das escolas, dos estados e das igrejas. A sua metodologia propõe uma escola universal no qual todos devem estudar indistintamente. Tal fato nos leva a perceber que o ensino deveria ser feito ao mesmo tempo e que todos deveriam aprender de tudo ao mesmo tempo, em uma organização metodológica que leve a uma aprendizagem concreta. De acordo com o autor:

Uma didática magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a piedade mais profunda. (2006, p. 13).

Ele queria romper com o tipo de educação proposta na época medieval, na qual se aprendia em um ambiente rigoroso e o que o mestre dizia era lei. Os jovens eram tratados como adultos e os conteúdos apreendidos através da reprodução decorada. O alunado recebia as informações prontas e tinha como única tarefa repeti-las na íntegra, sem direitos a questionamentos. Era preciso romper com este tipo de Currículo e Comenius pretendeu, com sua *Didática Magna*, organizar um método simples e conciso para que todos pudessem aprender de maneira constante

e prazerosa, convidando-os para serem sujeitos de aprendizagem nas línguas e nas artes. Nas suas palavras:

Às escolas com um método mais eficaz, não só poderão manter-se em plena florescência como também melhorar indefinidamente. Tornar-se-ão uma "brincadeira," verdadeiras casas de delícias e de atrações. (2006, p. 38).

O método utilizado visava que fosse possível, em uma organização lógica, ensinar o maior número de estudantes de maneira eficiente. Por isso, o Currículo a ser construído deveria contemplar a questão temporal. Propõe, então, uma distribuição segundo as horas, os dias, os anos, e das estações do ano. Se o tempo for bem distribuído não existiria tempo para a ociosidade. Durante a leitura da *Didática Magna* vão se evidenciando os caminhos que tragam o aprofundamento do uso do tempo no processo de ensino aprendizagem.

O tempo é um verdadeiro aliado da educação. O tempo ao qual nos referimos é o tempo social, onde os homens trabalham, estudam, se relacionam uns com os outros, e este foi dividido por idade. Nesse sentido, a escola precisa organizar o tempo de aprendizagem para este novo homem que precisa ser moldado dentro dos princípios da modernidade. Para tanto, se faz necessário elaborar as atividades para um tempo definido. Aqui surge a ideia de linearidade que podemos encontrar em grande parte de sua obra. Comenius faz a seguinte colocação:

Tentemos, pois, em nome do altíssimo, proporcionar às escolas uma organização tal que corresponda exatamente à do relógio construído com técnica perfeita e decoração esplêndida. (2006, p. 127).

Ainda hoje os saberes adquiridos no espaço escolar e encontrados nos Currículos seguem uma ordem que foi fabricada desde a época de Comenius. Para este, o estudo precisa ser dividido de modo que cada matéria seja contemplada, surgindo assim a ideia de disciplina e que todas elas fossem divididas em aulas. Assim:

Todas as disciplinas e línguas devem ser ensinadas com um único e idêntico método {...} tudo deve ser ensinado segundo graus ininterruptos, de tal modo que o que for aprendido hoje reitere o de ontem e abra caminho para o de amanhã. (2006, p. 208).

A metodologia educacional, a divisão temporal e a ideia de disciplina, a organização e planejamento de atividades prazerosas não são encontradas somente na *Didática Magna* de Comenius é possível deparar com tais discussões no campo do Currículo ainda hoje. No fundo, questões como eixo temático, propostas interdisciplinares, sequências didáticas, remontam ao grande educador.

Com o processo da Revolução Francesa, ocorrido entre 1789-1799, ocorre o fim do Antigo Regime. Isso implicava em novas ideias educacionais, já que era preciso defender uma escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita. A esfera pública e o civismo passaram a fazer parte do debate. Assim, surge a ideia de que todas as pessoas, independente de sua religião, raça, situação econômica, social, de sexo precisam ter acesso à educação. Isso veio da revolução francesa.

Foi implementada a ideia de um Estado educador. Tornando-se o Estado responsável pela educação, este teve que criar uma estrutura administrativa capaz de direcionar o trabalho docente como, por exemplo, a criação dos calendários escolares, organização dos graus de ensino, programas curriculares, processos avaliativos, além de outros recursos necessários à construção da escola pública.

O Currículo era construído para atender a um projeto de educação que atendesse o cidadão com seus direitos civis básicos, ou seja, *liberdade, igualdade e fraternidade*. O papel do Currículo era o de inserir o ser humano no desenvolvimento social e cognitivo, tornando-se um cidadão capaz de exercer sua plena cidadania. Como nos diz Anísio Teixeira, a educação foi concebida como direito de todos os cidadãos, promotora da igualdade social e da cidadania.

Cabe a nós advertir que foram os franceses quem planejaram uma escolarização em graus. Cada cidade teria uma escola de primeiro grau de quatro anos. O segundo grau ficaria a cargo de instituições em regiões-polo, que centralizariam o atendimento. Os poucos cursos superiores existentes encontravam-se nos centros mais populosos. Tais escolas foram tidas como unidades especializadas na transmissão dos saberes, tendo um grupo de profissionais especializados, os professores.

Elie Ghanen¹⁰ destaca que o que atualmente se entende por sistema escolar, presente em todos os países, foi um componente especial do projeto político implementado pela Revolução francesa há pouco mais de duzentos anos. Projeto este que pretendiam tornar todos (a) cidadãos (a) portadores dos saberes e das ciências.

O Estado de Goiás, inspirado no direito vindo da Revolução francesa, busca fazer um projeto de Reorientação Curricular que possa atender a todas as crianças, todos os jovens e adolescentes no espaço escolar com aprendizagem. Para tanto, recorreremos aos dizeres de Maria José Reginato³:

A Constituição Federal (88) A LDB (96) e o ECA (90) são marcos legais importantes que desencadearam a discussão dos direitos de crianças e de adolescentes. O direito à educação, entendido como o acesso, a permanência e o sucesso na aprendizagem, até os anos finais da escolaridade obrigatória. (hoje, o ensino básico) é um deles.

Todos os que estão envolvidos, de alguma forma, com o atendimento desse segmento social têm a obrigação de defender esses direitos (à vida, à educação, à saúde, ao lazer, à cultura, à convivência familiar). No caso dos trabalhadores da educação, faz-se prioridade batalhar por esse direito específico.

Associar currículo ao direito à educação é uma proposta que considera que a permanência e o sucesso das crianças na escola dependem em grande parte do currículo desenvolvido: se faz sentido para o aluno, se respeita e parte do seu universo cultural. O que se ensina e o como se ensina pode manter ou excluir as crianças e adolescentes da escola.

Nessa perspectiva, da importância dada à educação formal para o ser humano moderno, é natural que se discuta um processo de reorientação curricular que atenda todas as crianças, jovens e adultos com tanta intensidade, afinal, é preciso que esteja claro seu significado social e pessoal da educação. Por isso faz-se necessário que todos possam, no espaço escolar, ter acesso, permanência e aprendizagem significativa garantida para que possam concluir os anos finais de escolaridade obrigatória com sucesso.

Faz-se necessário, porém, refletir que, apesar de todas as propostas de mudanças, a educação era precária. Na Inglaterra do início do século XIX era preciso melhorar o campo educacional, haviam pouquíssimas escolas públicas e tentava-se ainda promover a alfabetização em massa. Começou uma luta em defesa da liberdade política, econômica e da igualdade de todos perante a lei. Com tais mudanças, o Estado passou a pensar a teia de relações administrativas necessárias para a elaboração do Currículo e que atendesse às novas aspirações.

1.3 A ideia de Currículo na contemporaneidade

³ Assessora do Cenpec no projeto de Reorientação Curricular do estado de Goiás. Entrevista concedida em 10/09/2010.

Retomamos a ponto de partida: o Estado no contexto moderno tem um papel fundamental na educação, pois vai abrir um leque ao conhecimento racional que em princípio capacitaria o indivíduo a controlar o seu próprio destino frente a uma natureza caótica. O conhecimento só poderia ser alcançado a partir de fatos reais observados pela sociedade.

As ideias positivistas⁴ ganharam importância, tanto em nível de Estado quanto na organização da sociedade capitalista. Seu caráter é de uma nova “ordem” (ou seja, organizar o caos que encontrava a sociedade após a Revolução Francesa). De forma semelhante, no contexto educacional os papéis são bem delimitados: ordem para dividir as turmas, o tempo de estudo, organizar administrativamente a escola, o papel de aluno (a) e de professores. Neste sentido, para Comte a educação era vista em primeiro lugar de maneira normal e, depois, para o trabalho regular. O aluno é aquele que aprende e o professor aquele que transmite o conhecimento, mantendo uma relação interpessoal. Segundo Doll, “o caráter gradual do progresso e o encadeamento linear do desenvolvimento foram transportados para a teoria educacional e do Currículo”. (1997, p. 53).

O indivíduo aprende a partir de disciplinas rígidas e de fatos reais, rejeitando-se assim o campo do imaginário e do lúdico. Com este novo olhar para a maneira de se trabalhar o Currículo, o espaço escolar atende aos anseios sociais nos quais a escola passa a ser comparada a uma fábrica e o Currículo é norteado para a eficiência e a padronização. Com base nos dizeres de Kliebard:

Uma parte do sistema de produção, sendo o aluno a matéria bruta, que deve ser transformada num finíssimo e útil produto, sob o controle de um técnico altamente qualificado. O resultado desse processo de produção deve ser cuidadosamente pré-delineado de acordo com rigorosas especificações e, quando certos produtos provam ser inúteis, são descartados em favor de outros mais eficientes. (1980, p.84).

Nesta fase Curricular, as crianças foram associadas a um produto bruto que necessitaria ser lapidado. O professor detinha o saber e transmitia aos alunos. Cabia a estes memorizar tais saberes. Segundo Silva “O Currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”. (1995, p. 247- 258).

⁴ O significado de positivismo é o de positivo como contrário a negativo, ou seja, o positivismo tem por objetivo organizar, manter, e não destruir.

De antemão, deve ser frisado que junto com a institucionalização da educação apareceram discussões sobre a necessidade de um Currículo progressista, tendo como base a psicologia. Nessa vertente, conduzida por John Dewey em 1902, a escola deveria ser um lugar democrático que considerasse os interesses e as experiências específicas dos jovens.

Somente no final do século XIX, nos Estados Unidos, com o processo de industrialização, a migração em busca de trabalho na indústria e com a institucionalização da educação, é que de fato aparecem os especialistas em estudos do Currículo. Franklin Bobbitt, nos Estados Unidos em 1918, publicou o livro *The curriculum*, um grande marco estabilizador do Currículo como um campo especializado de estudo, conforme expressa Silva (2000), mencionando que o modelo de educação proposto era do tipo industrial. Para este autor, Bobbitt estava claramente voltado para a economia e sua palavra-chave era “eficiência”. Podemos perceber com clareza tal fato na imagem a seguir. Nela podemos perceber que muitos jovens adentram no ambiente escolar no qual mais parece com uma linha de montagem onde é desempenhada prática pedagógica mecanicista, aplicada a todos os estudantes do mesmo jeito, espera que todos aprendam ao mesmo tempo e no mesmo ritmo, alcançando a eficiência, pois todos saem iguais dessa fábrica chamada escola.

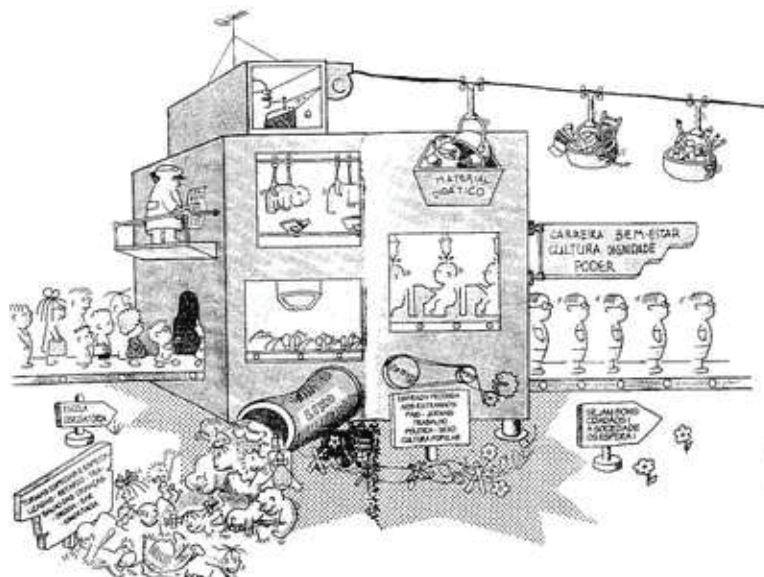


Ilustração 1 – Escola

Fonte: Retirada do site www.passeiopeducar.blogspot.com

Com a finalidade de aumentar a produtividade e tornar mais eficientes os processos produtivos, utilizaram-se vários métodos de controle. Cabe aqui perceber

alguns deles, tais como: o movimento dos trabalhadores e das máquinas provocou grandes alterações no jeito de trabalhar dos homens, no jeito de se relacionarem uns com os outros e de como usar o tempo, no jeito de produzir e vender. Este turbilhão de coisas acontecendo às cidades vai se transformando e quando novas condições de vida vão se dando, carece o aumento de contato entre os povos devido à construção de estradas, ferrovias, portos e a difusão de novas ideias e práticas filosóficas.

Nestas circunstâncias, Franklin Bobbitt aproveita das transformações e elabora o projeto educacional para atender aos interesses da burguesia. Libânio explica que:

Na sociedade capitalista o saber é predominantemente reservado ao usufruto das classes sociais economicamente favorecidas as quais, frequentemente, o transformam em idéias e práticas convenientes aos seus interesses e as divulgam como válidas para as demais classes sociais. (1994, p. 129).

Em tal contexto, a finalidade do Currículo é formar os cidadãos para o trabalho, ou seja, para exercer uma profissão, vindo a ser construído para atender às exigências do setor industrial. Tais ideias e práticas educacionais foram usadas por vários países na elaboração de seus Currículos.

Estes Currículos, tendo como concepção de educação a garantia do direito social do cidadão, foram elaborados para atender ao projeto educacional que exclui a maioria da população e atende aos interesses do capitalismo. Daí que, segundo Araújo (GOIÁS, 2006, p. 6), ao mesmo tempo em que se afirmava uma concepção da educação como direito social da cidadania, buscava-se enquadrá-la aos princípios da produtividade própria do capitalismo. Tal contradição deu origem a uma história da teorização sobre o Currículo, cujas bases estão envoltas nas seguintes questões: o que deve ser ensinado? O que os alunos devem ser ou devem se tornar?

Em 1949, o Currículo de Bobbitt foi solidificado por Ralfh Tyler e levado para vários países, inclusive o Brasil. Esse modelo está centrado na organização e no desenvolvimento e faz a divisão tradicional de Currículo: ensino, instrução e avaliação. Esse currículo considera os conflitos importantes que existem no espaço da escola e na sociedade.

Diante do entusiasmo da década de 1960–1970, em que os trabalhadores procuram novas formas de relações de trabalho, mais justas e igualitárias, em todo o mundo é preciso repensar o Currículo escolar. Para tanto, o Currículo é construído tendo como base as estruturas psicológicas, com foco nos conceitos de ideologia e nas relações de poder para a sua construção, importantes considerações que provieram dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais se ampliaram em meados do século XX na Inglaterra, onde buscaram redefinir o conceito de cultura para o campo político. Os estudos culturais na contemporaneidade buscaram romper com a posição elitista de cultura, que se expressa a partir de um conjunto denominado de *alta cultura* e de *cultura de massa*, que passaram a existir nas grandes obras de artes plásticas no teatro e na literatura. A cultura descida ao rés-do-chão procura nos estudos culturais redefinir a sua concepção buscando dar acesso a uma rede geral de significações das “culturas”. Neste sentido, busca-se compreender o estudo cultural com base no campo da política. A política a que estamos nos referindo não é o trato de coisas públicas – representação em cargos públicos ou a vida partidária - mas a busca de compreender de modo geral a vida dos homens no grupo do qual fazem parte, como escreve Silva:

A cultura como um campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla {...} os estudos culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural. (2000, p.133 a 134).

A cultura é algo histórico, pois é a vida das pessoas, o seu cotidiano. Os valores, os seus saberes, são sua memória; tudo que construímos, aprendemos, partilhamos e adquirimos, através do tempo, é a identidade. Se a cultura traz um conteúdo educacional, esse é o eixo que norteia o ensino aprendizagem em um processo educativo. Devemos estabelecer, portanto, quais conteúdos farão parte do currículo escolar. A seleção de conteúdos no campo da cultura é um ato político-ideológico de qualquer atuação educativa. Segundo Padilha:

...a retomada ou a aplicabilidade, nas escolas e em outras instituições educacionais, das atividades dos Círculos de Cultura, devidamente contextualizadas para a época em que estamos vivendo e, portanto, ressignificadas, pode oferecer importante estratégia de construção de um

currículo que leve em conta as diferentes culturas, cada vez mais presentes e evidenciadas nas instituições educacionais e em toda a sociedade. (2004, p. 175).

Para Silva (2000), as novas narrativas referentes ao Currículo buscam mostrar que há um Currículo oculto no espaço escolar e carregado de aspectos do cotidiano da sala de aula não contidos no Currículo oficial. Nesse emaranhado de reflexões, aparecem às teorias pós-críticas, levando estudiosos a realizarem uma nova leitura do Currículo com base no discurso que reflete o multiculturalismo existente.

Pode-se afirmar que o multiculturalismo representa o campo das lutas sociais e políticas. Ele nos conduz à reflexões no espaço escolar plural, ao entendimento sobre as diferenças. Assim, os estudos culturais permitem conceber o Currículo como um campo de luta em torno da identidade, cuja relação social está no seu comprometimento com alunos e sociedade.

Para tanto, faz-se necessário buscar outros espaços educativos, além do espaço de sala de aula, e proporcionar aos educando conhecer e apreender múltiplas linguagens. Com isso, pretende-se atingir uma extensa leitura do ambiente social que o cerca, ampliar sua visão de mundo e construir a sua própria identidade como cidadão. Vale acrescentar, com Silva, que:

...currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (2000, p.150).

O Currículo apresenta uma forte relação com o processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido na unidade escolar, com base nos conteúdos selecionados, na relação de quem ensina com quem aprende, para que de fato ocorra aprendizagem. Algumas teorias do processo de ensino–aprendizagem permitem encontrar inspiração para o aprofundamento do assunto, podendo-se recorrer, por exemplo, a Piaget e Vygotsky.

Conforme Jean Piaget, o nível de desenvolvimento dos sujeitos humanos é construído com base em seu conhecimento anterior, o que permite sua ampliação ou adaptação de acordo com as necessidades. Segundo sua teoria, os jovens só aprendem se estiverem preparados para receber o conhecimento e este se constrói na interação do objeto com situações de ensino-aprendizagem, provocadas no

espaço escolar pelo professor. Nesse sentido, o desenvolvimento está ligado à interação com objeto, cujos conhecimentos serão armazenados para serem utilizados em outras situações de aprendizagem. Para Piaget, “não se cria a partir do nada; ninguém conhece algo totalmente novo”. (1977, p. 88).

Para isso, é preciso buscar um método adequado para lidar com a diversidade dos sujeitos. Segundo Vygotsky o ensino-aprendizagem ocorre por meio da interação e da mobilização, razão por que deve ser buscado o interesse do aluno pelo conhecimento na confrontação das ideias, nas trocas de experiências e na socialização. A aprendizagem é produto da ação dos adultos que praticam a mediação do processo de ensino-aprendizagem:

...o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra, forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (1984, p. 102).

Se a aprendizagem é o produto da ação dos adultos que praticam a mediação do processo de ensino-aprendizagem, segundo Vygotsky, a contemporaneidade coloca uma grande questão para todas as áreas do conhecimento de forma geral e especificamente para a História: diante do avanço e acúmulo deste conhecimento, o que ensinar? Ou melhor, promover a aprendizagem de quais conteúdos históricos? Quais são mais significativos para a cultura ocidental?

Estas questões permeiam o debate atual sobre Currículo e, sobre elas, foram realizadas discussões inúmeras vezes. O debate sobre Currículo, entretanto, não pode ser reduzido à simples razões de época ou a questões nacionais. O importante não é discutir sobre o Currículo a lógica do próprio Currículo ou a lógica da avaliação como vem sendo feito, mas ser capaz de proporcionar momentos e ambientes que levem a acontecer aprendizagem dos estudantes.

No capítulo seguinte abordaremos como a disciplina de História se constituiu no Brasil, desde o período colonial até 1990, como foi trabalhado o Currículo desta disciplina. Retrata, ainda, o contexto político da educação neoliberal de 1980 a 1990. Como se deu a elaboração do Currículo Mínimo de História em Goiás na década de 90.

Os tempos de escola invadem os outros tempos (...). Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal. Arroyo (2000, p.27)

2 PEQUENA HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL

Não obstante a existência de lacunas, não se pode dizer que o ensino de história seja tema marginal nas áreas de história e de Educação, no Brasil. Privilegiado quanto ao estudo das práticas de ensino - métodos, avaliações, materiais didáticos - ele ainda é pouco explorado em sua dimensão histórica, em suas temporalidades, em suas continuidades e rupturas. Thaís Fonseca

Nos últimos anos foi produzida uma rica pesquisa historiográfica no que se referente à história como disciplina no Brasil. Mesmo assim, tal temática ainda é um campo de estudo muito importante, pois retrata o surgimento da história enquanto disciplina e as mudanças que se processaram, em sua maioria, no campo político, cultural, social e econômico. A História, enquanto disciplina, percorreu uma trajetória conturbada desde sua implementação. Tanto no período colonial, como em seu processo de inserção como tal, no século XX. A elaboração dos programas a serem seguidos foi uma tarefa difícil.

2.1 Variações de uma Disciplina

A educação escolar, no período colonial, ficou a cargo dos padres jesuítas, que se estabeleceram no Brasil em 1549. Eles eram responsáveis pela catequização dos indígenas em algumas regiões e, em outras, pela fundação de colégios para atender aos grandes proprietários de terras e seus filhos (exceto as mulheres). Tinham como princípio a formação religiosa e humanística. Como explica Fonseca (2006, p. 38), a “coroa portuguesa pouco atuava no campo da educação escolar, deixando esta tarefa à Companhia de Jesus”. Além disso, nessa época, a coroa portuguesa não admitia a criação de uma universidade no Brasil, porque assim podia continuar seu controle sobre a educação da elite que aqui vivia.

Aos poucos, as idéias iluministas do século XVIII passaram a ser inseridas nos diversos conteúdos das matérias escolares. Isso foi reforçado pela expulsão dos jesuítas do Brasil, que veio a desestruturar o modelo de ensino já existente. Como os jesuítas eram responsáveis pela educação, no Brasil, a expulsão deles, causa grande problema para a coroa portuguesa, afinal quem assumiria a educação no território brasileiro? A educação ficaria a cargo do estado que criaria a escola

pública. Surgem então, outros problemas para educar jovens e adolescentes: precisava-se de professores. Como fazer para contratá-los? Isso gera gastos e de onde viria o dinheiro? Era preciso buscar soluções para as dificuldades. Fez-se necessário arrumar uma solução legal para tal fato. Surge a ideia de criação de um tributo, mas o que tributar? O tributo da cachaça era a saída para o pagamento dos professores. Conforme diz de Antonio Marcelo da Silva⁵:

Conforme as leis vindas da Metrópole, para cada tonel de 30 litros de cachaça seriam cobrados mil e quinhentos réis a título de “subsídio literário”- nome dado a esse novo tributo- e o dinheiro deveria ser revertido ao pagamento dos professores.

Coube ao Estado preocupar-se com a educação, sendo a estrutura pedagógica vigente substituída pelas disciplinas. Acompanhe a explicação de Taís Fonseca para essa substituição:

[Trata-se de] uma rejeição, mesmo que parcial, aos currículos desenvolvidos pelos jesuítas [que] implicou na sua substituição por outros que, considerados mais realistas e programáticos, contemplassem as ciências modernas, as línguas nacionais e os conhecimentos históricos e geográficos. Nesta época a história ainda não se constituía enquanto disciplina. (2006, p. 22).

No campo educacional, as propostas feitas pelo governo de Marquês de Pombal, permeadas dos ideários iluministas, propunham uma reforma no campo da legislação educacional e a formação dos quadros administrativos. Pode-se afirmar que no campo educacional, as ideias de Pombal continuavam sendo executadas para atender à classe dominante brasileira. Apesar da tentativa de modernização no campo pedagógico, o país ainda não tinha estrutura e nem recursos necessários para a ampliação, já que faltavam professores e materiais básicos de ensino na época.

No que se refere à disciplina História, no Brasil ela nasce no século XIX, junto com a História científica. Teve início com o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), que organizou a disciplina escolar no colégio D. Pedro II, em 1837, no Rio

⁵ Antonio Marcelo Jackson F. da Silva é bacharel em História universidade do estado do Rio de Janeiro, Mestre e Doutor em Ciências Políticas pelo instituto universitário de pesquisa do Rio de Janeiro. Professor da faculdade de Ciências econômicas de Valença- RJ. Matéria da revista desvendando a História ano 2 nº 7, p. 18-21 Cachaça, Tributo e Salário dos Professores no Brasil Colonial.

de Janeiro. O curso foi criado para atender aos interesses, mais uma vez, da elite dirigente. Seus objetivos primordiais eram construir um ensino voltado para questões ligadas à nacionalidade. Como assinala Fonseca:

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a história ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois lhe cabia apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. (2006, p. 24).

Com as reformas ocorridas em 1930, as quais concorreram para a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi proposta a construção de uma política centralizadora para a educação, pois até esse momento não havia uma política nacional. Em 1931 ocorreram as reformas promovidas por Francisco Campos, as quais propunham a definição de programas e orientações referentes aos métodos de ensino. Ainda que pela primeira vez alcançasse todos os níveis de ensino e tornassem o ensino obrigatório em todo o território brasileiro, as propostas receberam fortes críticas dos professores, acusando-as de serem manifestações de cunho nacionalistas em detrimento do pedagógico.

As reformas seguintes propostas por Gustavo Capanema, de certa forma, deram continuidade às reformas de Francisco Campos, tendo como base a Constituição de 1937. Nesse contexto, a escola secundária pública atendia mais uma vez à elite brasileira, e o curso técnico profissionalizante, exigência da modernização, viera para atender à classe trabalhadora. Assinale-se que foram as reformas de Capanema que trazem ao cenário a história do Brasil como uma disciplina autônoma e científica. Thais Nívia de Lima e Fonseca explica que: A reforma de Capanema restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma e confirmou como seu objetivo fundamental a formação moral e patriótica. (2006, p. 53).

Quanto às matrizes curriculares de História, boa parte delas foi definida por pressões do setor Católico ligado à educação. O objetivo da disciplina era a formação moral e cívica dos indivíduos, o que resultou no aumento de sua carga horária. Nesse período os níveis de ensino eram divididos em dois – ginásial e o colegial – e realizavam-se alterações no Currículo, para a definição dos conteúdos destinados a esses níveis de ensino. Trata-se de mudanças que significaram avanços no ensino de História, dado o propósito de trabalhar com elementos da

cultura, mas que ainda se mantiveram bastante tradicional, pois estava ligado à memorização.

A partir das décadas de 1960 –1970 mudanças profundas ocorrem sob a ótica militar, esta se faz presente em uma estrutura política e social muito rígida e isto afeta também o campo educacional. Ocorreu a invasão de escolas pela polícia e o trabalho dos educadores passou a ser vigiado, muitos educadores e educados foram presos e exilados. Tal fato pode ser observado nos dizeres de Martins, pois de acordo com ele “estamos falando de um período político em que o Estado brasileiro estava organizado em bases autoritárias, que se fundara por meio de um golpe de Estado e que definira como classe política dirigente um grupo de militares”. (2002, p. 55). E a disciplina História perde lugar no currículo, na medida em que a pesquisa histórica passou a ser supervisionada, e seus Currículos também, onde o estado procura neutralizar suas especificidades e os cursos de licenciatura curta ganham espaço na formação de professores que atuam trabalhando com História, Geografia como única disciplina. Para ilustrar, o ensino de História nas escolas públicas, nesse período, era organizado nos currículos da seguinte maneira: 1ª fase – história da família, o bairro, o município, a cidade, o estado e o país; 2ª fase – história geral (contendo: OSPB e Educação Moral e Cívica), antiga e contemporânea. Neste contexto, em 1971, chega ao cenário educacional a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em pleno fervor do período militar, que reformula o ensino de 1º e 2º grau no que refere a sua estrutura, seus objetivos e seus conteúdos.

Com o processo de redemocratização, o país passou por grandes transformações no campo tecnológico, nas décadas de 1980–1990, o que facilitou a comunicação e proporcionou uma extraordinária rapidez na veiculação da informação, mediante lançamento de filmes em escala mundial, serviços eletrônicos de bancos, notícias chegando a tempo real, acesso às informações de os lugares mais longínquos, via internet, entre outros. Diante das transformações sociais ocorridas, o campo educacional não ficou de fora e várias reformulações curriculares passaram a ocorrer no campo da História, disciplina essa já com certa autonomia e obrigatória na formação dos estudantes da educação básica. Podemos perceber tais mudanças, como aponta Fonseca:

Saímos dos anos 80 do século XX, caracterizando o período como tempo do “repensar”. Exemplo disso, os títulos de várias obras publicadas no período. Repensamos, criticamos os diversos aspectos constitutivos da

educação, a história e seu ensino: desde a política educacional, os currículos, a gestão, a escola, o ensino-aprendizagem, os professores, os alunos até os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas. Deste movimento emergiram outras proposições diferenciadas daquelas predominantes até então na educação brasileira. (2005, p.31).

Essa peculiaridade do Currículo permitiu que, na década de 1980, a rede estadual de ensino do Estado de Goiás produzisse o material denominado Programa Curricular Mínimo (PCM). Ele foi elaborado por profissionais da área que atuavam na Secretaria Estadual de Educação - Maria Vieira da Silva, Nadir das Neves, Sônia Maria Coutinho Santana Vieira e Willany Palhares Leal e das universidades goianas Universidade Federal de Goiás (UFG) - Lenir Magalhães e Universidade Católica de Goiás (UCG) - Laís Aparecida Machado, Maria Amélia Garcia de Alencar, interessados em provocar mudanças na perspectiva da história ensinada. Esse material foi reelaborado pela equipe de professoras: Fátima Alcídia Costa Mota (SEC), Laís Aparecida Machado (UCG), Maria da Conceição Silva (UFG), Nadir das Neves (SEC), Sônia Maria Coutinho Santana Vieira e foi reeditaram em 1995, serviu por muito tempo como referência para o trabalho docente desenvolvido nas salas de aula da rede. No entanto, segundo avaliação da Secretaria de Estado da Educação Goiás:

Se, por um lado, o PCM acenava para novas práticas no ensino de História, por outro lado, não se conseguiu avançar muito na área como proposta metodológica, sobretudo no que se refere aos conteúdos apresentados de forma periodizada e ainda num modelo quadripartite. (2006, p. 85).

No final da década de 1990, o MEC apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja elaboração contou com a participação de profissionais da área de educação de várias regiões do país. A partir de então, os Parâmetros passaram a ser a principal referência para os professores de História, propondo uma história investigativa e analítica, além de trazer conceitos, noções de tempo, interdisciplinaridade e novas metodologias para o ensino. No caso de Goiás, ocorreram vários debates envolvendo profissionais da educação acerca da proposta apresentada pelos PCNs.

Os PCNs trazem uma novidade: a divisão das séries em ciclos. Cada ciclo corresponde a dois anos do ensino fundamental e para cada dois anos existe um eixo temático correspondente. Nos PCNs, os eixos temáticos são norteadores do

trabalho a ser realizado, não podendo ficar limitado ao conteúdo a ser trabalhado, no entanto, pode estabelecer outros conceitos que precisam ser estudados em um tempo de longa duração. O ensino de 5ª a 8ª série do ensino fundamental trás dois eixos que são: “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e “História das representações e das relações de poder”.

Os eixos temáticos têm maior flexibilidade nas escolhas dos temas a serem trabalhados. Os educadores podem fazer opções para o trabalho, incluindo a História regional e local e mesmo com história das minorias até então deixada de lado pela historiografia tradicional. Não podendo trabalhar toda a história, a concepção de História estudada até então que era a européia e a ocidental, em detrimento algumas vezes da História brasileira, da africana e das culturas latino-americanas. Todo este fato vem repercutindo na maneira de pensar de boa parte da população do Brasil, atraídos pela maneira de viver e os valores da Europa /Ocidental e dos Americanos.

Sendo assim, os educadores pensavam no que trabalhar, no que ensinar e como ensinar, fazendo uma opção de dar ênfase à História de seus estados e municípios (ou dos municípios jurisdicionados) por ser a realidade mais próxima dos estudantes. Estes precisam adquirir conhecimentos sobre a cultura, o cotidiano, os valores e saberes de seu estado, em todas as dimensões históricas e, assim, fazer as correlações da história municipal, regional e nacional. É de responsabilidade dos educadores fazer os recortes necessários e adaptar a opção historiográfica utilizada às problemáticas do mundo contemporâneo.

Os eixos permitem aos educadores realizarem planejamento com tarefas prazerosas relacionadas ao local, e com a cultura dos jovens e adolescentes, para que o conhecimento seja ressignificado e, deste modo, os estudantes possam fazer uma leitura do ambiente social que o cerca. Essa é uma escolha didática, para os alunos distinguirem suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e relativizarem, em parte, os padrões de comportamento do seu próprio tempo. É possível destacar a maneira de as pessoas trabalharem, vestirem-se, pensarem, conviverem, evidenciando relações sociais, econômicas e políticas mais amplas, que caracterizam o modo de vida das sociedades. Na dimensão particular da vida, na repetição de hábitos no dia-a-dia, existem experiências acumuladas ao longo de processos históricos. (Parâmetros curriculares nacionais – história 5ª ao 8ª serie p. 54).

Em seguida, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, surgiu a necessidade de sua regulamentação no Estado de Goiás, sendo aprovada a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que em seu Capítulo 35, Seção da Educação Básica, III, trata do ensino fundamental.

Neste contexto, podemos identificar outros elementos que podem subsidiar o processo de Ensino-aprendizagem, que contemplem as novas determinações do Ministério de Educação (MEC), tais como: a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, a Constituição Federal de 1988, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Leis Estaduais referentes à educação e a Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-americana e Indígena nas Escolas. Por meio desta pesquisa, fazemos uma análise de todo esse processo com o fim de subsidiar o trabalho dos professores, compreendendo o currículo que está sendo construído e as concepções presentes na Matriz, bem como pode ser aplicado no cotidiano escolar.

2.2 O impacto do neo-liberalismo na Educação

Retomamos aqui a ideia contida nos discursos dos séculos XVII e XVIII, com base no liberalismo, onde todo ser humano é responsável pelo seu destino. Isso fica explícito no discurso da revolução francesa, no qual defende uma escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita. Neste contexto, surge o Estado liberal para garantir os direitos dos cidadãos, no que se refere à educação, ao livre mercado, aos direitos individuais e à ordem pública.

O enfoque dado à política liberal de Estado permaneceu nas economias capitalistas. No entanto, não teve como se efetivar devido a uma multiplicidade de consequências. Destas, podemos citar o fracasso da inserção da política de desenvolvimento nos países do chamado Terceiro Mundo. E neste contexto de permanências e fracassos da falta da própria liberdade, direito fundamental defendido pela teorização da política liberal, se faz necessário pensar o papel político do Estado. É neste movimento de crítica que se percebe claramente o nascimento da política neoliberal.

A política neoliberal mostra-se como uma contrapartida à intervenção do

Estado na economia, tais políticas sugerem um rigoroso controle fiscal, a redução de gastos dos governos com questões sociais, bem como a diminuição da atuação dos sindicatos e, principalmente, de qualquer ação do Estado de bem-estar social. É Perry Anderson quem chama atenção para essas questões:

...as raízes da crise estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos que havia corroído as bases da acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (1995, p.10).

Tal política, que traz enraizada ponderações desta natureza, não reserva o nome neoliberal exclusivamente às políticas estatais que se afeiçoarem inteiramente com os princípios econômicos baseado nos pensamentos de Friedrich Hayek⁶ ou Milton Friedman⁷. A política neoliberal e toda ação do Estado que colabore para o desmonte das políticas de estímulo à independência econômica nacional, de acesso ao bem-estar social, do estabelecimento do pleno emprego e de intervenção dos conflitos social-econômico.

Assim, Michel Peters, fala sobre a questão:

Os governos neoliberais têm argumentado em favor de um estado mínimo, proposta que tem se limitado à determinação dos direitos individuais construídos em termos de consumo, e em favor de uma exposição máxima de todos os fornecedores à competição ou à reivindicação, como uma forma de minimizar o poder de monopólio e maximizar a influência do consumidor sobre a qualidade e o tipo de serviços oferecidos. A aplicação desse raciocínio à educação é facilmente compreendida. Seus pressupostos teóricos nem sempre têm se tornado explícito, mas eles partem claramente de uma perspectiva neoliberal, sancionando reformas na administração educacional no assim chamado movimento para devolver ou delegar a responsabilidade na medida em que isso for praticável, enquanto ao mesmo tempo, se aumentam os poderes locais das escolas e pais, vistos como consumidores individuais de educação. (1994, p.221-222).

O neoliberalismo nasceu após a 2ª guerra mundial. De acordo com Perry Anderson, analisando o projeto neoliberal para o mundo, aponta que seus pressupostos surgem após a segunda guerra mundial e foi forjado por um movimento ideológico de representação mundial. (1995, p.49). Os pontos básicos do neoliberalismo são três. O primeiro deles é a política de privatização das

⁶ Friedrich von Hayek remete a escola austríaca do final do século XIX, autor de Caminho da Servidão, publicado pela primeira vez em 1944.

⁷ Milton Friedman nasceu nos Estados Unidos da América, defende o liberalismo, pertencia a escola de Chicago

atividades estatais, não só desestatização de empresa pública, mas, também de atividades administrativas. O segundo, a política de desregulamentação, redução da atividade reguladora e disciplinadora do estado no terreno da economia. Isso leva ao terceiro, à abertura da economia ao capital internacional, eliminação das reservas de mercado e do protecionismo econômico.

O modelo de política estatal neoliberal (privatização das empresas estatais, abertura econômica, desregulamentação) modifica-se de acordo com as condições de cada país. Nesse processo, apresenta-se o desafio a alguns governos para que em um momento propício possa implantar simultaneamente essas políticas, além disso, o ritmo de execução de qualquer uma dessas políticas pode ser mais ou menos veloz, conforme as categorias sócio-econômicas e políticas deparadas por cada governo. Os governos dos Estados capitalistas atuais em uma intensa distinção, segundo o qual o seu êxito está no alcance das metas da política neoliberal. Em primeiro lugar M. Thatcher, como Primeira-Ministra na Grã Bretanha em 1979, e R. Reagan, como presidente dos EUA em 1980, também governos trabalhistas da Austrália e da Nova Zelândia a partir da década de 1980. Os governos conservadores da França (Mitterrand), na década de 1990 e o da Alemanha (Kohl) nas décadas de 80/90. Estes governos conservadores lideraram numa verdadeira batalha ideológica para implantar as reformas políticas neoliberais e acabaram esbarrando em poderosos obstáculos econômicos e políticos capazes de dificultar a sua concretização.

Se olharmos para trás, vemos um longo caminho percorrido pela França quanto à política de desregulamentação, que foi impedida de se concretizar, mas não foi derrotada mesmo com a oposição feita pelas classes trabalhadoras; quanto à política de privatização, acabou tendo um estilo político moderador capaz, inclusive, pela vigência de assustar eventuais investidores estrangeiros. Na Alemanha, tem partido do próprio governo, o jeito de fazer a oposição ao método de privatização das empresas estatais.

O fracasso do neoliberalismo foi que o Estado não diminuiu muito seus gastos com o bem estar, devido também aos gastos com o aumento do desemprego, aumento do número de trabalhadores aposentados.

A América Latina é hoje a 3ª na cena de experiências neoliberais. O Chile, sob a ditadura Pinochet, foi o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal, antes mesmo da Inglaterra. As primeiras medidas foram redistribuição de rendas em favor dos

ricos, privatização. O neoliberalismo chileno pressupunha a abolição da democracia e instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares. Nos anos de 1980 e de 1990, com a reabertura política no país, debates sobre a nova estrutura para a educação no Brasil tomaram força, não se pode falar sobre Currículo sem falar sobre políticas educacionais. O foco da discussão era o financiamento educacional para o país por meio do Banco Mundial.

No Brasil, no governo de Fernando Affonso Collor de Melo de 1990 a 1992, iniciaram-se as reflexões sobre a reforma do Estado, concludente a construção de um novo Estado para o mundo globalizado. Como nas palavras de Evangelista, Shiroma e Moraes, com Collor “deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. (2002, p. 55). Nesse contexto, a temática referente à educação ganha visibilidade, principalmente o debate no que se refere às mudanças no campo do Currículo e aos financiamentos advindos do banco mundial.

Nesta perspectiva, o Banco Mundial exerce um papel importante nas sociedades capitalistas que buscam ajuda financeira para assegurar a economia de seus países e, principalmente, no campo educacional, como podemos observar nos dizeres de Maria Rosa Torres:

O Banco Mundial transformou-se nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido a UNESCO, a agência das Nações Unidas especializadas em educação. O financiamento não é o único e o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial. (1998, p.126).

Foi nos governos do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), que ocorreram as principais medidas referente à política neoliberal. Para tanto constituiu o ministério da administração federal e reforma do Estado, tendo a sua frente Luiz Carlos Bresser Pereira.

As principais medidas foram: Reforma da administração pública; enxugar a máquina do estado; privatização de bens e serviços e desconcentração de recursos da União em relação aos Estados e Municípios brasileiros.

Em educação, se restringiram ao aumento do número de matrículas tanto no

ensino fundamental, quanto no médio e no superior, seguido da universalização do ensino e a formação de professores. Mesmo com o processo de formação de professores ocorreu uma grande desvalorização salarial a todos os funcionários da educação.

No campo educacional, durante o governo de FHC, podemos enfatizar a publicação da lei 9.394, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Eles passaram a ser a principal referência para os professores. Contudo, tais leis permitem, a partir de uma base nacional comum, que cada Estado adote, elabore seu próprio Currículo, estipulando quais conteúdos são mais significativos para seus estudantes. Pois, ninguém melhor que a comunidade escolar para compreender e dizer o que melhor adéqua a seu público. Neste contexto, podemos dizer que é de responsabilidade dos estados oferecerem e custear o ensino fundamental as crianças, jovens e adultos com qualidade de aprendizagem em um momento que a democracia se concretiza no país e o Estado republicano sendo visto como um direito social.

De certo modo, os Currículos ganham uma apropriada autonomia no sistema educacional. Esta autonomia vem carregada de medidas do governo neoliberal. As discussões em torno da elaboração de políticas educacionais e de sua implantação que perpassa pela prática dos educadores no espaço escolar, onde estas são discutidas e ganham nova direção, de acordo com os interesses da equipe escolar.

Na década de 1990, o país passou por um processo de grandes transformações no campo tecnológico, conhecido como “globalização”, processo que facilitou a comunicação e proporcionou uma extraordinária rapidez na veiculação de informações. Faz-se necessário analisar com cuidado todo este fenômeno, pois ele pode ser tanto benéfico quanto prejudicial. Os pensamentos neoliberais impõem novas maneiras de relacionamento entre o Estado e a Sociedade Civil.

As políticas neoliberais para a educação tentam modificar a escola impondo uma representação daquilo que é utilizado no mercado. No caso da educação pública, tentaram fazer um arranjo de acordo com o mercado. De acordo com Tadeu Silva podemos ver que a ideologia contida na política neoliberal faz menção à educação:

Ele tende a suprimir as categorias com as quais tendíamos a pensar a vida

social e a educação, ajudando-nos a formular um futuro e uma possibilidade que transcendessem a presente e indesejável situação social. O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da “modernização”, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital. Ao redefinir o significado de termos como “direitos”, “cidadania”, “democracia” o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social. (2001, p. 21-22)

Portanto, podemos dizer que a educação ganha um novo discurso, o da excelência, onde os mais brilhantes precisariam ser recompensados. O discurso do mérito ganha efeito considerável, levando muitas escolas a se reformarem, e formular uma nova proposta no campo pedagógico.

Tornam-se necessários instrumentos de compreensão da realidade social diversificada e cada vez mais ampla para que as pessoas saibam criticar, opinar, e conviver na sociedade, enquanto cidadãos. A educação foi repensada, mas continua espaço de segregação e disciplina para atender às necessidades causadas pelas transformações sociais colocadas pela sociedade pluricultural, multiétnica e globalizada.

A escola, enquanto instituição social, presta serviços à Sociedade Civil, que busca movimentar os projetos e as ações de interesse, decisões, valores, cobranças de uma política educacional que atenda às exigências do mundo contemporâneo para que os estudantes tenham uma educação considerada de qualidade em vista da nova demanda. Cabe à escola cumprir sua função social de garantir a aprendizagem e, à sociedade, cabe acompanhar se as exigências educacionais e sociais da atualidade estão sendo correspondidas. Contudo, tal função não pode ser corretamente avaliada senão por uma perspectiva mais ampla, que se estenda para além do discurso estatal e do imediatismo das transformações sociais por meio da análise crítica do processo histórico em sua complexidade, as concepções que norteiam seus propósitos.

Precisamos, então, refletir sobre as discussões acerca do significado político da educação, analisando-a não somente como fator social, mas enquanto ato político. É necessário, considerar, ainda, os fatores econômicos, sociais e culturais que ordenam a sociedade, pois esses estão ligados ao sistema público de ensino e não ocorrem isoladamente, muito pelo contrário, compõem o contexto sócio-político

que a determina.

2.3 O Currículo em Goiás em 1990

As políticas educacionais e curriculares ganham certa credibilidade, no final dos anos oitenta e noventa, em diversos estados. Várias obras foram debatidas nos congressos da ANPUH por todo país, trazendo um repensar das políticas educacionais de Currículo, de ensino aprendizagem, de gestão, entre outros. Percebemos isso nos dizeres de Selva Fonseca.

Saímos dos anos 80 do século XX, caracterizando o período como tempos do repensar. Exemplo disso, os títulos de várias obras publicadas no período. Repensamos, criticamos os diversos aspectos constitutivos da educação, a História e seu ensino: desde a política educacional, os currículos, a gestão, a escola, o ensino aprendizagem, os professores, os alunos até os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas. (2005, p. 31).

Além de Selva Fonseca outros autores retrataram as mudanças ocorridas devido à crise no campo educacional, que levou a um repensar da educação e dos currículos com diferentes abordagens, dentre esses, a professora Elza Nadai fala o seguinte deste período.

... Crise, período criativo, pois obrigou os profissionais a questionar criticamente os alicerces, os pressupostos teóricos- metodológicos da ciências e do ensino, obrigando-os a propor experiências, múltiplas, procurando superar o tradicional modelo que, introduzido no século XXI, foi ganhando consistência e relevância [...].(1992-1993, p. 144).

Não podemos falar na década de 1980 e 1990, sem refletir sobre o trabalho da professora Ledonias Franco Garcia professora da Universidade Federal de Goiás e do Colégio de Aplicação da UFG. A professora acompanhou e participou de alguns debates e discussões referentes à educação pelo Brasil afora. De acordo com ela, esses debates levaram ao desvencilhamento de certa concepção de educação, orientada unicamente para o viés pedagógico/escolar assumindo uma concepção de educação para a vida. Ledonias não ficou só nos debates e reflexões, mas colocar “a mão na massa” e em uma atitude pioneira realizou um trabalho no colégio de aplicação da UFG, com base em sua experiência pedagógica, destas surge em

1985, o livro Estudos de História, a coleção toda só fica pronta em 1991. A autora traz no livro uma proposta pedagógica inovadora para a época, colocando o ensino de História na pauta de reflexão e o trabalho do historiador. Tal proposta não foi compreendida por boa parte dos educadores, surgindo críticas em relação ao conteúdo e até sobre o tamanho do livro, mas houve também muitos elogios daqueles que resolveram aderir à proposta.

A metodologia proposta no livro esta embasada em uma proposta pedagógica que inclui o raciocínio e reflexões dos estudantes levando a um novo aprendizado histórico. Os conteúdos têm uma linguagem clara para atender a faixa etária dos alunos e trabalha com semelhanças, diferenças, o ontem, o hoje, o passado, o presente, a continuidade e a descontinuidade.

Todo esse debate referente à educação e ao Currículo permitiu que, na década de 1980, a rede estadual de ensino do Estado de Goiás produzisse o material denominado Programa Curricular Mínimo (PCM). Ele foi elaborado por profissionais da área que atuavam na Secretaria Estadual de Educação e nas universidades goianas – Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Católica de Goiás (UCG), interessados em provocar mudanças na perspectiva da História ensinada.

Em 1995, assumiu o governo de Goiás o vice-governador Maguito Vilela que iria governar o Estado até 1998. Era sinal de que a educação pública no estado permaneceria com as mesmas diretrizes. Isso fica claro com a permanência da Secretária de Educação Terezinha Vieira dos Santos na pasta, sugerindo dar andamento a uma política educacional já existente. Não existia a democratização da gestão escolar. Para exercer os cargos diretivos as pessoas costumavam ser indicadas por políticos locais. Assume-se a pouca valorização salarial para os educadores na época.

O Programa Curricular Mínimo para o ensino fundamental de História de 5ª a 8ª série traz no seu bojo a proposta pedagógica para o ensino dessa disciplina. Encontra-se estruturado da seguinte maneira: Apresentação; introdução; justificativa; os programas de 5ª a 8ª série; sugestões metodológicas de 5ª a 8ª série; bibliografia em cada série do ensino fundamental II. Pretendemos aqui, identificar e analisar a concepção que encontra presente no programa curricular mínimo para o ensino de história de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

De acordo a professora Nadir das Neves, da Secretaria de Educação de

Goiás - que participou da comissão de reformulação curricular de 1995 – a proposta foi feita através de reuniões de trabalho com os educadores da área de História da secretaria e com professores representantes das universidades goianas (UFG, UCG). Após vários encontros e discussões, os responsáveis por pensar o Currículo propõem as mudanças necessárias para o ensino de História da rede pública estadual de Goiás. Esse material foi reelaborado e reeditado em 1995 (2ª edição) e serviu por muito tempo como referência para o trabalho docente.

Ao iniciarmos a análise do documento, foi possível perceber que o programa Curricular Mínimo para o ensino de História de 5ª a 8ª série traz em sua introdução o nome dos profissionais que fizeram parte na elaboração deste documento. Os nomes citados, realmente, são de educadoras da Secretaria de Educação do Estado de Goiás – Fátima Alcídia Costa Mota, Nadir das Neves, Sônia Maria Coutinho Santana Vieira, das universidades goianas, UFG – Maria da Conceição Silva, UCG - Laís Aparecida Machado. O documento não conta com a participação efetiva da maioria dos professores que estão na sala de aula em sua elaboração. Essa ideia foi expressa no documento Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental de História da seguinte maneira: ao encaminhar a proposta, que consideramos exequível e adequada à nossa realidade, contamos com a aceitação e a colaboração dos professores para sua viabilização de forma satisfatória. (1995, p.10). Por não contar com a colaboração da maioria dos educadores de sala de aula, o Programa Curricular Mínimo ficou engavetado e os profissionais da educação o denominavam de “o Currículo que vem de cima para baixo”.

Foi possível perceber no documento que perpassa de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, a opção por uma metodologia que considera a História econômico-social, dentro de uma visão de processo, integrando conteúdos considerados similares e próximos no tempo.

Um ponto importante no documento é que este procura fazer uma aproximação do estudante com o cotidiano, na valoração do conhecimento histórico, na formação do mesmo enquanto cidadão. O documento considera que:

Ao se preocupar com a formação do aluno como agente crítico-social, resgata a questão da cidadania e trata a história como uma disciplina viva que faz parte do cotidiano de cada indivíduo e de cada sociedade. (1995, p. 9)

No documento supracitado, compreende-se que o ensino de História passa por alterações coerentes com uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem. Soma-se a esta compreensão a necessidade de se resgatar elementos do extinto programa de OSPB, acrescentando-se “elementos significativos” deste (pg.09) e integrando-os de forma lógica e coerente às disciplinas afins, História e Geografia. Este acréscimo visa suscitar o desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade de cada indivíduo e da comunidade. Com a retirada de O.S.P. B, a disciplina de História, ganha autonomia e certo status. Assim, busca-se partir do conhecimento dos estudantes, por isso o considera enquanto sujeito tanto quanto o docente. Considera, ainda, fundamentais para a apreensão do conhecimento histórico a leitura e a escrita.

Na década de 90, os historiadores goianos buscam na concepção do marxismo um novo olhar para a historiografia curricular goiana. Com base em tais fatos podemos perceber que a tradicional História Política deu lugar para a História Econômica e/ou Social, que durante os anos 90 predominou.

Todavia, ainda nesta “nova” concepção, o Currículo permanece privilegiando o eixo econômico-social da história, realçando, porém, seu caráter de processo e integrando conteúdos mediante relações de similaridade e causalidade. Oferecem assim, alternativas ao modelo linear e busca na atualidade e no cotidiano dos estudantes insumos para desenvolver a compreensão histórica em um processo rico e dinâmico que permeia a vida dos próprios estudantes.

Ao abordarmos a história econômico-social, não podemos, simplesmente, ficarmos presas ao ideário marxista os seus subsídios e a sua teoria. A História tem um curso plural e nenhuma teoria pode defini-la ou é definitiva em uma sociedade que esta em constantes transformações, só sobre uma ótica. Neste caso, as teorias necessitam contribuir para entendermos a concepção do recorte histórico dado a narrativa do Currículo, que foi elaborado em um determinado momento contendo a visão e a concepção da equipe de educadores que elaboraram.

De maneira arguta, o documento aponta que os livros didáticos, muitas vezes renovados apenas na aparência, com figuras coloridas, palavras cruzadas e outros atrativos, na verdade encobrem conteúdos tradicionais e em nada contribuem para um ensino mais dinâmico. (1995, p.11).

Na época da elaboração deste documento, estava ocorrendo um grande debate nos congressos da ANPUH espalhados em várias regiões brasileiras sobre o

uso de fontes e de textos historiográficos, não mais conforme a noção positivista onde o documento “falava por si só” - mas como instrumento de reflexão e análise da realidade social. Muitos temas que não eram abordados pela historiografia ganhavam vida, e para abordar estas novas temáticas recorrem à interdisciplinaridade, renegada pela História tradicional.

No Currículo Mínimo, a interdisciplinaridade era considerada da seguinte maneira:

O professor deve também lançar mão de técnicas de ensino variadas tais como o autódromo, GVGO, batalhas, dramatizações, exibição de filmes, slides, uso de mapas etc. O constante intercâmbio com os professores de Português, Geografia e outros, pode ser muito enriquecedor, numa visão interdisciplinar. (1995, p.12).

Para romper com as marcas de uma história tradicional, não bastava anunciar as novas metodologias; era necessário o emprego da interdisciplinaridade e o uso de diferentes fontes, aproximando a reflexão sobre o passado com o cotidiano dos estudantes.

A metodologia de ensino de História, nesta diretriz, coloca os estudantes e professores como sujeitos construtores de noções históricas. O procedimento como foi elaborado e construído a história, por sua vez, abarca em suas práticas, as relações e multiplicidades de leituras e interpretações históricas. De acordo com o documento, além dos conteúdos de História propriamente ditos, cabe também ao professor cuidar das formas de expressão do aluno - oral e escrita - e das leituras, essenciais para a compreensão do processo histórico (1995, p. 12).

O uso das linguagens é apresentado como recurso didático e não como propriamente uma linguagem. Isso denota que não se considera as linguagens que não são verbais, como texto, mas como técnica de ensino. O verbal escrito é a “linguagem oficial”.

A temporalidade a ser trabalhada pelos estudantes na 5ª série do ensino fundamental nas aulas de História deve trazer: semelhança, diferença, permanência, mudança, tempo/espaço e as relações sociais. No entanto, as historiadoras brasileiras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli fazem as seguintes considerações referentes à questão da temporalidade: “as noções de temporalidade não existem *a priori* no raciocínio dos alunos, mas são construídas no decorrer de sua vida e dependem de experiências culturais”. (2004, p.78). Embora apareçam

todos estes conceitos e possível perceber nessa proposta que o conceito de Civilização perpassa todo o programa.

O documento mostra que a História abordada traz uma visão histórica advinda da França chamada de divisão quadripartismo no qual trabalha com a questão temporal com certa ordem cronológica. Na 5ª série, o enfoque seria a História antiga e para fazer esta abordagem coloca que o trabalho do educador deve partir de uma pergunta: “Como viviam os homens antigamente?” Além de trazer termos como pré – História, bases da civilização e o surgimento das grandes civilizações.

Na 6ª série traz as civilizações orientais: Egípcios, Mesopotâmicos, Fenícios e Hebreus e as civilizações clássicas: A Grécia e Roma e o Feudalismo Europeu; o que foi a Idade Média; o feudo: senhores e servo; o renascimento do comércio e o fim da idade média.

O programa do 7ª série aborda as sociedades Europeias da época moderna; as sociedades indígenas Pré-Colombianas; a conquista e a colonização da América; a sociedade colonial Brasileira – nesta parte do programa aborda a História de Goiás. O liberalismo e o processo de independência na América.

O programa da 8ª série, por sua vez, considera a Europa e América no século XIX- um panorama sócio-econômico; o imperialismo Brasileiro; a crise do capitalismo; o Brasil: Da República Oligárquica ao Estado Novo. Aqui também teve algumas mínimas considerações sobre Goiás; Capitalismo e Socialismo no mundo atual; o Brasil atual.

A proposta do Currículo Mínimo apresenta a história de Goiás na 7ª e 8ª série, entretanto, esse conteúdo foi abordado muito pouco, devido à falta de material didático sobre a temática. Além disso, havia a dificuldade dos educadores que lecionavam com a disciplina de História no estado, já que a maioria não tinha formação superior completa. Nesse sentido, a equipe de Currículo precisava pensar uma proposta que facilitaria o trabalho do professor. Optou-se por uma proposta linear, considerada como mais fácil.

As indicações de bibliografia básica para o trabalho em cada série apresentam também uma bibliografia complementar. Tais sugestões foram dadas devido à escassez de livros nas escolas nesta época em Goiás, além de ajudar os educadores a pesquisarem para o planejamento de suas aulas.

O documento faz referência ao trabalho da professora Ledonias Franco

Garcia, somente na bibliografia complementar, apesar de que no auge do lançamento da coleção Estudos de História de 5º a 8º série do ensino fundamental de seus livros trazerem uma proposta metodológica inovadora em um tempo onde a História dita tradicional prevalecia. Talvez por isso, o desprezo.

Este foi o Currículo trabalhado em Goiás durante a década de 90, mesmo com protestos dos educadores que diziam que ele veio de cima para baixo. Como a defasagem idade série estava muito grande no estado, além de um alto índice de evasão e repetência, as equipes da secretaria de educação iniciaram o ano 2 mil, refletindo sobre estas questões e procurando soluções favoráveis a todas elas. Assim, pensam o programa de aceleração de aprendizagem para atender os alunos defasados que esta na 5ª e 6ª série do ensino fundamental. Ao pensarem em um programa para atender estes alunos, precisaram repensar o Currículo, perguntando o que de fato é importante no aprendizado dos estudantes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental em cada disciplina, para concluírem tal etapa com qualidade.

Aqui tem início uma discussão sobre Currículo e, apesar do sucesso do projeto de aceleração, este tem prazo para acabar e, o que se percebe, é que o ensino regular fica produzindo alunos para estes projetos. O que fazer? Como fazer? Começa a se pensar tais questões. É preciso pensar um Currículo que atenda aos anseios de educadores das crianças, jovens e adultos. No próximo capítulo vamos conhecer um pouco dessa História.

Rejeitar a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve a “domesticação” dos homens e instrumentaliza a invasão cultural. Paulo Freire.

3 ORIENTAÇÃO E REORIENTAÇÃO CURRICULAR – DISCUTINDO A PROPOSTA

3.1 A Reorientação: Perspectivas de Uma Nova História

O processo de Reorientação Curricular no Estado de Goiás parte do princípio de que a educação básica, um direito constitucional indispensável para a formação de crianças, adolescentes e jovens, exige o real comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional: Estado, Sociedade Civil e família.

Pensando essa responsabilidade social e buscando assegurar uma educação de qualidade no Estado, a Secretaria de Educação de Goiás propõe algumas políticas educacionais dentre as quais se destaca a Proposta de Reorientação Curricular do Ensino Fundamental, que está sendo elaborada pelos educadores das 38 subsecretarias regionais de educação⁸ de Goiás da rede estadual, desde 2004, de forma participativa, valorizando, assim, os saberes dos profissionais da educação. Esse formato ganharia mais nexos e significado se os envolvidos se sentissem partícipes deste processo. Como manifestou um docente, “(...) o que os professores estão gostando é que a reorientação não está vindo de cima, estão se sentindo mais valorizados.”⁹



Ilustração 2 – Mapa retirado dos dados do NDC

⁸ Nome dado pela Secretaria de Educação à organização feita dividindo em 38 subsecretarias, que desenvolve trabalhos junto às escolas de diferentes municípios da região geográfica para melhor administrá-la.

⁹ Professores da subsecretaria regional de educação de Piracanjuba em depoimento. Caderno 4 - Cenpec

O desafio de concretizar uma política pública educacional de maneira participativa, integrada, na divisão do poder, na socialização das decisões, leva a um processo de aprendizagem do jogo democrático que não é fácil. É preciso tempo, e confiança no outro, de um jogo de cintura muito grande para aparar as arestas nesta construção Curricular. Afinal, o Currículo traz as intenções dos educadores que o construíram, é aquilo que os indivíduos são, pois nele está contida a concepção de mundo, da área, do que se pensa ter relevância para os estudantes, tudo isso articulado a aspectos estruturais disciplinares e cotidianos da educação. Nesta perspectiva, concordamos com os dizeres de Rosely Wanderley Araújo, subgerente do processo de reorientação de 2003 a 2006:

A equipe da SEDUC, responsável por reorientar o currículo em Goiás, escolheu um caminho bem mais longo, e por isso mais árduo, que exigiria um grande fôlego dos envolvidos e muita vontade política da secretaria. O caminho escolhido foi o da participação. (2010, p. 57).

A construção dessa proposta conta com a assessoria de profissionais das diversas áreas do conhecimento da Superintendência de Ensino Fundamental, de profissionais das universidades goianas e do CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – uma ONG de São Paulo que veio realizar um trabalho de currículo no estado de Goiás. Em entrevista, perguntei a Meyri Venci Chieffi¹⁰ (anexo 1-entrevista) como ela avalia a parceria de uma ONG externa na elaboração de um currículo que atenda aos anseios de docentes goianos:

Uma parceria pressupõe troca entre os parceiros. No caso do projeto de reorientação curricular de Goiás, a secretaria do estado ao nos propor o trabalho considerou a experiência desenvolvida pelo CENPEC, por dois anos seguidos, coordenando o programa de aceleração de aprendizagem junto a professores e diretores de escolas de 6º ao 9º ano da rede estadual de Goiás. Aceitamos o convite feito pela então secretária de educação Eliana França, pois avaliamos que podíamos contribuir por sermos uma equipe com acúmulo em questões curriculares do 6º ao 9º ano e com larga trajetória profissional em escolas públicas. Consideramos, também, que seria importante ao CENPEC contribuir na elaboração de uma proposta curricular para uma rede estadual que buscava melhorar a qualidade da educação, objetivo que nossa instituição privilegia. Propusemos um trabalho na direção de formar e valorizar as equipes locais da secretaria e das subsecretarias regionais, respeitando a experiência e as diferenças culturais

¹⁰ Coordenadora do CENPEC no trabalho de Reorientação Curricular do Estado de Goiás. Entrevista concedida em 10/09/2010.

presentes. Posteriormente a parceria foi ampliada, envolvendo uma fundação empresarial (Fundação Itaú Social) que além de apoiar o projeto, contribuiu, em razão de financiá-lo, para sua continuidade por duas administrações.

O trabalho a ser realizado pela assessoria da equipe de área da superintendência de ensino fundamental, universidade e CENPEC - tem como objetivos a garantia do direito à educação de qualidade a todos em idade escolar, o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos e a conclusão do ensino fundamental, sem defasagem e com sucesso.

Assim, no intuito de alcançar esses objetivos, a Secretaria de Estado da Educação vem priorizando as seguintes metas nesse processo de Reorientação Curricular:

- Redução das taxas de evasão e repetência nas escolas estaduais.
- Ampliação dos espaços de discussão coletiva nas escolas e subsecretarias.
- Elaboração de um Currículo que prioriza a leitura e produção de textos e as aprendizagens ligadas às práticas sociais locais e culturas juvenis, em todas as áreas do conhecimento.

A referida proposta está sendo implantada em momentos distintos, nos quais é possível contar com a participação efetiva dos educadores da rede nas análises, discussões sobre os indicadores educacionais que mostram um índice alto de evasão e repetência (matricula ensino fundamental anos finais em 2003 – 362.392 a taxa de evasão e repetência é de 21,9%, revista Educação em Dados – censo escolar de Goiás, 1999 a 2008), e encaminhamentos para o cumprimento da legislação que propõe uma educação de qualidade a todos. A alteração desse quadro implica mudanças profundas no Currículo e na prática educacional de sala de aula. Para tanto, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás desenvolve algumas políticas educacionais importantes para refletir sobre o Currículo escolar. Entre tais políticas destacamos duas: Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa de Aceleração da Aprendizagem.

Ocorreram várias oficinas para discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais, envolvendo profissionais da educação acerca da proposta apresentada nele. A partir de então, os Parâmetros passaram a ser a principal referência para os professores

de todas as áreas do conhecimento e em especial para a História, cuja proposta é de uma história investigativa e analítica, além de trazer conceitos, noções de tempo, interdisciplinaridade, e novas metodologias para o ensino.

Outro fator importante foi o resultado alcançado no desenvolvimento do Projeto de correção de fluxo - implementado no Estado de Goiás em 2001 - que exigiu uma reestruturação no Currículo escolar, uma metodologia adequada ao público alvo e a produção de material específico para se trabalhar a proposta pedagógica, além da constituição de uma equipe multidisciplinar formada por um professor (a) de cada área do conhecimento (na superintendência e nas subsecretarias), responsável pela formação continuada e acompanhamento aos profissionais das subsecretarias regionais de Educação que desenvolvem o Projeto (Projeto de Aceleração da Aprendizagem da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação resolução 119-2001). De acordo com a professora Eliana França, então secretária de educação, o que culminou no processo de elaboração da proposta pedagógica de reorientação curricular foi:

A Reorientação Curricular envolvendo todas as escolas do Estado iniciou-se no 2º semestre de 2004, com o objetivo de enfrentar o fracasso escolar expresso nos altos índices de evasão e retenção. Na verdade veio somar-se ao que já estava sendo feito. Uma das ações muito importante que desenvolvíamos era o programa de Aceleração de Aprendizagem (6º ao 9º ano), que já havia começado a mexer com as escolas, tornando os professores mais reflexivos e protagonistas de sua prática. Observando a experiência da formação continuada e do acompanhamento do Acelera II, pensamos que era possível algo para a rede que garantisse um salto de qualidade, profissionalizando o professor. (2010, p.56).

Foi com o intuito de melhorar a aprendizagem dos estudantes que em maio e junho de 2004, foram realizadas oficinas pedagógicas pela equipe de formadores da SUEF, o que ampliou a discussão sobre o Currículo e a prática pedagógica dos professores. Essas oficinas surgiram com o objetivo de que os professores das diversas áreas do conhecimento discutissem com seus pares as tendências curriculares o que ocorreu também na área de História, e começasse a pensar a prática pedagógica (anexo 2 - pauta de trabalho de uma oficina pedagógica na área de história) e constituíssem grupos de estudos, já que essas oficinas reuniram representantes de educadores de todos os 246 municípios goianos que não atuavam no Projeto de correção de fluxo.

Esse processo de formação continuada teve continuidade a partir de

setembro de 2004, quando os profissionais envolvidos começaram a discutir uma proposta de Reorientação Curricular sob a ótica do direito à educação e o desafio da qualidade do ensino.

Durante o segundo semestre daquele ano, a equipe da Superintendência de Ensino Fundamental e CENPEC organizou três encontros de formação centralizada – os encontros centralizados promovidos pela Secretaria de Estado da Educação que ocorriam bimestralmente e contava com a participação de educadores das várias superintendências, das 38 subsecretarias regionais de educação, universidades goianas em um total de 400 educadores com o intuito de atingir todos os profissionais da educação da rede pública estadual para discutir o referido a proposta de Reorientação Curricular - com base em palestras proferidas por especialistas da área: professora Gilda Cardoso de Araújo - “Direito à educação - História e fundamentos”; professora Maria Ângela Leal Rudge - “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;” professora Gilda Cardoso de Araújo - “O direito à educação e o desafio da qualidade do ensino”. Houve trabalhos de grupos, realização de tarefas nas unidades escolares e socialização dessas nos encontros seguintes. Para o professor José Luiz Domingues¹¹:

O que tem de inovador no Currículo de Goiás é a força que está se fazendo para ampliar a participação dos professores na elaboração e execução dele. Com o comprometimento, este movimento não é mais *para* é *como* eu quero um projeto Curricular que, mesmo que apresente falhas de correntes teóricas, corresponda aos anseios daquele grupo naquele momento.

Os profissionais participantes das formações centralizadas replicaram os encontros para os demais educadores nas subsecretarias por meio de formações descentralizadas que ocorreram em 15 pólos, criando - se, assim uma cultura de formação continuada para que os educadores pudessem refletir sobre a sua prática pedagógica sobre a qualidade da educação, e, dessa forma, propulsem ações para a melhoria educacional.

¹¹ Doutor em Psicologia da Educação pela PUCSP. Professor Titular da UFG. Na época da entrevista estava trabalhando como Superintendente de Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Entrevista concedida em 07/12/2010.

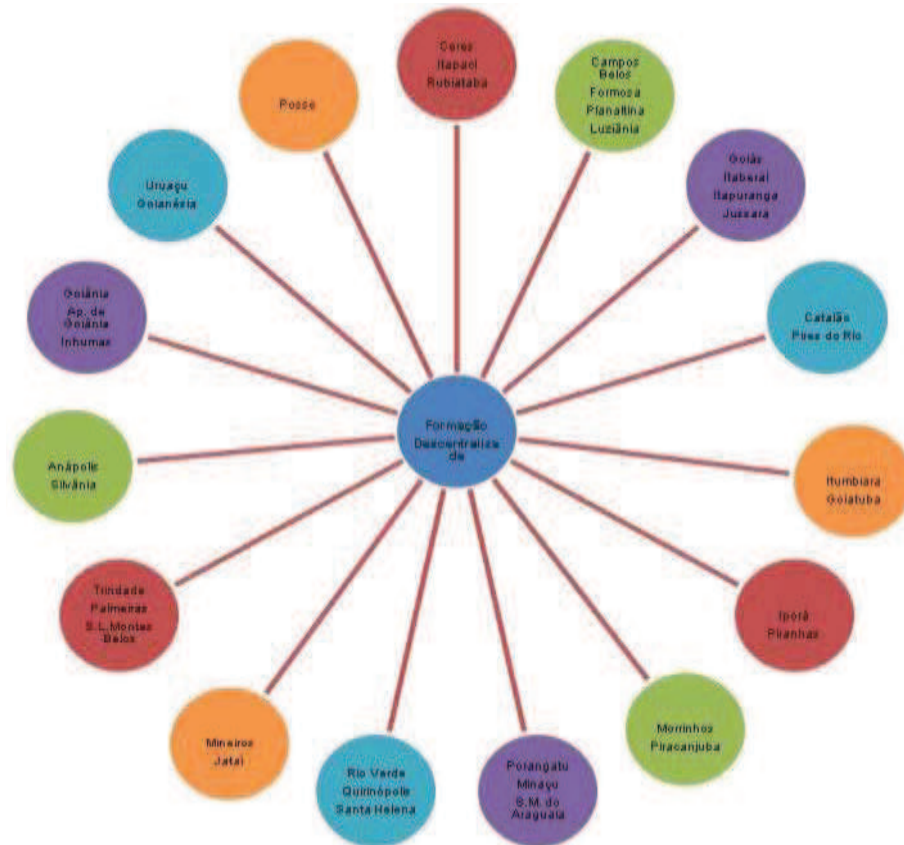


Ilustração 3 – Gráfico retirado dos dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação- formação de professores

Com essas reflexões todos os estudantes da rede pública do Estado se beneficiariam. Todas essas ações culminaram na elaboração do primeiro caderno da série “Currículo em debate”, documento da Reorientação Curricular do Ensino Fundamental do Estado, que traz como principal temática o direito à educação e o desafio da qualidade. De acordo com o professor José Luiz Domingues¹²:

O movimento Curricular de hoje está primando pela democratização, pela participação e pela justiça Curricular. Eu estou voltando às origens da revolução francesa; o Currículo não pode ser um discriminado, ele tem que ajudar as pessoas a superarem aquilo que outros instrumentos não lhe dão.

O primeiro caderno traz o debate sobre direito à educação e o desafio da qualidade. A educação não pode ser vista como mérito, como algo que exclui, mas como um direito de todos os estudantes de frequentarem e de aprenderem no

¹² Entrevista concedida em 07/12/2010.

espaço escolar. Para Maria José Reginatto¹³ (anexo 3- entrevista) a elaboração de um currículo tendo com base o direito a educação se constitui assim:

A Constituição Federal (1988) a LDB (1996) e o ECA (1990) são marcos legais importantes que desencadearam a discussão dos direitos de crianças e de adolescentes. O direito à educação, entendido como o acesso, a permanência e o sucesso na aprendizagem, até os anos finais da escolaridade obrigatória (hoje, o ensino básico) é um deles. Todos os que estão envolvidos, de alguma forma, com o atendimento desse segmento social têm a obrigação de defender esses direitos (à vida, à educação, à saúde, ao lazer, à cultura, à convivência familiar). No caso dos trabalhadores da educação, faz-se prioridade trabalhar por esse direito específico. Associar currículo ao direito à educação é uma proposta que considera que a permanência e o sucesso das crianças e jovens na escola dependem em grande parte do currículo desenvolvido: se sentido para o aluno, se respeita e parte do seu universo cultural. O que se ensina e o como se ensina pode manter ou excluir as crianças e adolescentes da escola.



Ilustração 4 – Capa do Caderno 1, da série Currículo em Debate

Em 2005, a formação continuada não foi contemplada como política da secretaria. Assim, para não interromper o processo iniciado e visando a viabilização da proposta de reorientação Curricular, a equipe da superintendência do ensino fundamental (SUEF) desenvolveu um projeto de acompanhamento sistematizado às formações descentralizadas, que continuavam acontecendo nas diversas subsecretarias e realizou, por amostragem, um trabalho de pesquisa em 38 escolas de 6º ao 9º ano da rede estadual (uma em cada subsecretaria regional de educação), preferencialmente, do município - sede da SRE, onde o trabalho coletivo

¹³ Entrevista concedida em 10/09/2010

é realizado com sucesso. Essas unidades escolares foram assessoradas pelos profissionais da SUEF e pela equipe da subsecretaria, por meio acompanhamento de visitas, coletas de dados bimestrais, devolutivas por meio de relatórios com os principais avanços e dificuldades das unidades escolares e, ainda, com propostas de encaminhamentos a serem feitos pela equipe escolar. Este acompanhamento do projeto de reorientação curricular fez-se necessário para dar continuidade ao processo e permitir identificar os avanços e as dificuldades do percurso, refletindo e norteando as ações subsequentes. É fundamental que os dados advindos do acompanhamento tornem-se objetos de estudo e reflexões.

Foi neste contexto que essas ações e os seus resultados originaram o Caderno 2 intitulado “Um diálogo com a rede: análise de dados e relatos.”

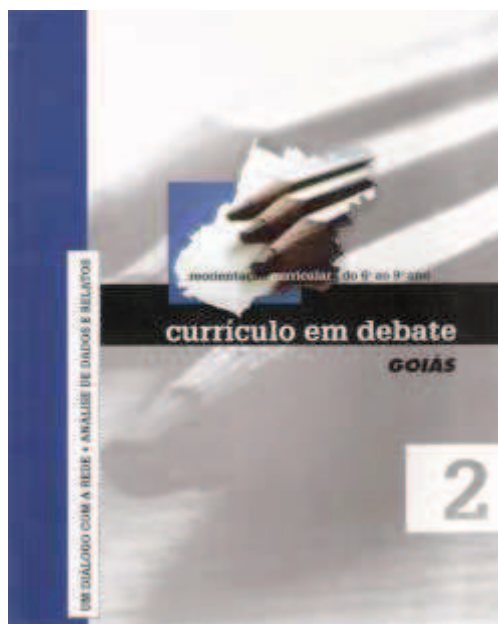


Ilustração 5 – Capa do Caderno 2 da série- Currículo em Debate

No segundo semestre de 2005, foram viabilizados dois encontros de formação de 40 horas cada, por meio de uma parceria estabelecida entre a Secretaria e MEC- FNDE. Essa formação objetivou o aprofundamento das reflexões sobre o direito à educação e o desafio da qualidade de ensino, iniciadas nos encontros anteriores, sob a ótica de temas, como: currículo, projeto político pedagógico, novas metodologias e avaliação, considerações sobre o jovem e o adolescente. Os encontros contaram com os profissionais participantes da primeira etapa e, ainda, com professores de unidades escolares dos diversos municípios

goianos, envolvendo, assim, 416 educadores. Foram organizados pelos profissionais da SUEF, que contaram com a assessoria de docentes de universidades goianas e com a parceria de profissionais da Promotoria Pública e do CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – na elaboração da pauta dos trabalhos, na realização do encontro, quando ministraram palestras acerca dos temas - Currículo, Novas Metodologias, Projeto Político Pedagógico e Avaliação, norteando, os trabalhos nos grupos.

Constituíram-se nesse processo as equipes multidisciplinares nas 38 subsecretarias, responsáveis pela formação dos educadores de sua jurisdição e do acompanhamento sistemático aos trabalhos realizados em cada grupo de estudo. Essas equipes que tiveram a extensão da sua carga horária na SER, podiam, então, socializar com as duplas pedagógicas, no horário de trabalho coletivo, notícias sobre o reflexo dos estudos na prática dos professores nas unidades escolares. Segundo a subcoordenadora do 6º ao 9º ano de Aparecida de Goiânia Ailza Cristina Oliveira Araújo:

O acompanhamento às escolas, em nossa subsecretaria, continua sistemático. As duplas pedagógicas vão às escolas e a equipe multidisciplinar também, além de acompanharem os grupos de estudos que acontecem nas unidades escolares e de promoverem formação nas áreas do conhecimento. A interação da equipe pedagógica da subsecretaria é fundamental para que isso ocorra. (2010, p. 64-65).

Outros protagonistas deste trabalho são os professores articuladores das diversas áreas do conhecimento dos vários municípios. Os dez grupos de estudos por município, um de cada área e um de gestores, contribuíram para a multiplicação das formações nos grupos de estudos locais. O professor articulador funciona como um canal de comunicação entre o grupo e o professor multiplicador e, como líder do grupo de estudo, orientado pelo professor multiplicador. Em todos os municípios conta com um total de 2.460 professores articuladores responsáveis pelos estudos.

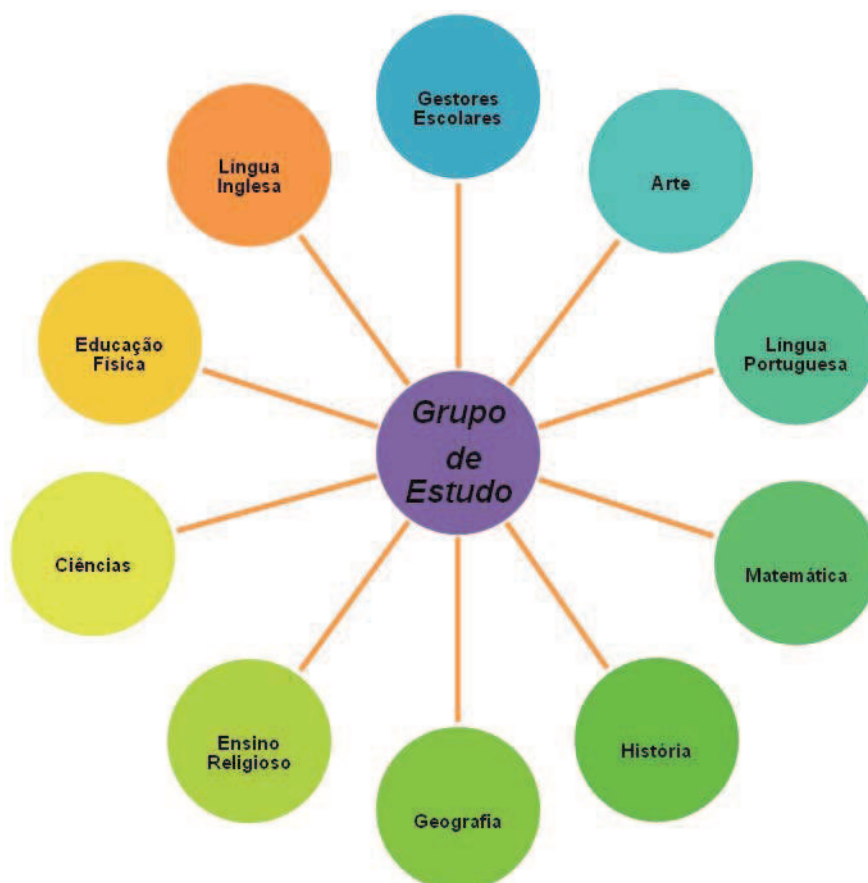


Ilustração 6 – Gráfico retirado dos dados fornecidos pela Subsecretarias e Secretaria de Estado da Educação – formação dos grupos de estudos

O professor articulador para desenvolver suas atividades deveria participar da:

- Formação descentralizada.
- Organizarem a pauta de estudo e coordenar os estudos e as tarefas desenvolvidas nas unidades escolares.
- Fazer os relatórios sobre o desenvolvimento das ações, apoiadas pelo professor multiplicador.
- Participar das reuniões de socialização, com profissionais das áreas e Equipe Multidisciplinar.
- Participar do horário coletivo nas escolas.

Estes grupos de estudos contaram com a participação de 16.314 Professores Regentes dos 246 municípios das 38 subsecretarias regionais de educação do Estado de Goiás. Na elaboração de uma proposta Curricular que procura atender às

necessidades do profissional da educação que conhece a realidade de suas salas, mesmo com as diferenças regionais, estes educadores em um diálogo intenso buscam soluções, e procuram elaborar o Currículo para o Estado de Goiás. E é nesta teia de articulação que o processo de Reorientação Curricular ganha força e sustentabilidade no Estado de Goiás. (Anexo 4 – relatório do professor multiplicador sobre o trabalho desenvolvido no grupo de estudo de História).

Em 2006, a secretaria de educação retomou a política de formação continuada por meio de três encontros, que envolveram as equipes multidisciplinares e coordenadores pedagógicos das 38 SRE, mantendo a mesma sistemática organizada em 2004 pela equipe SUEF, com assessoria do CENPEC e dos docentes das universidades. Assim, naquele ano, realizaram-se em Pirenópolis encontros para se discutir a concepção de educação das diversas áreas do conhecimento, a partir de palestras sobre o tema “Leitura e produção de textos” e “Cultura local”, proferidas pelos assessores, todas as discussões foram fundamentais para a elaboração do texto de concepção de área, pois era necessário fazer a ligação dos eixos articuladores do processo de reorientação curricular com a concepção da área.

Neste momento, a parceria entre equipe SUEF e a Universidade foi muito importante para a consolidação do debate sobre objeto de estudo, objetivos da disciplina de História e das novas metodologias para a história. Todas as discussões eram levadas pelas equipes multidisciplinares para suas regionais nas formações descentralizadas, além da tarefa para casa de encontrar práticas bem sucedidas de professores das diversas regiões de Goiás (anexo 5 – relatório *II Encontro de Formação: Reorientação Curricular – Centralizada*).

Mais debates foram realizados com a análise de relatos de práticas bem sucedidas de professores das diversas regiões do Estado. Na área de história ficaram três relatos para o final e destes só um seria contemplado no caderno 4. Para tanto os educadores votaram escolhendo o melhor. Os encontros realizados em 2005 e 2006 resultaram na produção dos cadernos - 3, intitulado “Currículo e práticas culturais - As áreas do conhecimento”, quando terminou o trabalho que gerou a produção do caderno 3, a professora que realizava o trabalho de leitura crítica do material a ser produzido Maria da Conceição, da Universidade Federal de

Goiás deixa o trabalho¹⁴ o caderno 3 “Currículo e práticas culturais - As áreas do conhecimento”, quando foi concluído. O trabalho com o caderno 4 foi realizado pela equipe da Suef.



Ilustração 7 – Capa do Caderno 3 da série Currículo em Debate

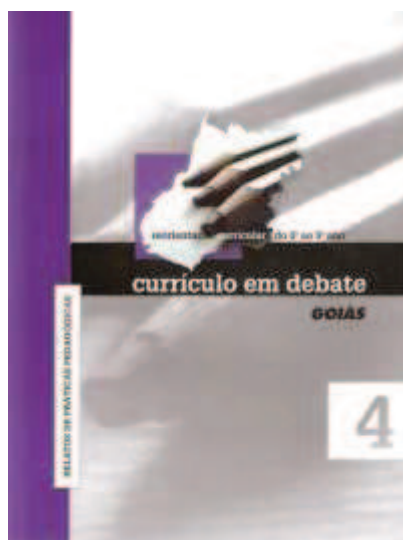


Ilustração 8 – Capa do Caderno 4 da série Currículo em debate

Em 2007, com uma nova equipe no governo, o processo de Reorientação Curricular teve continuidade, como uma política de Estado e com um novo desenho. Os parceiros deste trabalho permanecem, no entanto algumas mudanças ocorreram.

¹⁴ A dissidência da professora assessora da Universidade Federal de Goiás Maria da Conceição Silva do trabalho de Reorientação Curricular ocorreu devido ao confronto de ideias e concepção com o assessor do Cenpec de outro estado, que desconhecia a realidade de Goiás.

Com a criação da superintendência da educação básica, surge o núcleo de desenvolvimento curricular para fazer parte desta equipe. Foi realizada uma seleção para a escolha dos profissionais que ficariam responsáveis pela discussão e escrita do material curricular de toda educação básica.

Era necessário pensar em um referencial curricular com conteúdos que devem ser abordados no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano nas áreas do conhecimento. Antes de sair para o campo ocorram várias discussões internas com a equipe SUEF e os parceiros para delimitar os pontos comuns para a elaboração da matriz curricular.

O processo de formação continuada teve continuidade em 2007, porém com outro público. Nesse ano, as equipes multidisciplinares foram desfeitas, assim o desdobramento das formações e o processo de acompanhamento realizado por esses profissionais deixam de acontecer. No entanto, permaneceram os encontros de formação de forma descentralizada em 21 pólos localizados nas sedes das subsecretarias regionais, conforme ilustra o gráfico a seguir:



Ilustração 9 – Gráfico retirado dos dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação- formação de professores

Estes encontros são realizados pela equipe SUEF, que se desloca a cada pólo para trabalhar com um grupo de professores, representantes das diversas áreas do conhecimento das unidades escolares. Nesses encontros desenvolveu-se

uma pauta que priorizou a discussão de habilidades necessárias aos estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em cada área do conhecimento.

Na área de história ocorreu um debate grande sobre eixos temáticos, conceitos, qual história deveria ser trabalhada em salas de aula do Ensino Fundamental. Discutia-se também se os estudantes do 6º ano tinham ou não maturidade para apreender conteúdos de história antiga, ou seja, quais conteúdos são importantes para serem trabalhados em história. Após todos os encontros foi enviada pelos participantes destas formações uma ficha para a realização de uma sondagem, com mais discussões nos grupos de estudos, com seus pares. Utilizaram a seguinte questão básica: quais conteúdos devem ser trabalhados na área de história do 6º ao 9º ano do ensino fundamental? Os educadores participantes continuaram as reflexões nos grupos de estudos e posteriormente enviaram as sínteses das discussões para as equipes da SUEF que se reuniu para analisar o material e selecionar as habilidades recorrentes, montando uma única tabela com os referenciais.

O resultado desse trabalho foi enviado aos educadores da universidade para uma leitura crítica. No caso de história, os leitores críticos foram os professores Noé Sandes, da UFG, e a professora Conceição Cabrini¹⁵ do CENPEC (anexo 6 - entrevista) Ao perguntar a professora como ela via esta relação, esta nos diz em entrevista:

Entre a equipe e a assessoria havia diálogo que possibilitava constantes retomadas, e essa relação pressupõe conflitos saudáveis, com propostas, argumentos, dificuldades, incertezas e revisão. Estabeleceu-se um clima de confiança e de comprometimento. A relação com o professor Noé, representando a Universidade foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho. Penso que esse contato – universidade x ensino fundamental-possibilita aprendizagens nas duas instâncias de educação. A universidade contribuiu com a atualização do debate historiográfico, o método de pesquisa e a rigorosa leitura e revisão dos trabalhos produzidos. Dessa forma, aproximou o professor, da ponta com as novas discussões teóricas, e as pesquisas realizadas na academia. Além de manter o rigor conceitual da área, com a revisão dos textos, estimulou esse professor a busca de novos caminhos, o pensamento histórico.

¹⁵ Assessora de História do CENPEC em Goiás. Entrevista concedida nos dias 8 e 9/09/2010, em São Paulo.

Fazia-se necessário a validação dos educadores, se de fato estava ali tudo que eles almejavam. As matrizes continham os eixos do processo de reorientação, se estavam de acordo com os cadernos 1, 2, 3, 4 produzidos. Quais os ajustes seriam necessários? Como diz a professora Maria Luisa B. Bretas Vasconcelos:

Uma coisa de que gostei, que muito me emocionou, foi esse vaivém às escolas, leva atividades, traz atividades, esse leva e traz foi emocionante. (2010, p. 80).

Essa sondagem deu origem ao conteúdo das formações que constituíram o caderno 5 da série, intitulado “Expectativas de aprendizagem- Convite à reflexão e à ação”.



Ilustração 10 – Capa do Caderno 5 da série Currículo em Debate

Esse processo continuou no primeiro semestre de 2008 com o objetivo de implementar as matrizes curriculares construídas de forma participativa e, também, para dar continuidade ao diálogo e trocas de experiências. A equipe seguia as orientações da Secretaria de Educação e propôs um trabalho em sala de aula voltado para a elaboração de sequências didáticas. Elas são situações de ensino e aprendizagem planejadas com o objetivo de promover aprendizagem específica, sequenciadas em níveis de complexidade crescentes, socialmente relevantes; são atividades ordenadas e articuladas para que os estudantes possam gradativamente se apropriar de conhecimentos, valores e atitudes considerados fundamentais - que

proporcionarão a aplicação das referidas matrizes.

Todo esse trabalho foi realizado em forma de oficinas, criadas pelos profissionais da Superintendência do Ensino Fundamental (SUEF), assessorados pelos professores de universidades goianas e do CENPEC. Na área de história, a primeira oficina realizada foi intitulada: Memória da Infância: Brinquedos e Brincadeiras como patrimônio para os estudantes do 6^a ano. O caderno 6 de História traz a importância de pensar a memória e o patrimônio a partir da infância, do brinquedo e da brincadeira, de forma lúdica, valorizando por intermédio da herança cultural local o que a população produz no seu cotidiano, com vista a uma adaptação que o meio social impõe.

É neste contexto que se considera a necessidade de pensar brinquedos e brincadeiras com base na ideia de patrimônio, nas unidades escolares, por meio da memória. Um mundo infantil cheio de imaginação, sonhos, aprendizados que hora buscamos no patrimônio imaterial, canções de roda, passar anel, histórias contadas pelos mais antigos, lendas, parlendas, cama de gato, cabe aos educadores o resgate dos mesmos através de: entrevistas, pesquisas, análise de dados e criação de bancos de dados para a construção da história do brincar local. Para tanto, se faz necessário o envolvimento de várias gerações por intermédio da memória, em um processo de descoberta.

A matriz de habilidades e a nova história cultural levam o educador a pensarem em uma amplitude de fontes, nem sempre possíveis na história tradicional. O trabalho como fonte oral requer alguns cuidados na elaboração da pesquisa, no entanto ao buscarmos os pais e avós como testemunhos orais através de entrevistas, os alunos vão perceber que existem brinquedos e brincadeiras que permanecem ainda hoje, outras mudaram de nome e a sua maneira de brincar. No decorrer das oficinas, foram propostos produções de novas sequências - com temáticas contidas no caderno 5, para fazer parte do caderno 6. Fala a professora de história Paulênia L. da Silva, da subsecretaria regional de Morrinhos, referente às oficinas ministradas nesta subsecretaria:

As oficinas trabalhadas são um momento de buscar motivação para o nosso trabalho em sala de aula. A sequência didática é uma grande ajuda para o trabalho no dia-a-dia da sala de aula. (2009, p.62).

Durante as oficinas, os professores relataram alguns avanços que já eram

percebidos a partir da execução da nova proposta curricular: a leitura e escrita de textos, a apreensão de conceitos específicos da área de história e a redução da repetência nas unidades escolares. Podemos perceber isso nos dizeres do professor de História João Abadia de Mosser, da subsecretaria de Goianésia:

A Reorientação Curricular proporcionou um intercambio de ideias. Levando a uma compreensão das matrizes curriculares e os estudos para a elaboração de uma sequência didática. (2010, p. 74).

Esse processo participativo de Reorientar o Currículo é inovador no país. Trazemos aqui, portanto, um tema cuja abordagem ainda não havia sido explorada. Sua leitura poderá nos levar a pensar elementos importantes para uma aprendizagem significativa em História, tais como a concepção de ensino e de história que esse novo currículo esta disseminando e que tipo de aluno está formando. Nesse contexto é que serão construídas, reformuladas, repensadas as representações desses alunos sobre a sociedade, a cultura e os sujeitos sociais.

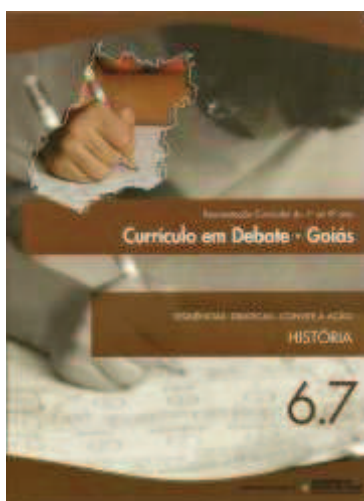


Ilustração 11 – Capa dos Cadernos 6.7 da série Currículo em Debate

3.2 Uma Abordagem da Matriz Curricular de História em Goiás de 2007

No ano de 2007, o governador do estado de Goiás era Alcides Rodrigues, do Partido Progressista em coligação com o PSDB, partido do ex-governador Marconi Perrilo. Foi, então, convidada a assumir o cargo de Secretária de Estado da Educação, Milca Severino. Ela deu continuidade à política pública de Reorientação

Curricular no estado, por meio da Superintendência de Educação Básica, sem, no entanto, caracterizar o continuísmo. Em sua gestão, foi formada a equipe do Núcleo de Desenvolvimento Curricular (NDC).

O grupo foi selecionado por meio do site da secretaria de educação, onde todos os professores da rede puderam se inscrever. A seleção foi pautada pela análise do Currículo do candidato e no portfólio das atividades por ele desenvolvidas em sua unidade escolar.

Com esta nova proposta, a equipe de multiplicadores deixa de existir e o trabalho de formação continuada em serviço realizado com os professores da rede ficou a cargo da equipe do NDC, que ia até as subsecretárias propondo um diálogo entre professores e equipe centralizada na elaboração curricular.

Assim, essas equipes, juntamente com o superintendente da educação básica, os professores da rede e alguns parceiros (Universidades goianas e CENPEC) iniciaram a elaboração do caderno 5- intitulado Matrizes Curriculares da coleção Currículo em debate que tem início em 2007. Em 2009, sai sua publicação em versão definitiva, contendo: texto de apresentação; mais os textos teóricos comuns a todas as áreas do conhecimento, texto de cada área do conhecimento trazendo uma abordagem de como se deu a construção das matrizes e a própria Matriz Curricular do 1º ao 9º ano do ensino fundamental (os conteúdos, os eixos temáticos e as expectativas de ensino aprendizagem).

As matrizes curriculares são compreendidas, nessa proposta, como um referencial para o desenvolvimento das atividades educacionais, dando suporte para organização curricular de todas as áreas do conhecimento. Os educadores poderão se orientar para planejar suas atividades, no intuito de desenvolver a aprendizagem dos estudantes, tornando significativo o Currículo proposto.

A Matriz explicita as concepções de mundo, de ser humano, de educação, da cultura local, a leitura e a escrita, a cultura juvenil e a sociedade. Na apresentação do documento evidencia-se o que se espera da unidade escolar:

Esperamos que essas Matrizes possam ser construídas no âmbito escolar como um instrumento pedagógico direcionador e de apoio à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, dando espaço para a criatividade e participação da criança, do jovem, do adolescente e de toda a equipe da escola. (2009, p. 09).

Para que isso se concretize, é necessário que no horário de estudo na escola

e nas formações continuadas haja a participação dos educadores. Nesse sentido, o grupo escolar tornar-se-à forte e preparado para desenvolver e recriar em suas salas de aulas as abordagens propostas na Matriz. É importante destacar que a sua concepção foi fruto de discussão entre os professores da rede, entretanto, os professores que ingressaram no último concurso público da educação básica não participaram do processo do material elaborado pelos seus colegas de trabalho.

A concepção política contida no documento propõe aos professores que sejam sujeitos de seu trabalho, recriando e modificando os possíveis encaminhamentos, de acordo com as necessidades impostas em cada realidade de Goiás. O projeto político pedagógico das unidades escolares deve ser o palco das discussões coletivas para que os educadores dialoguem com a proposta e se encontrem num processo de democratização do ensino, conforme é discutido no caderno 5:

Espera-se que esse novo jeito de caminhar, construído a muitas mãos (com a participação dos profissionais da rede) seja validado como um momento de conquista de valores e transformação das práticas educativas no ensino fundamental, contribuindo para que, juntos, alcancemos as metas propostas pelo processo de reorientação curricular. (2009, p. 15).

Nesse mesmo caderno, enfatiza-se a todas as áreas do conhecimento a necessidade de olhar para a questão juvenil com todos os seus anseios e dificuldades. Essa questão deve ser ponto de discussão nos horários de trabalho coletivo, para que o professor planeje as suas aulas, tendo em mente tornar o seu ensino significativo para o jovem e a criança.

Os educadores questionam muitas vezes: afinal quem são os jovens que chegam ao espaço escolar com todos os anseios e dificuldades. Sabe-se que os mesmos são bombardeados pela mídia, impelindo-os ao consumismo, além de estarem vulneráveis às imposições do capitalismo. Muitas vezes são vítimas do desemprego e de famílias desestruturadas.

De acordo com a professora Conceição Cabrine, o jovem deve ser o protagonista em uma proposta de ensino, o foco é a aprendizagem do jovem e o primeiro caminho é a descoberta do quanto há de global em sua localidade. Por este motivo, os educadores goianos propuseram a cultura juvenil como um dos eixos deste trabalho. Segundo o professor Eguimar Felício Chaveiro e a professora Miriam

Aparecida Bueno, é preciso dar voz à juventude, respeitar sua cultura e, a partir daí, trabalhar os conceitos e valores que permeiam o seu mundo. (2010, p. 14).

Romper com esta historicidade na qual se insere as questões juvenis não é tarefa fácil nem para educadores, pais e nem para os próprios jovens que vivem neste mundo de incertezas e precisa encontrar o melhor caminho para percorrer. O texto do Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu art. 3º de 1990, que trata dos direitos fundamentais assegurados a estes jovens, retrata também os desafios a serem enfrentados pelos jovens/alunos e pelos educadores na atualidade. No que se referem a estas questões, os professores Eguimar Felício Chaveiro e Agostinho Potenciano de Souza, no caderno 5, traz o seguinte argumento:

Ora, esses pontos colocam dois desafios: as representações da juventude e, portanto, do aluno atual, devem ser elaboradas a partir dos conflitos sociais que os geraram e as atualizam. Esses conflitos atuam também na vida da criança, do adulto e dos sujeitos envelhecidos. Assim o problema do jovem é o problema do mundo – desafio de qualquer ação educativa. E, pela gravidade desse ‘fantasma’, torna-se urgente a ação de profissionais muito preparados, corajosos, com a força que só as perspectivas futuras alimentam. (2009, p. 19).

Tratar de todas as problemáticas referentes aos jovens nos remete a um dos princípios fundamentais, razão maior da elaboração deste Currículo, que é o direito à educação. Direito de estar na escola, de aprender. Isso só é possível se educadores tiverem consciência do Currículo que está desenvolvendo no espaço de sala de aula.

O papel do coordenador pedagógico também é enfocado no documento, a partir da Formação Continuada, em serviço proporcionado pela Secretaria de Estado da Educação a estes profissionais, que são responsáveis pela articulação do trabalho na unidade escolar.

No que se refere especificamente ao papel atribuído ao gestor e ao coordenador pedagógico, retratando a importância dele enquanto articulador do trabalho no espaço escolar (trabalho coletivo, grupos de estudo, participação nas formações continuadas em serviço), o foco é proporcionar condições para que ocorra a aprendizagem de qualidade. O documento refere-se a esta questão assim:

O trabalho de coordenação pedagógica desenvolvido pelos coordenadores e duplas pedagógicas deve ainda garantir o alcance das metas da reorientação curricular que terão campo fértil para efetivação se o

coordenador pedagógico direcionar suas ações de acompanhamento e apoio ao professor, articulando as diferentes áreas do conhecimento no momento do planejamento e na rotina diária da escola.

Pensar reorientação curricular implica mudanças no plano de ação da escola, no planejamento da área e no plano da aula. É preciso planejar pensando que o estudante desenvolverá determinadas habilidades nas diferentes áreas do conhecimento para que compreenda o mundo em que vive e saiba se situar nele. (2009, p. 23).

Na apresentação de todas as áreas do conhecimento, na formação continuada é reforçada, como se vê em história, ao retratar a elaboração das matrizes curriculares:

No que se refere à área de História, o encontro foi um momento rico de troca de experiência para repensar a prática e pensar novas possibilidades do ensino que considerem a tríade na articulação dos conteúdos: objetivos definidos, resultados que devem ser alcançados e as formas de alcançá-los, pensando sempre na formação do ser humano. (2009, p. 195).

A discussão crítica a respeito dos embasamentos e da objetivação da proposta Curricular expressa pelo programa de Reorientação Curricular de Goiás para Ensino Fundamental de 6^a ao 9^a ano da rede estadual, põe-se ao mesmo tempo como um desafio, dado a problemática de se cogitar sobre um artefato que mesmo em movimento ainda não se constituiu plenamente enquanto política pública, produzindo os resultados esperados, e com certa obrigação de atingir com clareza a definição de mudança na cultura escolar, mesmo ambicionado pelas propostas políticas de reforma da Secretaria de Educação, durante o seu processo de implementação. Para Azevedo:

As políticas públicas são defendidas, implementadas, reformuladas e desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, que integram o universo cultural e simbólico de determinada realidade. (1997, p.5-6).

Entender em que medidas vêm sendo assimilados os fundamentos da proposta curricular do Programa Reorientação Curricular de Goiás, pela equipe escolar (professores, diretores, coordenadores, estudantes e pais) desvendada na objetivação destes fundamentos em sua prática pedagógica, possibilita compreender de que modo esta proposta política de reforma educacional se consubstancia na

memória da equipe escolar e no cotidiano da sala de aula para produzir, ou não, os efeitos aguardados de melhoria da qualidade da aprendizagem em toda a rede. A qualidade a que nos referimos é a do ato de aprender e aprender para se posicionar no mundo no qual vive.

Em linhas gerais, os princípios teóricos que norteiam a proposta contida na Matriz Curricular de História em Goiás no seu texto “História ensinada e vivenciada: construindo conhecimentos para a contemporaneidade”, busca inspiração em Marc Bloch, sobre a finalidade do ensino de História, e qual tipo de história que gostaríamos de ensinar no espaço escolar. A seleção de conteúdos foi norteada pelos eixos temáticos e expectativas de ensino aprendizagem.

Idealizar o Currículo de acordo com a Reorientação Curricular, com propostas claras revelando e articulando as tradições locais, a cultura juvenil e o conhecimento de forma a ampliar a compreensão entre o Currículo e a vida, é um processo demorado. Implica em discussão, estudo, reorganização e práticas escolares.

O Currículo tem como objetivo levar os estudantes a aprenderem os componentes curriculares relevantes, para tanto deve adaptar às circunstâncias de aprendizagem e ensino. Ele é composto de múltiplas inter-relações expressas na cultura científica dos conceitos históricos, nas várias temporalidades, nos movimentos artísticos e no desenvolvimento das expectativas de aprendizagem. Esta última encaminha os estudantes a se colocarem no mundo enquanto sujeitos capazes de aprender a aprender, de aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Nesta perspectiva, prevê a continuidade da aprendizagem no seu sentido mais amplo, compreendendo o mundo em que vive e sabendo situar nele.

A Proposta Curricular prioriza a leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas do conhecimento por entender que, apenas por meio destas, seria possível concretizar a ampliação das demais competências. Deste modo, deve ser o objetivo de aprendizagem, cabendo ao professor proporcionar estes momentos de leitura e escrita no desenvolvimento dos conteúdos e conceitos próprios da sua área do conhecimento. Essas habilidades são fundamentais para a compreensão do espaço social, considerando que:

O ensino de história entre o 1º ao 9º ano deve consolidar o sentido de ordenação do tempo, delineado nas primeiras séries do Ensino

Fundamental, utilizando-se um conjunto de experiências voltadas para a leitura do ambiente social que cerca o educando. (2009, p. 195).

Em entrevista o professor Noé Sandes¹⁶, (anexo 7- entrevista) foi perguntado se de fato é importante em um processo de Reorientação Curricular preocupar-se com a leitura e a escrita em todas as áreas do conhecimento.

A preocupação maior é a de repor um sentido de orientação para as vivências dos alunos. Promover a leitura de sua experiência como problema. Aproximar a história do presente. Encontrar nexos entre o espaço vivido e a história. Mas tudo isso não pode abandonar o diálogo com outros espaços e temporalidades. Esse é o desafio.

Já a professora Conceição Cabrine¹⁷ expõe assim sobre o mesmo fato:

Sem o domínio da leitura e da escrita não é possível estudar história. Embora sejamos um país oral, também somos uma sociedade letrada, por isso, a função da escola é, muito mais do que levar a informação, desenvolver as habilidades de leitura e escrita, para o que os estudantes conquistem a sua autonomia e façam escolhas: o bom leitor não cai nas malhas da avalanche da informação. Entretanto o bom leitor significa que decodifica várias linguagens, o texto não se resume ao verbal escrito ou oral. Todos os sinais que compõem uma narrativa são textos.

A finalidade desta disposição é que os estudantes aprendam a lidar com os diferentes tipos de gêneros textuais, que em situações de leitura e interpretação de textos possam interagir socialmente, ou seja, ampliar sua capacidade leitora, conquistando sua autonomia, pois ao decodificar as várias linguagens textuais, constrói sentidos, desenvolvendo, assim as expectativas de ensino e aprendizagem, promovendo de fato, o letramento em História.

A Matriz Curricular do estado de Goiás apresenta pela primeira vez uma publicação oficial dando destaque para o ensino, tendo por base a História Temática do que permite a apreensão do objeto de estudo, por meio da relação presente-passado-presente. Esta proposta de estudos visa os nove anos iniciais do ensino fundamental; estamos abordando aqui a matriz de História da 2ª fase do ensino fundamental. Os eixos temáticos nos ajudam a compreender melhor o presente,

¹⁶ Assessor de História no Processo de Reorientação Curricular. Professor doutor da universidade federal de Goiás. Entrevista concedida em 14/02/2011

¹⁷ Assessora de História do CENPEC em Goiás. Entrevista concedida nos dias 8 e 9/09/2010, em São Paulo.

uma vez que por ele, e através dele, que levantamos a problemática do passado, assumindo uma relação ativa dos conhecimentos com o mundo em que vivemos.

Nesse processo o uso de eixos temáticos permite novas maneiras de analisar o passado, sem fundamentalmente seguir a cronologia, e o tempo histórico teria uma nova valoração do tempo. Considera-se que, ao apresentar a concepção teórica que subsidiará toda a proposta curricular de História, os educadores goianos, ao mesmo tempo em que busca no documento esclarecer, delimitam o seu espaço historiográfico no campo da História Temática. Tendo como eixos temáticos desta Proposta Curricular - diversidade cultural: encontro e desafio; Terra propriedade: poder e resistência; Mundo dos cidadãos: lutas sociais e conquistas. No que é referente a esta questão, o documento descreve-a da seguinte maneira:

Trata-se de uma abordagem que contempla os eixos temáticos fundamentais para a compreensão de processo histórico, sem desconsiderar a categoria temporal nele presente. Cabe ressaltar que ao inserir cada eixo temático da referida matriz na sua prática pedagógica, o professor deve levar em conta a dinâmica do que se está trabalhando e o que se pretende aprofundar em cada ano, considerando, para tanto, a abordagem dada ao tema. (2009, p.196).

Assim o trabalho com eixos temáticos têm maior flexibilidade nas escolhas dos temas a serem trabalhados. Os educadores podem fazer opções para o trabalho incluindo a História regional e local e mesmo a história das minorias, até então deixada de lado pela historiografia tradicional. Não podendo trabalhar toda a história, a concepção de História estudada era, apenas, a europeia e a ocidental, em detrimento algumas vezes da História brasileira, da História africana e das culturas latino-americanas. Todo este fato vem repercutindo na maneira de pensar de boa parte da população do Brasil, atraídos pela maneira de viver, é pelos valores da Europa /Ocidental e dos Americanos.

Ao percorrermos a literatura percebemos que algumas correntes historiográficas questionam alguns aspectos referentes à História temática, como os recortes espaciais que proporcionam o acontecer histórico. Principalmente no que se refere a como as diferentes correntes historiográficas vêm tratando as dimensões do local, do regional, do nacional e do global. Nesse sentido, é interessante destacar o que disse a professora Conceição Cabrine¹⁸ sobre esta questão:

¹⁸ Entrevista concedida em 8 e 9/09/2010

A História Temática procura trabalhar com diversas temporalidades, não nega a cronologia, entretanto o quadripartismo, por exemplo, é tratado como uma construção histórica, assim como todas as outras organizações temporais. Toda metodologia de História pode trabalhar com a História Local, Regional, entretanto a HT, em sua metodologia já pressupõe o trabalho com várias espacialidades e vários tempos a partir da localidade. É a problematização do tema que encadeia o estudo histórico. E este impele para a busca de novos tempos e espaço.

Em primeiro lugar os recortes espaciais e temporais não são exclusivos da HT, todo estudo histórico é um recorte de um lugar em determinado tempo. Quando se trabalha com a História Cronológica, também são recortes, isto é, escolhas que se faz de algumas sociedades e se articula no tempo. Ao fazer essas escolhas muitas outras temporalidades e sociedades ficam de fora.

Esses conhecimentos têm feito frente a propostas de trabalho do processo de Reorientação Curricular de História em Goiás, que em suas salas de aula procuram tirar de foco a imagem de ensinar ao estudante uma História pronta, que aparece como verdade única. É nesta perspectiva que o historiador como Marc Bloch debatia, lutando contra a história reduzida a leis, estruturas e datas, ou seja, contra a história factual. Febvre alegou que o historiador estabelece seu objeto de estudo. O eixo temático, um deslocamento por vários tempos e espaços, saindo da camisa de força da linearidade.

O documento traz ainda uma discussão sobre o livro didático de História que integra o PNLD, e que, apesar da restrita abordagem que faz sobre a História local em nível nacional, não tem quase nada sobre a História local. No entanto, ele ainda possui um peso muito forte entre os professores e na maioria das escolas, constitui o Currículo trabalhado. É preciso que os educadores procurem diversificar o seu trabalho e para tanto utilizar diferentes fontes, indo além daquilo que esta na proposta do livro didático. Para Selva Fonseca, um fator que ajuda a explicar a força do livro didático em sala de aula é o pouco crédito que os professores/as dão aos seus próprios saberes, acreditando que “[...] não tem muito a dizer,” pautam seu trabalho quase que exclusivamente no texto didático. (2003, p.13). Sobre a falta de publicações didáticas, referente à História de Goiás de 6º ao 9º ano, podemos dizer que existe hoje uma gama de material acadêmico sobre a história local nas universidades goianas, nos museus, em centros de pesquisas.

É necessário que os educadores possam, em seus grupos de estudos, pesquisar, montar material, próprio por ano e tema, de acordo com a faixa etária que irá atender. O trabalho com as sequências didáticas teve como objetivo desenvolver no professor a possibilidade de autorias no desenvolvimento dos projetos

pedagógicos. Por isso procurou-se a participação dos educadores da rede na elaboração das sequências com temáticas locais.

Dessa forma, pretendeu-se desenvolver no educador do ensino fundamental a concepção de pesquisa, para que ele possa construir em seu grupo de estudo o material para um trabalho consistente no ensino de História em Goiás.

Nesse sentido, é necessária a garantia de uma política pública, que favoreça condições de trabalho para que o professor tenha o tempo necessário para estudo, pesquisa e as atividades pedagógicas que exigem o ofício. Devido aos baixos salários, precisa-se trabalhar em até três redes para sobreviver, isso compromete o projeto pedagógico. Portanto uma gestão democrática requer a articulação desse trabalho do professor, além do acompanhamento e avaliação da política pública pela Secretaria de Educação.

As matrizes das várias áreas, e especificamente de História, parte dos documentos oficiais já existentes, com relação ao âmbito federal e estadual. Procura dialogar com os PCNs, valorizando os conteúdos da cultura local, dando novos significados. Todas estas questões foram pensadas devido às novas exigências oficiais, acrescentadas das disciplinas de História da África e da organização do tempo. Em relação a esta temática e às possibilidades de valorização, o documento afirma:

Como, por exemplo, apresentar aos estudantes a África, sem discutir as “narrativas” que ladearam sua construção- aqui a referência vai do mapa à cultura (o mapa não é peça apenas de localização geográfica, mas signo que nos permite desvendar a construção cultural). Ainda, colocado de outra forma o problema: interessa fugir da explicação unilateral da existência de uma África emergente da benção ocidental. Apresentar a África deve ser mais do que atrelá-la à escravidão, à exploração capitalista e/ou ao neocolonialismo, uma vez que essa leitura acaba por legitimar a África como tema privilegiado de uma história totalizante, a nossa velha conhecida “História Geral”. Assim como a África, outros temas podem ser pensados a partir de suas narrativas, é o caso da América. O nome do continente por si só enseja uma discussão sobre o seu “lugar” na história européia e sobre o impacto do encontro entre europeus e nativos. (2009, p. 196).

A História da África proposta pela legislação aparece no Currículo como um instrumento de análise a ser ressignificado. Outro eixo central importante no Currículo é a história local, que ganha um foco de debate na disciplina específica tanto na rede estadual como também procurando envolver no debate as universidades.

A elaboração Curricular procurou atender os debates e as expectativas de cada época. Esta utiliza da legislação e traz a fala de todos os educadores goianos no que se referem as suas expectativas com relação à disciplina de História. Podemos perceber tais fatos na fala do professor José Luiz¹⁹:

Os currículos hoje estão correspondendo ao seu tempo e a seu espaço. Se você falar que estamos rompendo fronteiras e estamos fazendo avanços inimagináveis, eu acho que ele fez, Cardoso. Hoje há um espaço maior, um clima social melhor, para dar mudanças significativas na área de História. Não existe aquele pensamento hegemônico de história dos heróis ou das datas cívicas. Eu acho que as influências das teorias criticam, já fazem de uma maneira geral uma leitura mais crítica da história.

Outro eixo central importante no Currículo é a história local, que ganha um foco de debate na disciplina específica tanto na rede estadual, como envolvendo as próprias universidades. Ponderamos que a História local, quando devidamente trabalhada, é um campo rico para o historiador e seus estudantes possam romper com a tradição e dar um novo olhar ou a valorização desta. O trabalho com a história local não pode ser considerado enfraquecida ou pobre, muito menos ser considerada fácil no que tange às relações sociais, para a compreensão dos conhecimentos históricos.

Ao procurarmos trabalhar com a história local no espaço de sala de aula, este passa a ter um significado próprio, que nos leva a dar uma nova direção em relação ao conhecimento local procurando fazer uma relação entre o global e o local, assim trabalhar com as festas que ocorrem em várias cidades goianas, consideradas tradicionais, realizadas há anos, por que não dizer séculos, como eventos religiosos, folclóricas, ou ainda ligadas às tradições agrícolas, é procurar entender o local sem veneração e articulando com o regional, o nacional e, em alguns casos, com o internacional.

Sobre esta questão o Professor José Luiz tem algumas preocupações, pois afirma ter ele “tenho um medo muito grande quando há um privilegiamento exacerbado da cultura local ou da cultura global em detrimento da outra. O fundamental é viver esta dialética local, global”. Concordando com essa idéia, o professor Noé Sandes nos fala que: “Uma história local pode ser empobrecedora se

¹⁹ Entrevista concedida em 07/12/2010

não dialogar com outras dimensões do conhecimento histórico. Creio que o desafio é encontrar as relações entre diversas espacialidades e temporalidades”.

No caderno das Matrizes Curriculares insiste-se sobre dificuldade do trabalho com a história local, pois estas não são encontradas facilmente e o livro didático, por atender o território nacional, pouco traz sobre a cultura goiana. É preciso buscar diversos tipos de fonte para a realização do trabalho com a história local. O documento retrata a história regional/local da seguinte forma:

A sua utilização deve ser feita de forma simultânea com outras fontes de informação, amplamente conhecidas pelos profissionais da área. No interior dessa percepção, a História não é conhecimento morto do passado, mas ambiente de demarcação vivaz de nossas crenças, culturas, escolhas e diálogos. (2009, p. 197).

É importante lembrar que as Matrizes Curriculares não são apontamentos de conteúdos de expectativas de ensino aprendizagem, que devem ser trabalhados até se esgotar totalmente durante o ano letivo. Pretende que seja um material autônomo e que cada educador possa adequá-las a sua realidade, completando-as ou mesmo refazendo- nas diante das necessidades locais e pedagógicas, como abordado no documento:

Na área de História, um ponto de partida proposto numa perspectiva de flexibilidade, fundamentada no respeito à autonomia institucional e docente, possibilitando aos professores da rede realizarem incorporações de temas pertinentes à sua prática pedagógica. (2009, p. 197).

Ressalta-se a reflexão dos educadores sobre o que trabalhar, no que ensinar e como ensinar, dando ênfase à História de seus estados e municípios (ou dos municípios jurisdicionados) por ser a realidade mais próxima dos estudantes. Estes precisam adquirir conhecimentos sobre a cultura, o cotidiano, os valores e saberes de seu estado, em todas as dimensões históricas e, assim, fazer as correlações da história municipal, regional e nacional. É de responsabilidade dos educadores pensarem os eixos temáticos indicado na matriz de História, fazer os recortes necessários a sua proposta de trabalho e adaptá-los, assim como recorrer a historiografia para fundamentar as suas opções de recortes tendo em vista as problemáticas do mundo contemporâneo.

Assim foi descrita pelo professor Noé Sandes²⁰ a concepção de história presente na Matriz Curricular goiana:

Creio que a opção foi a de manter um contato com a tradição do livro escolar. Assim, temos uma visão um tanto eclética: há um compromisso com a narrativa nacional, embora marcada pelas questões levantadas pelo marxismo e pela história cultural, mas no fundo predomina a tradição narrativa demarcada pela herança positivista, ou seja, ordenar a narrativa histórica a partir do processo de formação nacional em uma concepção que privilegia a presença do Estado.

Já a professora Conceição Cabrini²¹ coloca sobre esse mesmo fato da seguinte maneira:

É a concepção que defendo. A metodologia do ensino de História com eixos temáticos tem como princípio a busca das vivências do passado e do presente. Parte das próprias experiências dos professores e alunos em todos os ambientes, do lazer, da festa, das comemorações familiares, do trabalho, das práticas religiosas, das manifestações sociais.

Os conteúdos de História propostos, por exemplo, nas sequências didáticas encaminhadas pela secretaria partem de problemas da história local. Estes se transformam em objeto de estudo, caracterizado no tempo e no espaço e a partir das questões formuladas no início do trabalho se inserem em um conjunto mais amplo de tempos e espaços para buscar outras experiências humanas.

O conhecimento de História proposto no currículo da rede pública de Goiás é um instrumento para que se possa refletir o próprio cotidiano, além de perceber as dimensões temporais, duração, mudança, permanência, simultaneidade, semelhança e diferença. Assim o estudante poderá compreender que a história - de sua família, de seu bairro, de sua escola, de sua cidade, de Goiás - faz parte de relações globais.

Em sala é necessário verificar as necessidades imediatas da turma. O grupo está inserido em uma determinada localidade. É importante fazer com que o aluno se situe nesta cidade, quem ele é e o que ele faz na comunidade também são elementos que o ajudam a compreender o motivo pelo qual deve permanecer na sala de aula, aprendendo história.

Para motivar a educação e fazer com que o aluno perceba ainda mais como ela é importante para sua vida em sociedade, é necessário debater em sala algumas questões que podem tornar possível um acompanhamento mais proveitoso. Por exemplo: Porque é necessário aprender sobre a história de um determinado ponto. O que a localidade que vivo produz? Quais são os hábitos, costumes, canções e

²⁰ Entrevista concedida em 14/02/2011

²¹ Entrevista concedida em 8 e 9/09/2010

festas que marcam o presente vivido? Qual a história da cidade segundo a cultura popular? Quais os problemas que preocupam a comunidade? Respondendo essas questões, o aluno aprende a se conhecer melhor, vivenciar a própria história de outra maneira e aprendendo com mais qualidade. Porque aquele que consegue ler a sua própria cultura, consegue entender para onde vai por que deve continuar caminhando.

Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da História e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a História.
Sérgio Buarque de Holanda

4 CONCEPÇÃO DA PROPOSTA DE HISTÓRIA NO PROCESSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NO ESTADO DE GOIÁS

A concepção de História presente na Reorientação Curricular do Estado de Goiás busca uma aproximação com o legado da Escola dos Annales, que incentivou diversas formas de escrever e estudar história com um novo olhar para as questões referentes à temporalidade, introduzindo estudos de longa e curta duração.

A Escola dos Annales nasce em Estrasburgo, em 1929, e tem como seus fundadores Lucien Febvre e Marc Bloch. Desse movimento inovador, contam-se três momentos distintos, porém interligados. A primeira fase, de 1929 a 1939, ganha expressão com a criação da revista de história, *Annales d'Histoire Economique et Sociale*, voltada para os estudiosos das Ciências Sociais e propondo ao mundo uma Nova História. A segunda fase, de 1945 a 1960, corresponde ao período em que a revista passa a ter um novo nome – *Annales: Economies, Sociétés, Civilisations* – e realiza um debate em torno da História Global. A terceira fase refere-se ao período em que outros historiadores se juntam a Braudel no comando da revista, como J. Le Goff, Le Roy Ladurie e M. Ferro, procurando assegurar um trabalho voltado para o Ensino e a Pesquisa. Foi nessa época que a História conquista *status* de disciplina.

Tratando desse assunto, cabe mencionar Reis (2000, p. 11-12), segundo o qual a inovação de uma escola está na representação do tempo histórico. Diz ele: “os conceitos ‘tradicional’, ‘ultrapassado’ e ‘novo’ já revelam esse substrato temporal. Uma escola histórica só pode se apresentar como ‘nova’ se apresenta outra e original representação do tempo histórico”.

A Escola dos Annales, ao estabelecer como princípios básicos para a compreensão de tempo, coloca em evidência as diferentes leituras de mundo e as diversas experiências da vida das pessoas, razão por que não há como não afirmar que se trate de uma nova escola.

No que cabe ao processo de Reorientação Curricular de Goiás, a temporalidade é vista como uma construção social, ao ser apontado o desenvolvimento de uma proposta voltada para os temas abordados no presente e estabelecendo uma relação com o passado. Veja-se: “É importante ainda que o trabalho priorize diferentes leituras acerca das experiências locais, regionais, nacionais e internacionais de curta, média e longa duração [...]”. (GOIÁS, 2006, p. 87-88). E mais: Estabelecer essas relações entre tempo e espaço na sala de aula, o

que não é uma tarefa fácil, mas necessária para que, de fato, o ensino de História transforme-se em aprendizagem significativa. Trata-se de uma abordagem que é apresentada no primeiro número da revista *Annales*, ao enfatizar que a história não pode, logicamente, separar o estudo do passado, do estudo do presente e do futuro.

A Escola dos *Annales* inaugura a história-problema, uma maneira de investigar partindo de hipóteses, nos dizeres de Febvre (1989, p. 49): “nunca se façam colecionador de fatos, ao acaso [...], nos dêem uma história não automática, mas sim problemática”. Mais uma vez pode-se retomar o processo ocorrido na elaboração da Reorientação Curricular de Goiás, no que se refere ao debate historiográfico em torno de qual a história deve ser produzida e ensinada, debate esse realizado no campo acadêmico e nos espaços educacionais que discutiam as novas abordagens para o Currículo.

Os princípios do Currículo de História no estado de Goiás remetem à história-problema, como se lê na *Reorientação*: “o professor deve instigar seus alunos à reflexão acerca das experiências humanas e, dessa forma, propiciar posturas investigativas do conhecimento histórico, hábitos de interpretação por meio da leitura e produção de texto”. (GOIÁS, 2006, p. 89). Ao adotar esse modelo, procura-se romper com os paradigmas da História tradicional e promover aprendizagens em História a partir das vivências dos estudantes, da sua realidade, da sua História local e regional. Portanto, são indicadas atividades problematizadoras, desafiadoras, abrindo um leque de possibilidades de respostas que atendam aos anseios dos jovens e adolescentes. É necessário tornar esses saberes significativos, dar sentido a eles, construir conhecimentos que possibilitem perceber as conexões entre presente e passado, como já referido anteriormente.

A crítica a essa concepção tradicional exige um posicionamento do historiador. Não é mais suficiente recompor o quadro familiar ou o percurso dos círculos concêntricos: bairro, município, Estado, Nação. O sentido de inclusão decorrente do aumento do grau de generalidade conceitual acaba se diluindo quando tais relações se organizam de forma hierárquica, correndo-se o risco de simplificação. Nessa direção, define-se um sentido para a história local que se limita ao recolhimento isolado de narrativas, sem que se perceba a convivência de diferentes tempos e escalas presentes nesse recorte espacial. Cumprida essa etapa, o conhecimento histórico se desdobra em uma “história geral” entendida como síntese dos acontecimentos que marcaram o “Ocidente”.

Submetida ao presenteísmo, a sociedade atual não percebe os liames “com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria”, diz Bittencourt. (2004, p. 14). Assim, o ensino de História permite aos jovens do século XXI a investigação da tradição humanística.

A tradição conservadora, incorporada pelo livro didático, se transmuta em objeto de reflexão para o historiador em sua prática pedagógica. Interessa, sobretudo, discutir o modo como esse conhecimento foi construído e o lugar da sua produção. A Reorientação segue no direcionamento de que não há uma concepção de verdade absoluta, mas diversas possibilidades de ler, interpretar, conhecer, saber sobre determinados acontecimentos. Assim, “vale ressaltar que há profissionais, cujo trabalho não se restringe apenas ao uso do livro didático em sala de aula, graças ao seu empenho e a sua formação profissional”. (GOIÁS, 2006, p. 89).

Interessa ampliar o espaço de observação dos adolescentes. O local deve permear outras espacialidades, de modo que temas como família, migração, cidade, festa e sertão possam ser tratados sem a redução do local a um espaço homogêneo. Todos esses fenômenos permitem enredar seus vários fios na composição de um tempo múltiplo. A leitura e interpretação de mapas, tabelas, documentos e imagens permite o desenvolvimento da habilidade central do historiador, que se expressa na busca de sentido para a passagem do tempo.

Antes, os documentos considerados muito importantes em uma investigação histórica eram os oficiais. O texto escrito e utilizado como documento não era contestado. Muito pelo contrário, era tido como verdade. A Escola dos Annales, ao comentar o estilo narrativo da história tradicional, refere que as representações dos fatos falam por si mesmas. E no que concerne ao texto descritivo, também este é criticado, por exaltar as questões nacionais, os heróis, os grandes feitos. Tratando desses tipos de textos, Burke (1992, p. 12) diz que, no caso da narrativa, os textos seguem uma ordem cronológica que se estrutura em uma linearidade: “Os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas”.

Para os estudiosos da Escola dos Annales, o trabalho com os documentos, como fonte no estudo de História em uma pesquisa, deixa claro as intenções dos sujeitos que a produziram. Segundo eles, os documentos munem de dados,

procuram narrar as ações dos homens no processo histórico no qual está inserido. Buscar uma aproximação com o real, segundo Le Goff (1996, p. 109), é o mais delicado problema colocado para o historiador.

Portanto, a proposta de Reorientação se espelha nos Annales quando busca uma multiplicidade de fontes (fotografias, textos literários, etc) de distintas naturezas e abordagens, para serem trabalhados no espaço da sala de aula de forma problematizadora. Isso sem levar em conta o seu propósito de rompimento com a história tradicional positivista, no que diz respeito à documentação que prevalece em vários livros didáticos, e de um espaço de sala de aula para busca de uma história-problema. Essa inovação fica clara na busca de documentação (imagens, oralidade, textos jornalísticos, poemas, certidões de batismo, de óbito e de casamento etc.) para a construção de sequência didática de História de Goiás, tendo como foco a aprendizagem no espaço de sala de aula. Nesse contexto, o Currículo de Goiás, trouxe para a sua concepção a Escola dos Annales, buscaram dar um novo olhar para o sujeito, por isso destaca a História dos vencidos, das minorias, e dos esquecidos pela História, para que possam ter voz. O cotidiano, a cultura, o meio ambiente, os povos indígenas, a alimentação, o vestuário, tudo isso é considerado fonte nova para um leque de abordagens da mentalidade da época pesquisada. Quanto aos acontecimentos, como anteriormente referido, o ensino de história de Goiás “coloca a importância do educador em fazer uma análise investigativa com seus alunos, ensiná-los a ler determinado documento e produzir textos históricos acerca de diferentes culturas e etnias”. (GOIÁS, 2006, p. 88-89).

O legado dos Annales traz a necessidade de um trabalho interdisciplinar, em que a história passa a dialogar com outras disciplinas. Principalmente com a geografia, sociologia e a psicologia. O trabalho com as ciências trouxe novidades no campo das ciências sociais. Nesse contexto, as ciências sociais buscam nos conhecimentos de história poder conceituar, problematizar, produzir novos significados para a análise do objeto de estudo, abrindo uma teia de possibilidades na construção de novas narrativas. Como argumenta Febvre (apud REIS, 2000, p. 38), os Annales postulam “por pesquisa interdisciplinar, por uma história voltada para problemas, por uma história das sensibilidades”. Consequentemente, quando critica a concepção, a fragmentação que ainda insiste em existir no espaço de sala de aula, o ensino de História em Goiás propõe um trabalho dialógico com as disciplina na construção da História local e regional.

Com a Escola dos Annales nascem também estudos voltados para a História regional e serial. Goubert foi um dos pioneiros nesse trabalho e, para realizá-lo, busca na geografia demográfica, para a montagem da História social de uma região, um tempo de longa duração. De acordo com Burke (1997, p. 71), “Goubert procede a um cuidadoso estudo das tendências populacionais num certo número de vilas da região de Beauvais, tais como Auneuil e Breteuil”. Em entrevista a professora Conceição Cabrine, discorre sobre esse assunto: “Não sei o primeiro que se preocupou com a História Local, mas os que se preocupam com a localidade, bebem na fonte da Escola dos Annales, na História do Cotidiano, sem esquecer os estudos Edward Thompson”.

No caso do processo de Reorientação, de Goiás, a meta é a história local e regional, fazendo parte de todas as disciplinas. No Caderno 3, de História lê-se:

A Lei Complementar nº 26/98 enfatiza a importância das especificidades regionais e locais. Com isso os temas sobre a história de Goiás foram introduzidos no currículo [...] o ensino de história é veículo importante para a compreensão da identidade local, da memória social, da aproximação e reconhecimento do cotidiano do aluno, relacionando-o com o dos outros, e de outras culturas. (GOIÁS, 2006, p. 87).

Ao assumir a linha da Escola dos Annales, a proposta curricular não abandona a questão das marcações do tempo, porém estas não são mais o elemento norteador do processo de ensino-aprendizagem de História. A História deixa de ser apenas o estudo do passado, uma disciplina enfadonha e sem significado para os estudantes a passa ser compreendida como construção social. De acordo com Jean Chesneaux, cabe a História a função de produzir o conhecimento útil, ou seja, algo aproveitável socialmente, que não se limite ao ambiente acadêmico, mas que possa mudar a realidade social. Já o real recebe múltiplos tratamentos, diferentes representações, o que não se dá somente pelo valor de verdade. Os sujeitos, subalternizados pela historiografia tradicional/positivista, ganham voz e espaço nesse novo contexto, cuja realidade dos sujeitos torna-se objeto da história.

Com essa nova História, é possível pensar/interpretar os significados, os símbolos dos mais diversos grupos sociais, tendo como base as questões da cultura e a busca nos estudos antropológicos, para retomar fontes antes descartadas. Assim, a história pode ser pensada em um regime de verossimilhanças e

confiabilidade e não, simplesmente, de verdade absoluta, como ressalta Chartier:

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não o são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constroem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando. (1990, p. 27).

Para concluir, retomando a intenção proposta neste estudo, pode-se afirmar que a concepção tanto de ensino quanto de história presentes na proposta de Reorientação Curricular de Goiás busca valorizar as experiências, as vivências, realizar interconexões, leituras e representações diversas que os jovens fazem do mundo. Acrescente-se ainda o objetivo de tornar os indivíduos sujeitos do seu processo de ensino, quando a eles é permitido compreender o espaço vivido e habitado pelos estudantes, para que suas necessidades sejam contempladas diante da sociedade globalizada e mutante vivida.

Com base na concepção de História presente no Currículo de Goiás e na matriz curricular, foram elaboradas as sequências didáticas nas áreas do conhecimento, em parceria com os educadores da rede para serem trabalhadas em sala de aula. A seguir, trataremos um debate sobre a metodologia de sequência didática para o ensino de História com todos os passos propostos para a elaboração de um planejamento com sequência didática bem realizada.

4.1 A Construção das Sequências Didáticas: uma Proposta Metodológica para o Ensino de História no Estado de Goiás

O objetivo deste tópico é refletir sobre a proposta pedagógica do trabalho com sequências didáticas na rede pública estadual de Goiás. A equipe, com base nas matrizes curriculares e seguindo as orientações da Secretaria de Educação, propõe um trabalho em sala de aula com a sequência didática. Este trabalho contou com a participação dos educadores de várias regionais de ensino na elaboração de sequências didáticas para compor os cadernos 6 e 7 de História, nos quais a meta era incorporar na rede estadual uma prática pedagógica com uma metodologia que

busca no legado dos *Annales* uma maneira dinâmica para elaboração destas sequências.

As sequências didáticas apareceram através de um grupo de pesquisadores de Genebra, nos anos de 1985 e 1986, como Branckart, Schneuwby, Dolz, Pasquier e Haller. Machado e Cristóvão explicam que inicialmente não se tratavam de sequências didáticas voltadas para os gêneros especificamente, “mas, sim, de sequências abertas a diferentes objetos de conhecimento”. (2006, p.3).

Sequência didática é uma metodologia de ensino aprendizagem específica, planejada e organizada para ensinar um determinado conteúdo de forma sequenciada. Ela apresenta desafios cada vez maiores aos estudantes, permitindo a construção de conhecimento em níveis de complexidade crescente. O trabalho com esta metodologia proporciona atividades individuais e de grupos, levando professores e estudantes a estabelecerem as regras de convivência entre os sujeitos. Neste sentido, visam proporcionar aprendizagem cultural, cognitiva, socioambiental, emocional e afetiva as crianças, jovens e adolescentes no espaço escolar. A sua duração pode variar de dias a semanas e, para isso são necessárias atividades, como as descritas por Dolz e Noverraz: criar contextos de produções precisos e efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados. (2004, p.96).

De acordo com o texto *Novos Temas no Ensino de História: Uma Abordagem a partir das Sequências Didáticas*, contido no caderno sete de História:

A sequência didática contribuirá para enfrentar o desafio de fazer História em sala de aula: História como prática capaz de despertar o interesse dos estudantes para compreensão de um mundo envolto em conflitos indicadores das contradições de uma sociedade que moderniza sem a perspectiva de superação das profundas desigualdades sociais ente os cidadãos. (2010, p. 23).

A aplicação desta metodologia permite aos educadores elaborarem situações de ensino aprendizagem que propiciem aos estudantes compreenderem o processo cognitivo do conhecimento com base em atividades práticas e de elaboração de conceitos e de expectativas de ensino e aprendizagem de História, que em forma de diálogo possam levar a compreensão do conhecimento e da aprendizagem. A elaboração de uma seqüência didática inclui não só a escolha do conteúdo e as expectativas de ensino aprendizagem de História a serem trabalhados. É imprescindível conhecer o contexto ao qual o planejamento pedagógico se aplica e

faz-se necessário buscar diferentes textos e situações de aprendizagem, que fundamentam o trabalho em sala de aula. Em Goiás, foi utilizada a metodologia da sequência didática para a implantação da matriz curricular e das expectativas de ensino aprendizagem nas escolas da rede estadual de ensino. Segundo o professor Noé Freire Sandes²²:

O desejo de demarcar claramente objetivos e metodologias de sequências didáticas é um avanço. Mas é preciso pensar a prática do ensino em sala de aula. Há o risco de que tais metodologias sejam cumpridas formalmente, sem que representem um esforço consequente por parte do professor. Então é preciso pensar objetivos e metodologias associadas à aprendizagem, ou seja, que haja clara percepção dos avanços obtidos no ensino. Enfim, é preciso responder claramente à questão: os alunos aprenderam de fato os conteúdos/metodologias adequadamente? Argumentam com clareza usando os elementos do pensamento histórico? Apropriaram-se adequadamente do conhecimento historiográfico? Lêem e escrevem com clareza? Enfim, é isso que se quer averiguar quando se pensa no conhecimento histórico.

Logo, planejar uma sequência didática permite ao educador arrumar recursos a serem utilizados e organizar as atividades de acordo com a faixa etária, dividir tarefas, avaliar o seu trabalho para poder redirecionar, visando aspectos conceituais e procedimentais buscando dar subsídios para fortalecer a aprendizagem dos estudantes.

No caso da História, constitui como uma ferramenta do historiador pesquisador tornando mais significativa a presença da disciplina de História no Currículo e seu estudo, fugindo de uma História tradicional, com seus heróis e acontecimentos de forma linear, onde crianças e jovens aprendem decorando os fatos. A ideia da matriz é gerar uma História viva capaz de despertar o interesse dos estudantes. Para que a História permaneça viva faz-se necessário que as sequências didáticas levem os estudantes a ver no gesto trivial de fazer leitura de diferentes gêneros textuais a possibilidade infinita, de se reconstruir os momentos da vida cotidiana das pessoas estudadas no estado de Goiás, podendo fazer a ligação com a História do Brasil e do Mundo. Ao fazer este trabalho os estudantes vão reviver momentos importantes da História local fazendo com que esta permaneça viva e possibilite o conhecimento de suas origens.

De acordo com as matrizes curriculares e as expectativas de ensino

²² Assessor de História no Processo de Reorientação Curricular. Professor doutor da universidade federal de Goiás. Entrevista concedida em 14/02/2011

aprendizagem, o planejamento das sequências didáticas em todas as áreas contém os eixos propostos na Reorientação Curricular que são: a leitura e a escrita, cultura local e cultura juvenil.

O/A professor (a) precisa pensar que o jovem deve ser o protagonista em uma proposta de ensino. O foco é a aprendizagem do jovem e o primeiro caminho é a descoberta do quanto há de global em sua localidade. Quando refletimos sobre os aspectos pautados no global e no local para a construção da identidade, é importante buscarmos a instituição escola para esse entrelaçamento. Nesse contexto, a escola busca ser o modelo de expectativa de melhoria na constituição de uma cidadania mais crítica e construída na conscientização do indivíduo como sujeito histórico, e no âmbito dessa teia, é preciso, então, que a escola solicite uma análise referente aos novos caminhos por onde será capaz de aprender uma variedade de conhecimento do cotidiano.

A história local busca aproximar da noção de cultura como terreno do real, das representações, do conhecimento, de crenças, valores e tradição da sociedade histórica exclusiva, que procura transmitir de geração em geração. Ao procurar fazer a rearticulação das relações de força dos espaços nos quais estas tradições se aprofundam, o local se fortalece com o global.

Portanto, o estudo do lugar tem um papel efetivo no ensino escolar, propicia a criação de um novo espaço aberto ao conhecimento de referenciais mais juntos do estudante que através de manifestações das tradições cotidianas e de atividades que cultivem o necessário respeito à constituição de uma identidade amparada na diversidade cultural, leva o educando a refletir sobre a sua própria historicidade. Neste sentido, os jovens convivem em sociedade e geralmente pertencem a uma “tribo” ou a determinados grupos onde aprendem trocando experiências, exercendo algumas atividades. Faz-se necessário aproveitar estes saberes quando os educadores vão elaborar uma sequência didática.

Em entrevista, perguntei ao professor Noé Freire Sandes,²³ se é importante em um processo de Reorientação Curricular preocupar-se com a leitura e a escrita e, ao mesmo tempo, com a cultura local em todas as áreas do conhecimento. Para ele:

A preocupação maior é a de repor um sentido de orientação para as vivências dos alunos. Promover a leitura de sua experiência como problema. Aproximar a história do presente. Encontrar nexos entre o espaço

²³ Entrevista concedida em 14/02/2011

vivido e a história. Mas tudo isso não pode abandonar o diálogo com outros espaços e temporalidades. Esse é o desafio.

Referente à mesma pergunta, em entrevista, a professora Conceição Aparecida Cabrini²⁴ considera:

Sem o domínio da leitura e da escrita não é possível estudar história. Embora sejamos um país oral, também somos uma sociedade letrada, por isso, a função da escola é, muito mais do que levar a informação, desenvolver as habilidades de leitura e escrita, para o que os estudantes conquistem a sua autonomia e façam escolhas: o bom leitor não cai nas malhas da avalanche da informação. Entretanto o bom leitor significa que decodifica várias linguagens, além do verbal escrito ou oral. Todos os sinais que compõem uma narrativa são textos.

Para a elaboração de uma sequência didática, portanto, o professor (a) deve levar em conta os seguintes passos: apresentação da proposta, diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes, ampliação dos conhecimentos, sistematização do conhecimento e avaliação. É preciso ficar claro aos professores que esta estrutura apresentada não é linear. Isso pode ser refletido nos dizeres da equipe do Cenpec, contidos no caderno 6, currículo em debate – Goiás – sequência didática – convite à ação de História:

Ressaltamos que os momentos citados não são lineares nem estanques, mas se interpenetram, podendo até um conter o outro, como no caso de se promover a ampliação do conhecimento e uma sistematização, no próprio momento de levantar os conhecimentos prévios. (2009, p. 13).

Vamos à descrição dos passos:

1 - Apresentação da proposta

É o momento no qual o educador vai anunciar o que será estudado, procurando mostrar aos estudantes como irá acontecer o trabalho. É quando o estudante passa a ter uma visão de toda a temática ministrada na sequência didática.

2 - Diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes

²⁴ Entrevista concedida em 8 e 9/09/2010

Primeiro, é necessário diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes, a partir de uma atividade introdutória. Os conhecimentos que os estudantes foram adquirindo ao longo de sua vida, sejam no convívio com a família, com os amigos ou no espaço escolar.

Essas atividades devem ser realizadas com base em desafios e/ou problemas, referentes à temática histórica que serão objetos de trabalho. Como nos diz Paulo Freire, quanto à questão problematizadora: quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Os saberes, às vezes do senso comum, não precisam ser rejeitados, devem servir para refletir sobre a temática, e permitirem ao educador avaliar e replanejar suas ações, para que os estudantes ao chegarem à sistematização tenham adquirido conhecimento de todo o processo.

No trabalho de História, com relação aos conhecimentos prévios dos estudantes, buscam nos dizeres de estudiosos da Escola dos *Annales* que inaugura a história-problema, uma maneira de investigar partindo de hipóteses. Nos dizeres de Febvre citado por Carlota Boto, 1994, p. 24. É-o, sobretudo, porque o historiador cria os seus materiais, ou se quiser recria-os: o historiador que não vagueia ao acaso (...) em busca de um achado, mas parte com uma intenção precisa, um problema a resolver, uma hipótese de trabalho a verificar. Com esta concepção busca-se elaborar sequências didáticas de 6º ao 9º ano de História, interligado à matriz curricular a base para esta elaboração.

De acordo com o professor José Antonio Castorina²⁵, sobre o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes:

Antes mesmo da intervenção educativa, as crianças têm idéias prévias sobre quase todos os temas que a escola aborda. O educador precisa conhecê-las para não ensinar o que elas sabem e não fazer propostas além do que são capazes de compreender. É importante ter em mente que o seu papel é ajudar a construir idéias mais profundas e próximas dos objetivos escolares. (2008, p. 98).

Neste sentido, os estudantes são considerados enquanto sujeitos sociais que

²⁵ Professor da faculdade de Psicologia da Universidade de Buenos Aires. Texto Oliveira, Caderno Da nova escola.

carregam uma bagagem que foram adquirindo ao longo de sua vida. Esses saberes não são inatos, compete à escola e aos educadores de História proporcionar condições específicas para que ocorra a aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo em que as crianças e jovens vão aprendendo, elas estão reformulando uma estrutura para aprender, vão desmantelando o que já sabiam e construindo novos conhecimentos.

Para o professor Celso Antunes, o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes, de acordo com as expectativas de ensino aprendizagem, desenvolvidas nas aulas, deve:

Abandonar outra postura retrógrada, mas nem por isso invulgar, de ignorar os saberes que os alunos trazem e despejar sobre os mesmos os conteúdos da série ou do ciclo. Somente se aprende quando o novo que chega se associa ao antigo que a mente guarda e, desta maneira, nenhum aluno é tabula rasa, mente vazia.

As 'muitas coisas' que sabe – das novelas que assiste, das conversas de que participa, dos saberes anteriores que guarda, das emoções que registra – são as 'âncoras' de sua mente onde se 'amarrarão' os novos saberes apresentados. (2002, p. 38-39).

Geralmente este diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes é realizado por meio de roda de conversa, leitura de imagens, hipóteses levantadas, debates e outras estratégias que acharem importantes para trabalhar com a temática. No final desta atividade é importante fazer o registro. Este pode ser em forma de painéis, varal ou pequenos textos que podem servir para refletir o aprendizado.

3 - Ampliação dos conhecimentos

A ampliação dos conhecimentos é o momento no qual os educadores precisam ter clareza com relação ao conteúdo e os procedimentos pedagógicos que serão utilizados e levar em conta a faixa etária, o nível cognitivo dos estudantes.

As atividades propostas devem levar os estudantes a apreenderem novos conteúdos e ampliarem seus conhecimentos. O objetivo da ampliação dos conhecimentos é desenvolver nos estudantes a capacidade de aprender conceitos históricos chaves sobre a temática em estudo, e participarem ativamente de cada etapa do processo de aprendizagem. Cabe ao professor verificar se está ocorrendo

de fato a compreensão destes conceitos.

É na ampliação dos conhecimentos o momento no qual os estudantes envolvem com conteúdo e aprendem o significado do conhecimento histórico e de como se deu a sua produção. Pressupõe que os estudantes possam refletir sobre as múltiplas realidades, procurando ampliar o diálogo entre e com esses e novos conhecimentos, como afirma Maria Auxiliadora Schmidt:

Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo de fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento. (2008, p. 59).

É na ampliação do conhecimento que o professor tem como trabalhar a temática, como um mediador do processo de aprendizagem. Verificando se ocorreu à apropriação dos conceitos, a análise de textos, compreensão temporal, e o estudo de documentos históricos, a apreensão das mudanças e permanências das continuidades e discontinuidades. Neste contexto o professor enquanto mediador do processo vai observando o estudante para saber se ele apropriou destes conceitos, pois cada um tem seu ritmo e é preciso redirecionar o trabalho.

Essa é etapa na qual será maior o número de aulas, pois requer vários procedimentos pedagógicos de ensino, que de forma dinâmica, façam com que os estudantes possam aprofundar na temática em questão e aprender sobre diferentes olhares, são eles: exposição do professor, leituras orientadas, trabalhos em grupo, trabalhos individuais, trabalho com documentários e filmes, debates, pesquisas em livros, revistas e internet, trabalho de campo, depoimentos, leituras de imagens, trabalhos com letras de músicas, charges, textos jornalísticos, documentos históricos, monumentos, visitas a museus, textos didáticos que permitam compreender conceitos históricos. Neste sentido, os registros destas atividades servem para o professor analisar como está sua turma e redirecionar seu trabalho.

4 - Sistematização dos conhecimentos

A sistematização dos conhecimentos permite ao professor (a) buscar organizar junto com os estudantes a retomada do processo de aprendizagem e a

verificação de tudo que foi apreendido, ou seja, as noções, conceitos históricos, os anseios, as frustrações, a vida cotidiana da temática em estudo, as semelhanças, as diferenças, as permanências, mudanças.

Ao falarmos em sistematização dos conhecimentos, buscamos os elementos nos quais se baseiam as relações e experiências vividas na prática de maneira concreta, no qual os estudantes dominam, compreendem e são capazes de explicitar a temporalidade estudada, sendo capaz de construir o sentido histórico com o acúmulo de experiências adquiridas no decorrer da sequência didática, e compartilhando com a classe a aprendizagem, dando um significado histórico aos fatos vividos. Como nos diz Oscar Jara Holliday:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatos que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo. (1996, p.14).

Além disso, ao fazer a sistematização dos conhecimentos, faz-se necessário buscar os registros das atividades, realizadas e corrigidas, permitindo que professores e estudantes, procurem de maneira ordenada o que já sabem sobre sua experiência, descubrem o que não sabem e possa explicar seus avanços e dificuldades. Como diz Álvaro Afonso Simon:

A sistematização é um processo permanente, cumulativo, de criação de conhecimento, a partir de nossa intervenção numa realidade social, como um primeiro nível de teorização sobre a prática. Nesse sentido, a sistematização apresenta uma articulação entre a teoria e a prática, mostrando como melhorá-la. De outro modo, enriquece, confronta e modifica o conhecimento teórico existente, contribuindo para convertê-lo em uma ferramenta realmente útil para entender e transformar a nossa realidade. (2008, p.2).

O processo de sistematização de todo o trabalho pode ser percebido conforme a elaboração de diferentes recursos didáticos: texto jornalístico, síntese, painéis explicativos, produção de jornal, relatório, júri simulado, entre outras. Todo produto de sistematização dos conhecimentos no final deve ser socializado com a classe ou toda a comunidade escolar.

5 – Avaliação

Com base no documento da secretaria de educação de Goiás, caderno 6 e 7, na sequência didática o processo de avaliação é formativa. Sendo assim o ato de avaliar acontece processualmente de forma contínua, ou seja, em todas as etapas desde a sensibilização até a sistematização dos conhecimentos.

A intenção da avaliação não é de qualificar, mas emancipar os estudantes. Faz-se necessário avaliarem os avanços e as dificuldades procurando identificar o que não foi apreendido, para que os estudantes possam refletir sobre sua aprendizagem, verificando os erros e dando pistas para que os educadores percebam os pontos críticos e façam a retomada destes pontos. Segundo Ana Maria Saul (2001, p. 61), a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Neste sentido, os documentos de curriculares de Goiás apontam para um Currículo no qual a educação é concebida como direito por isso descarta a concepção de classificação. O ato de avaliar seria para refletir a partir dos erros e redirecionar o ato de aprender.

O processo avaliativo, com base na definição do documento de sequências didáticas – convite à ação caderno 6 e 7 de História -, ocorre a todo o momento por meio da observação pontual nas atividades: orais, entre elas debates, júri simulado, sarau, de leituras em diversas linguagens (mapas, gráficos, imagens); de pesquisas e entrevista realizadas e, posteriormente, socializadas, de produção de textos-verbais escritos (cartas, jornalísticos, mini-dicionário, painéis, relatórios) e desenhos, como história em quadrinhos- que reúne escrito e o imagético. Além dessas atividades, as sequências contêm – construção de brinquedoteca, bancos de dados e trabalho com mural, vídeos. Muitas vezes foi sugerido ao professor expor os trabalhos em varal ou elaborar murais.

O documento refere-se também ao trabalho com o processo de auto-avaliação, com questões para que os estudantes possam refletir sua aprendizagem, verificando o que aprenderam, o que ainda tem dúvidas, o que tem necessidade de esclarecimento. Tudo isso levará os estudantes a adquirirem sua autonomia intelectual.

A Secretaria de Educação do Estado de Goiás realizou em Goiânia o I congresso de Desenvolvimento Curricular para refletir com os educadores da rede

sobre o trabalho com a matriz curricular e a metodologia de sequências didáticas. Na ocasião foi solicitado às subsecretarias que buscassem, junto aos seus professores, trabalhos com sequências didáticas bem sucedidas. Neste congresso foi lançado o caderno 7.7 da série Currículo em Debate.

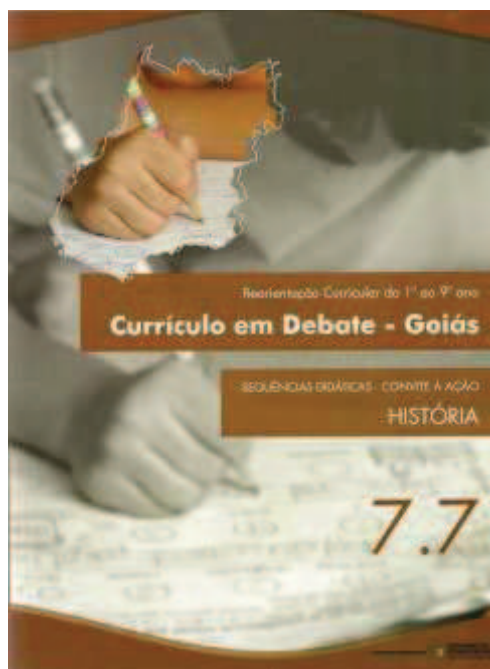


Ilustração 12 – Capa do Caderno 7.7 da série Currículo em Debate

Vamos colocar aqui alguns exemplos de sequências didáticas que foram elaborados pelos educadores da rede estadual. Todas foram trabalhadas em sala de aula e escolhidas pelas equipes pedagógicas das subsecretarias como boas aulas para serem apresentadas no I Congresso de Desenvolvimento Curricular do Estado de Goiás, aos 60 professores de História da rede estadual de educação. Outros exemplos são de sequências elaboradas por educadores das comunidades Kalunga e indígenas, com temáticas importantes para a preservação de sua cultura.

*Sítio Arqueológico Pousada Das Araras: Muito Prazer Em Conhecer. Willan Alves de Barcelos*²⁶

*O Amargo Sabor do Açúcar no Brasil Colônia. Maria Auxiliadora Moraes Silva Furtado*²⁷

²⁶ Graduado em Geografia, Especialista em Gestão e Análise Ambiental, professor da Escola Estadual Rafael Nascimento no Município de Santa Helena de Goiás.

²⁷ Rio Verde

África! Do Teu Sangue a Pátria Amada. Eumitair Maria de Freitas Camargo²⁸
Exemplos de sequências didáticas elaboradas pelos educadores das comunidades Kalunga e indígena no seu trabalho com os estudantes para não deixar desaparecer elementos importantes da cultura dessas comunidades.

Entre Montanhas, Tranças E Tapetis. Comunidade Kalunga - Dinolau da Silva Rosa²⁹

- *Mário Nilson Batista de Moura³⁰*
- *Neuzira Xavier de Matos de Jesus³¹*
- *Roça Comunitária: De Toco À Mecanizada. Comunidade indígena*
- *Ana Cristina Kawinan dos Santos³²*
- *Aparecido Caetano de Aguiar³³*
- *Cândido Borges Ferraz de Lima³⁴*
- *Márcio José de Jesus³⁵*
- *Talita Cardoso Chaves³⁶*

4.2 Interlocuções com os Parceiros: Equipe Subsecretarias, (CENPEC), Assessores de História, Diferentes Visões do Processo de Reorientação Curricular

O presente terá uma abordagem teórica – metodológica - que nos levará a diferentes leituras, análise das falas, discussões, trocas de informações dos segmentos e dos discursos produzidos por esses segmentos no processo de implantação da Reorientação Curricular no Estado de Goiás, na área de História. Buscaremos especificar e destacar as questões respondidas pelos diferentes atores do processo de reorientação do estado de Goiás, assim os dados ostentariam o seu potencial sobre o Currículo elaborado em Goiás. Como ressalta Ludke e André

²⁸ Goianésia

²⁹ Professor da Escola Estadual Calunga V. Trabalha com as disciplinas de Matemática, Geografia, História, Educação Física.

³⁰ Coordenador Pedagógico da Escola Estadual Calunga V.

³¹ Professora da Escola Estadual Calunga V. Trabalha com as disciplinas de Português, Ciências, Inglês, Artes, Ensino Religioso.

³² Professora da Escola Estadual Cacique José Borges – Aldeia Carretão

³³ Professor da Escola Estadual Cacique José Borges – Aldeia Carretão

³⁴ Professor da Escola Estadual Cacique José Borges – Aldeia Carretão

³⁵ Professor da Escola Estadual Cacique José Borges – Aldeia Carretão

³⁶ Professora da Escola Estadual Cacique José Borges – Aldeia Carretão

(1986, p. 12), “*O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida devem ser foco de atenção do pesquisador.*”

Os profissionais da educação da rede pública estadual entrevistada são os coordenadores pedagógicos e as duplas pedagógicas das subsecretarias regionais da educação, que trabalham 40 horas semanais fazendo o acompanhamento nas unidades escolares, ajudam professores, gestores e coordenadores pedagógicos a refletirem sobre o seu trabalho e buscando soluções para tentarem resolvê-los. Estas equipes ficaram responsáveis em acompanhar também o trabalho curricular em suas subsecretarias, organizarem em parceria com o núcleo de desenvolvimento curricular a formação continuada em serviço, realizada pela equipe do NDC, que desloca de Goiânia até a subsecretaria fazendo um debate sobre o currículo e a metodologia de trabalho no espaço de sala de aula. Após a formação, as duplas pedagógicas ficam responsáveis por verificarem como se concretiza o trabalho na unidade escolar com todos os atores envolvidos neste processo e buscarem, junto com a equipe escolar, uma maneira de resolver as dificuldades encontradas no percurso.

Outros parceiros importantes que também colaboraram, concedendo entrevista, para enriquecer este trabalho foram: a equipe do CENPEC, professora da área de História e coordenadores pedagógicos responsáveis por refletirem com a equipe do NDC e os professores das universidades. Também foi entrevistado o professor da Universidade Federal de Goiás, Noé Sandes, que trabalhou fazendo a leitura crítica do trabalho e colaborando com alguns textos e palestras que enriqueceram ainda mais a sistematização curricular de História.

Procurei também utilizar as avaliações das formações continuada em serviço para trazer a voz dos educadores de História referente ao Processo de Reorientação Curricular e o trabalho com o Currículo e a metodologia de sequência didática, afinal só eles podem falar com propriedade se é possível ou não executar o trabalho com sequência didática e validar suas vozes suas e de seus colegas na elaboração e efetivação de uma prática pedagógica que de fato leve a aprendizagem dos estudantes e sua autonomia como cidadão.

Por meio dessa dialética de inter - relações e de informações, entre e com os saberes, que buscamos compreender o assunto e estabelecer, com os fenômenos sociais e culturais da comunidade educacional, a construção das representações na elaboração do Currículo, bem como refletir sobre estas representações e a maneira

como vem ocorrendo no espaço de sala de aula. Sendo assim, procuramos trazer aqui as vozes daqueles que participam da elaboração do Currículo e daqueles que cotidianamente lidam com o ensino de História em Goiás.

Em seguida, serão analisados os dados do tipo qualitativa, por meio de questionamentos sobre o trabalho de Reorientação Curricular da rede estadual de Goiás das equipes subsecretarias que participam deste processo, bem como os parceiros da universidade, CENPEC, educadores da secretaria de educação básica, pois se trata de uma investigação que precisa da análise, descrição e interpretação de dados qualitativos, ou seja, o dizer dos professores e dos especialistas ressaltará sobre o processo de Reorientação em Goiás. A estratégia utilizada na escolha dos mesmos será por meio de amostragem, pois é impossível fazer uma pesquisa com todos os atores deste processo. Segundo Laville e Dionne (1999, p.171)“... *quanto maior a homogeneidade, menor poderá ser a amostra, sem que a representatividade - qualidade essencial de qualquer amostra se encontre gravemente afetada por isso.*

Será por meio destes diálogos, entre e com os saberes dos diversos tipos de pesquisa qualitativa, que buscamos compreender as circunstâncias que foram elaboradas o processo de Reorientação Curricular nas quais ocorre a construção das representações do outro, bem como os tipos de representações que são construídas.

Outro motivo para a escolha da pesquisa qualitativa incidiu na possibilidade de articulações do objeto de estudo com uma fundamentação teórica que se deseja explorar, ou melhor, trata-se de um tipo de pesquisa que possibilita discutir o processo de Reorientação Curricular de História, segundo diferentes visões dos atores deste processo. De acordo com Gil, a análise qualitativa:

[...] é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação (2002, p. 133).

A exemplo, de Gil de maneira mais objetiva e precisa, são descritos nesta pesquisa, os aspectos pertinentes aos procedimentos ou articulações que foram relevantes desenvolver, por tratar-se de um delineamento qualitativo. O modelo de questionário aplicado será anexado quando forem colocadas as falas dos diferentes atores deste processo.

As entrevistas foram outro instrumento empregado com os seguimentos envolvidos no processo de construção da nova Matriz Curricular - professores da subsecretarias da rede estadual, profissionais das universidades e do Cenpec e da superintendência do ensino básico, para a obtenção de dados referentes à “trajetória ou às trajetórias” do processo de Reorientação Curricular no Estado de Goiás.

A opção por entrevista semi-estruturada teve como objetivo conseguir as informações necessárias para o bom andamento do trabalho, segundo TRIVINÕS: “A ser este um dos principais recursos que o investigador pode utilizar-se como técnica de coleta de informações”. (1987, p. 146).

A entrevista semi-estruturada distingue-se pela existência de um roteiro antecipadamente preparado que servirá como eixo orientador, apoiado em teorias que servirão para realizar a entrevista. Neste contexto, busca garantir que o roteiro seja respondido por diversas pessoas ao mesmo tempo, levando a novas hipóteses e fazendo com que o entrevistado possa ir colocando novas informações para compor o trabalho.

As entrevistas foram gravadas com a permissão de todos os entrevistados. As gravações foram ouvidas várias vezes e transcritas com fidelidade.

A pesquisa qualitativa foi realizada da seguinte maneira: foram enviados os questionamentos às subsecretarias para que estas, em seu horário de trabalho coletivo, onde se encontravam todas as duplas pedagógicas que efetuaram, junto às unidades escolares, o acompanhamento do processo de Reorientação Curricular, pudessem responder e enviar.

Para realizar a escolha das subsecretarias, foi elaborada uma tabela. E os gráficos, tipos pizza, contendo os seguintes dados: Subsecretarias, Número de Municípios, Número de Escolas de 6º ao 9º Ano, Quantidade de Alunos. Seriam escolhidas as subsecretarias pelo nº de escolas e de alunos, no entanto algumas subsecretarias como Goiânia, Aparecida de Goiânia e Anápolis não enviaram os questionamentos atribuindo, falta de tempo para responder, devido ao acúmulo de tarefas de final de ano. No entanto, as que enviaram foram escolhidas duas com maior quantidade de escolas e alunos, outra como intermediária e outra pequena. As subsecretarias da rede pública estadual estão situadas geograficamente no perímetro urbano, funcionam regularmente nos períodos matutino, vespertino e fazem o acompanhamento às escolas do noturno.

	Subsecretarias	Número de Municípios	Número de Escolas de 6º ao 9º Ano	Quantidade de Alunos
01	Anápolis	12	66	19.011
02	Aparecida de Goiânia	05	68	26.423
03	Campos Belos	05	17	3.096
04	Catalão	10	24	5.145
05	Ceres	07	15	3.101
06	Formosa	06	28	5.244
07	Goianésia	08	31	8.029
08	Goiânia	01	101	34.434
09	Goiás	09	18	4.622
10	Goiatuba	05	07	1.664
11	Inhumas	11	20	6.901
12	Iporá	09	20	4.162
13	Itaberaí	03	10	2.608
14	Itapaci	07	18	3.289
15	Itapuranga	05	19	2.463
16	Itumbiara	04	20	4.359
17	Jataí	07	16	4.803
18	Jussara	07	20	3.011
19	Luziânia	05	52	25.221
20	Minaçu	03	07	1.738
21	Mineiros	04	11	4.032
22	Morrinhos	07	17	5.482
23	Palmeiras	09	18	4.308
24	Piracanjuba	06	12	2.807
25	Piranhas	05	11	1.826
26	Pires do Rio	06	12	3.288
27	Planaltina	06	34	16.420
28	Porangatu	08	14	2.771
29	Posse	11	34	5.716
30	Quirinópolis	06	18	2.858
31	Rio Verde	03	21	7.773
32	Rubiataba	02	10	1.066
33	Santa Helena	05	12	4.903
34	São Luís de Montes Belos	09	18	3.095
35	São Miguel do Araguaia	04	10	2.777
36	Silvânia	05	07	1.931
37	Trindade	07	33	9.019
38	Uruaçu	10	24	6.213
		242	893	255.602

Ilustração 13 – Tabela retirada dos dados fornecidos pelo NDC

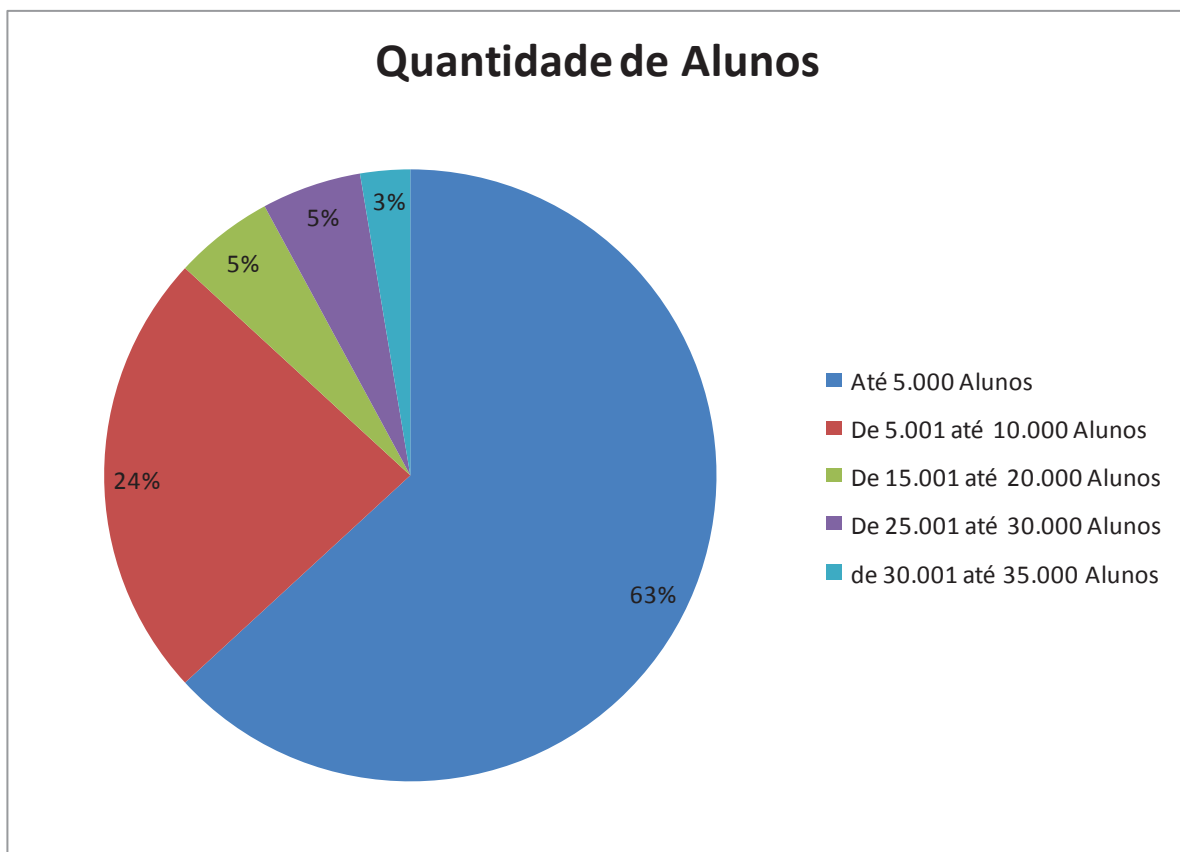


Ilustração 14 – Gráfico retirado dos dados fornecidos pelo NDC

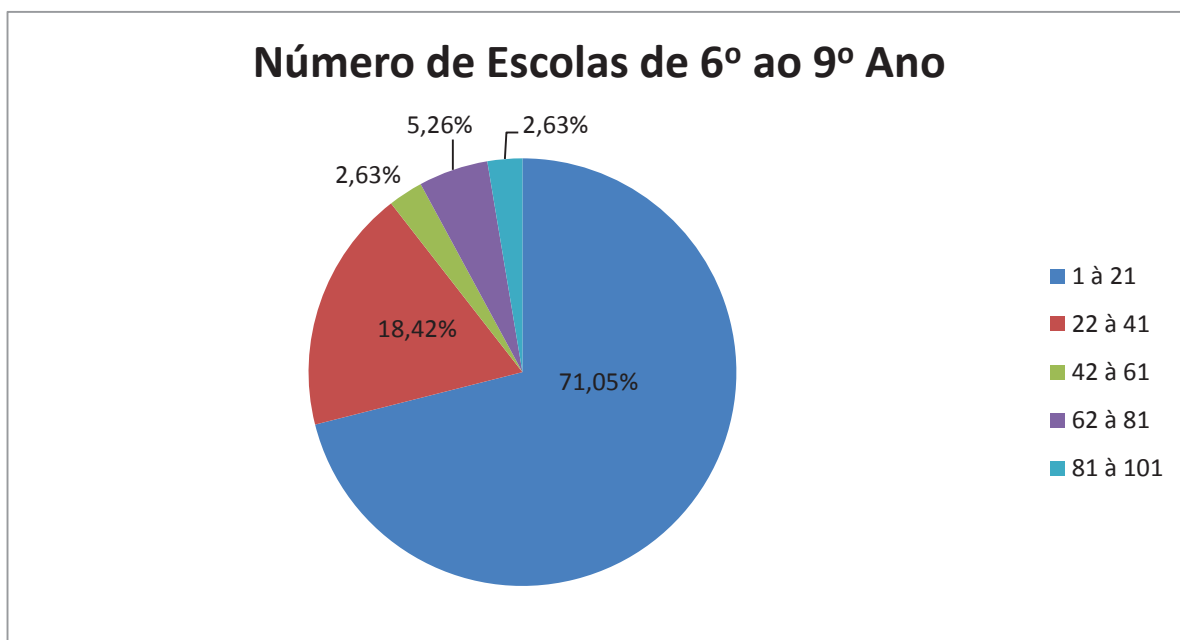


Ilustração 15 – Gráfico retirado dos dados fornecidos pelo NDC

As subsecretarias escolhidas de acordo com os critérios pré-estabelecidos foram: Luziânia, Trindade, Minaçu, Goianésia e Rio Verde. (anexos 8- entrevistas).

Nossa contribuição na análise do processo de implementação da Reorientação Curricular em Goiás é a de destacar seu caráter democrático. Para tanto, além da História, registro do material produzido no processo que está nos Cadernos da Reorientação Curricular, objetivamos buscar, por intermédio da História Oral, a percepção do caráter democrático dos sujeitos envolvidos no mesmo.

Assim, reiteramos que aplicamos questionários nos representantes da gestão das Subsecretarias. As respostas a estes foram produzidas no mais amplo processo de liberdade. Avaliação e entrevistas dos assessores.

Conforme abordado na introdução, enviamos em 2010 questionários para as 38 Subsecretarias do Estado de Goiás. Destas, 28 devolveram o questionário respondido. Após a leitura e análise das respostas, escolhemos cinco questionários. A escolha pautou-se no porte das Subsecretarias. Esclarecemos que por porte compreendemos: número de Municípios, número de Escolas de 6º ao 9º ano e quantidade de estudantes. foram selecionadas as seguintes subsecretarias: Luziânia, Trindade, Goianésia, Rio Verde e Minaçu.

As questões trabalhadas foram com as subsecretarias:

- 1 - O que significou a Reorientação Curricular na rede em relação à:
 - a) formação de educadores;
 - b) elaboração das matrizes curriculares; c) elaboração das sequências didáticas.
- 2 - Que impacto teve na subsecretaria?
- 3 - Quando teve início o movimento de Reorientação Curricular na Subsecretaria?
Com que ações?
- 4 - Como tem sido desenvolvida a formação e o acompanhamento do trabalho das escolas?
- 5- Como foi o trabalho com as Matrizes Curriculares (Caderno 5) e com as Sequências Didáticas (Cadernos 6 e 7) na subsecretaria?
- 6- Como foi à participação das escolas?
- 7- Como as escolas receberam as propostas? Estão usando?
- 8- Que pontos você ressaltaria como positivo e como negativo?

O Estado de Goiás, no âmbito de Políticas Públicas, para a implantação da Matriz Curricular, busca, junto com os professores, coordenadores pedagógicos e gestores, direcionar as ações educativas. A partir de algumas ações, entre as quais o processo de formação continuada, para que os educadores se apropriem de conhecimentos não somente na sua área, mas que tenham contato com todas as produções e pesquisas no campo educacional. A reorientação curricular proporcionou aos profissionais nos seus grupos de discussão adquirir conhecimentos necessários para refletirem sobre suas práticas pedagógicas, com isso se espera que ocorram mudanças de paradigmas.

A formação é uma necessidade social e pessoal do profissional, ela é histórica na educação goiana e na construção da identidade profissional de História. Para garantir essa formação aos educadores da rede estadual de ensino a equipe gestora da superintendência de educação básica precisou garantir a ação de formação no PPA 2004/2007, do governo de Goiás. Ela tem o objetivo de “proporcionar formação inicial e continuada em serviço para profissionais da educação, visando o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão”.

Já no Plano Plurianual 2008 – 2011 a formação continuada vem descrita neste plano com o objetivo de:

Possibilitar condições para o desenvolvimento das ações pedagógicas, permitindo o acesso à qualificação em serviço dos servidores profissionais da educação, criando formas de alcançar a remuneração justa e instituindo a atualização e valorização como forma de ampliar a eficiência na atuação pedagógica e administrativa.

Nesse contexto, o estudo sobre o processo de Reorientação Curricular - formações de professores tornam-se indispensável na atual ocasião histórica da educação no país e no estado de Goiás, visto que o Estado tem uma política de formação continuada em serviço, abrangendo todos os municípios. As formações continuadas em serviço propostas pela secretaria de educação promoveram debates teóricos e metodológicos referentes à educação, na área de história. Ao analisarmos as respostas dos questionários, objetivamos buscar a compreensão por parte dos sujeitos envolvidos no processo de implantação da Reorientação Curricular, que são os componentes da Coordenação Pedagógica das Subsecretarias, os mesmos perceberam: a democracia do processo da reorientação, na elaboração da Matriz

Curricular (Caderno 5), aplicação da metodologia de Sequência Didática sugerida pela SEE, através da formação continuada, provocaram mudanças na prática da sala de aula de História.

As Subsecretarias, envolvidas nesta pesquisa, utilizaram nas respostas aos questionários, expressões como: envolvimento, mobilização, momentos de reflexão, discussão, oportunidade, momentos de estudo, processo educativo, ampliando a qualidade do ensino e aprendizagem, que aparecem nas falas de todos os entrevistados e demonstram que o processo de divulgação e implementação da Reorientação Curricular no Estado de Goiás foi participativo.

As formações continuadas em serviço propostas pela SEE, segundo as falas dos entrevistados, propiciaram as participações dos professores contribuindo para a reflexão da prática pedagógica, neste caso, na área de História. “A Reorientação Curricular tem por objetivo propiciar entre os profissionais um espaço de debate sobre a política educacional em Goiás, seus avanços e direções na discussão e elaboração de uma proposta curricular nas diversas áreas do conhecimento” (Caderno 3, 2009, p. 86).

Percebemos que o papel dos professores, neste momento, toma uma dimensão que configura plenamente sua condição de sujeitos na participação das formações que definiram uma concepção teórica e metodológica para o ensino de História no Estado de Goiás.

A elaboração de uma Matriz Curricular para o Estado, como determina os PCNs, não é uma tarefa fácil, principalmente se a construção for de forma participativa. De acordo com documentação, o Estado de Goiás decidiu correr o risco, pois “a equipe da SEDUC, responsável por reorientar o currículo em Goiás, escolheu o caminho bem mais longo e, por isso, mais árduo, que exigia um grande fôlego dos envolvidos e muita vontade política da secretaria. O caminho escolhido foi o da participação.” (Rosely Wanderley Araújo, entrevista, Caderno Currículo, Construção & Participação, 2010, p. 57)

Pretendia-se que a elaboração desta matriz levasse os professores, enquanto sujeitos do processo, a selecionarem: as expectativas de ensino e aprendizagem, os conteúdos, os conceitos e os eixos temáticos que compõe o caderno 5 da série Currículo em Debate. Esta elaboração está ligada fundamentalmente à visão de mundo, a uma posição política dos educadores em seu sentido mais amplo que é a construção de uma matriz para o ensino fundamental de 6º ao 9º ano para o estado

de Goiás.

No que se refere à área de História, o encontro foi um momento rico de troca de experiências para repensar a prática e pensar novas possibilidades do ensino que considera a tríade na articulação dos conteúdos: objetivos definidos, resultados que devem ser alcançados e as formas de alcançá-los, pensando sempre na formação do sujeito humano. (Caderno 5, 2009, p. 195).

Na área de História o debate foi acirrado. A questão maior levantada na maioria dos encontros com as subsecretarias foi relacionada à composição geral da Matriz Curricular do 6º ao 9º ano. Os educadores, na sua prática cotidiana, tinham como referência o livro didático (Programa PNLD) que, geralmente, apresenta os conteúdos históricos numa sequência linear. No início das formações houve impasses em relação à prática cotidiana e a proposta da SEE. “O livro didático ainda se constitui o material mais acessível e ao mesmo tempo, minimizador do trabalho do professor, pois contempla o conteúdo a ser cumprido na série de cada ano letivo” (Caderno 3, 2009, p. 86).

As falas dos entrevistados registraram a memória do processo evidenciando a superação dos impasses, “as matrizes foram elaboradas, após vários momentos de discussão, pautados em pesquisa” (Trindade), a elaboração “permitiu a iniciação da construção coletiva das matrizes curriculares, o que representou um considerável avanço no processo de participação dos profissionais da educação nas tomadas de decisões para um currículo inovador, refletindo, assim, a realidade de cada Unidade Escolar (Rio Verde).

Bem mais do que superar os impasse, a construção da Matriz, segundo Subsecretaria de Minaçu, “foi um avanço no cenário educacional, pois as mesmas norteiam o currículo, contribuindo para a construção da unidade e da integração das diversas áreas do conhecimento, visando proporcionar a todos os profissionais da rede instrumentos para reflexão e ação crítica, subsidiando as discussões dos docentes.”

A Matriz Curricular do Estado de Goiás (2009) é um documento inovador na relação ensino e aprendizagem, pois rompe com a história tradicional e aponta a construção didática a partir de eixos temáticos, sendo estes: Diversidade Cultural: encontros e desafios; Terra Propriedade: poder e resistência; Mundo dos Cidadãos: Lutas Sociais e Conquistas. Os eixos temáticos direcionam a opção metodológica

cotidiana alicerçada nas expectativas de aprendizagem, estas inovadoras na medida em propõem o olhar do professor para a aprendizagem do estudante. O professor parte das expectativas de aprendizagem e não do conteúdo, como geralmente, acontece nos livros didáticos.

Objetiva-se, por meio do trabalho, que tem como expectativas de aprendizagem as definidas nesta Matriz, oportunizar aos educandos as aprendizagens múltiplas que lhes permitam inserir-se em diferentes contextos como sujeitos capazes de aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. (Caderno, 5, 2009, p. 195)

Com base na Matriz Curricular, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, após debates com a rede, optou pela metodologia da Sequência Didática. Isso fica claro nas considerações das Subsecretarias. Em Trindade analisaram as sequências didáticas como elaboradas a muitas mãos; Em Porongatu enfatizaram o fato de que alguns educadores se encontram neste processo, desde o ano de 2008, várias Sequências Didáticas foram construídas pelos professores da rede e socializadas na Centralizada em Porangatu, incentivando uma mudança e uma pequena melhora no trabalho do educador.

De acordo com a subsecretaria de Goianésia, no que se refere ao trabalho com sequência didática, em sua regional:

Incentivou uma mudança e teve uma pequena melhora no trabalho do professor. A Subsecretaria esteve presente durante todas as discussões, e elaboração e construção e das Sequências Didáticas (caderno 6 e7). Alguns educadores se encontram neste processo, desde o ano de 2008, outras começaram a internalizar a proposta e a experiências, só a partir do ano de 2009, e outras estão começando agora a trabalhar com as Sequências Didáticas, devido à rotatividade de professores e da falta de incentivo e acompanhamento do Grupo Gestor, responsável pela efetivação do trabalho na escola

A fala da educadora Juliana Mara Ribeiro de Carvalho, contida nas avaliações da oficina de sequência didática na regional de Trindade, também apresenta pontos positivos:

A oficina da sequência didática intitulada “Brinquedos e brincadeiras: memória e patrimônio” é excelente, permite aos alunos e professores trabalharem com diferentes fontes e diversas leituras históricas no espaço de sala de aula. Deveriam acontecer mais vezes estas oficinas, só assim fica segura. O que ficou a desejar foi o tempo.

Nas oficinas são os momentos nos quais os educadores questionam, tiram dúvida referentes à metodologia de sequência didática. Buscam matérias e informações sobre o trabalho com a História de Goiás, para elaborarem outras sequências. Os educadores questionam o tempo da oficina que é de 8 horas, pois consideram curtos para assimilar tantas informações.

Em entrevistas perguntamos os parceiros da elaboração curricular quais pontos consideram positivos e quais os pontos são um desafio no processo de reorientação curricular.

Parceiros/ entrevistados	Pontos positivos	Desafios
Meyri Venci Chieffi	Em Goiás, a Reorientação Curricular vem se constituindo numa política de estado, e não de governo. Atravessou duas administrações. Penso que isso se deve ao amadurecimento político dos dirigentes, ao esforço de educadores dos órgãos intermediários, à assessoria do CENPEC e da Universidade. Deve-se também, ao fato de ser um movimento participativo, onde muitos educadores se reconhecem como autores.	Currículo é um dos fatores que constróem uma educação de qualidade. Há outros tão fundamentais quantos este. Goiás precisa investir na melhoria do salário e das condições de trabalho de seus docentes e de suas equipes intermediárias. É muito difícil manter o diálogo com a rede quando não há professores substitutos suficientes, quando os salários compatíveis com as funções, quando não há condições infraestruturais condizentes com o processo.
Luziânia	Possibilidade de participação dos professores nas decisões, sentindo-se parte do processo de melhoria.	Nesta regional há uma troca muito grande de professores, pois é uma região com uma falta enorme de professores efetivos, dificultando assim a continuidade do trabalho iniciado.
Adriano Vieira	O início da cultura de continuidade da política educacional. Um sistema estadual de educação mais organizado: sua equipe gestora central (NDC), suas equipes intermediárias (subs); Matrizes curriculares, exemplos de sequências didáticas por área, propostas metodológicas, concepções de áreas...; respeito aos educadores, não tirar o chão do educador, pelo contrário, continuar chamando-os para construir juntos, a partir de suas práticas; um caminho para superar a fragmentação	O estado continuar o processo participativo; a reorganização das equipes multidisciplinares nas subsecretarias; a intensificação, descentralização, de forma articulada com o poder central, do processo de formação continuada dos professores; O acompanhamento das unidades escolares de forma mais constante e in lócus; Investimento do estado nas condições para que a proposta de fato ocorra: trabalho coletivo remunerado, salários mais dignos e que permitam ao professorado estudar, pesquisar, preparar aula etc. Investimento em infra-estruturas das

		escolas para que tenham biblioteca, laboratório, espaços de informática, etc.
Minaçu	Norteia o Currículo, contribuindo para a construção da unidade e da integração das diversas áreas do conhecimento. Apresenta subsídios aos professores a cerca do Currículo e atividades sequenciadas, com intenção de oferecer desafios de diferentes complexidades para que os alunos possam, gradativamente, apropriarem-se de conhecimento, atitudes e valores considerados fundamentais.	O que ficou a desejar foi o acompanhamento sistematizado da Secretaria da Educação em parceria com as Subsecretarias inerentes às ações da Reorientação Curricular.

Ilustração 16 – Tabela com falas das entrevistas

As diferentes falas, colocadas aqui, apresentam pontos de vista que confirmam os conceitos trabalhados e como ocorreram às formações em serviço, na sua regional, as parcerias que foram importantes para a realização do trabalho e a participação dos educadores da rede no trabalho. São colocadas os pontos positivos e desafios que precisam ser superados para ocorrer aprendizagens no espaço de sala de aula.

Na perspectiva de querer compreender se esta elaboração Curricular teve algum impacto na subsecretaria, mesmo com todos os problemas existentes de falta de material de trabalho, baixos salários, trocas constantes de professores, pois os mesmos não são vinculados, levando alguns professores a trabalharem em 2 ou mais turnos para sobreviver, ficando difícil encontrar tempo para estudar e planejar as aulas com sequências didáticas. No entanto, podemos verificar, no decorrer deste trabalho, que as subsecretarias que trabalharam conseguiram sobressair tanto com sequências nos cadernos 6 e 7, como, também, de acordo com os depoimentos, apresentado no congresso para os colegas educadores de outras regionais. Que impacto teve na subsecretaria? Luziânia coloca da seguinte maneira: “De início houve um impacto pelo novo, uma rejeição, mas aos poucos notou a melhora dentro da sala de aula nos resultados e, com isso, iniciou uma cultura de estudo nas

escolas com o Departamento Pedagógico”.

A equipe de Rio Verde analisa o impacto assim:

Assim as aulas tornam mais interessantes, os estudantes aprendem. “Provocou a busca de mais conhecimentos, intensificando os grupos de estudos da equipe pedagógica da SER, estendendo a mesma às unidades escolares, tendo como foco a melhoria dos resultados das avaliações externas”.

Trindade fala o seguinte a respeito do assunto:

No início, a proposta da Reorientação não foi bem aceita e até hoje ainda há muita resistência por alguns professores, por mais que sejam passadas orientações para elaboração do planejamento das aulas, utilizando as matrizes curriculares. Muitas vezes, o professor que participou do processo de discussão e elaboração das matrizes não continua na escola devido ao grande número de contratos ou porque passam a assumir outros cargos.

Por este e outros motivos que o acompanhamento junto com o professor deve ser constante, de modo a motivá-lo a utilizar de maneira efetiva os resultados da reorientação curricular, para que todo o trabalho desenvolvido para sua criação seja justificado.

CONCLUSÃO

Foi possível perceber que, ao longo da pesquisa, o nosso interesse foi descrever o caminho percorrido pelos educadores na elaboração do processo de reorientação curricular em Goiás, na área de História, e a concepção que permeia esta elaboração, para tanto buscou-se em um diálogo constante com as várias vozes que discutem, pensam e redirecionam o Currículo de História no Estado. Abordaram-se os documentos na sua relação com a prática pedagógica e com os estudantes no processo de ensino aprendizagem, visando a construção de uma narrativa que fundamenta o percurso desta elaboração.

A pesquisa procurou mostrar como era a situação do Currículo e das práticas pedagógicas educativas em uma sociedade onde existem grandes diferenças sociais. Buscou-se verificar como em determinada época foi possível homogeneizar, a educação, como se todos os sujeitos fossem iguais. Assim, pensar o Currículo é pensar todas essas diversidades e contemplar todos na elaboração de um projeto curricular no ato de ensinar e aprender.

Esse discurso, produzido pela secretaria de estado da educação, na elaboração curricular, teve como foco o diálogo com os professores no fazer destes documentos. Deixou-se, assim, de tratar de assuntos tão importantes para a implantação do Currículo, tais como salários dignos, condições pedagógicas de trabalho, estruturas físicas das unidades escolares, já que todos eles aparecem implícitos ou não nos discursos empregados tanto pelo estado, como pelos educadores, e quanto à melhoria do ensino aprendizagem.

Ao longo da dissertação, por meio da consulta aos documentos e das entrevistas com os parceiros dos diversos seguimentos que colaboraram, procuramos fazer a análise do documento curricular, elaborado por várias gestões públicas. Esta elaboração dialógica não é fácil, no entanto fez com que professores se reconhecessem nesta proposta e conseqüentemente, internalizassem a metodologia das sequências didáticas buscando um trabalho docente que levasse em conta a aprendizagem dos estudantes, respeitando o ritmo de cada um, na tentativa de um ensino aprendizagem de qualidade. Esse é o desafio para qualquer bom gestor público. Por participar ativamente da elaboração desta proposta e acreditar que uma proposta curricular e metodológica seja capaz de diminuir a evasão e a repetência, levando a aprendizagens significativas, reconhecemos que

foi difícil estabelecer o distanciamento imprescindível no tratamento com o objeto pesquisado.

Os relatos das subsecretarias, do Cenpec e do professor leitor da UFG apregoam a probabilidade de construção de uma escola que, por ser pensada de forma coletiva e dialógica, admita um arranjo que considere a História local, a cultura juvenil, levando educadores e estudantes a construir junto à aprendizagem. Só assim conseguirão superar a fragmentação, ainda presente, na construção da aprendizagem. Mas para que tudo isso se concretize, os educadores indicam a necessidade de uma formação continuada em serviço para melhor trabalhar com a matriz curricular e com a proposta didático-metodológicas da sequência didática, considerando especialmente a realidade de Goiás.

Há necessidade de que o processo de reorientação curricular seja contínuo, pois o mesmo está sempre em movimento, é atende às exigências de seu tempo. Enquanto política pública faz-se necessário a “continuidade, não de continuísmo”, e isso demanda tempo.

E muito triste, entretanto ver um movimento, construído a muitas mãos e que é uma proposta que está dando certo, ser destruído da maneira como está ocorrendo em Goiás. As produções coletivas dos Cadernos da Reorientação Curricular 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, que mobilizaram todas as Subsecretarias de Goiás e suas Unidades Escolares, e gastou para as publicações milhões de reais dos cofres públicos estão sendo, nessa gestão atual, secundarizadas, para não dizer, “literalmente,” abandonadas.

Neste contexto a proposta metodológica elaborada nos cadernos nos remete a um currículo com uma proposta metodológica que problematiza os conteúdos a serem trabalhados, buscando valorizar os saberes dos estudantes ao longo de sua vida. Faz com que professores, repensem sempre a questão referente ao processo curricular, mesmo quando estes apresentam certa apatia nos levam pensar que aí vem uma reação. Isso requer continuar o diálogo entre todos os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem para a construção dos saberes apreendidos no espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. *Como desenvolver as competências em sala de aula*. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARAÚJO Gilda Cardoso de. *Direito à educação, currículo e ensino: uma teorização sobre as práticas pedagógicas em Goiás*. In: GOIÁS. Currículo em debate: relatos de práticas pedagógicas. Caderno 4, Goiânia: SEE-GO, 2006. p. 43-48.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 56).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2008.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Contexto, 2005.

BOTO, Carlota. *Nova História e seus velhos dilemas*. Revista USP. Dossiê Nova História, nº 23, set-nov/ 1994. Acesso em 08/10/2010

BRETAS, Genesco Ferreira. *História da instrução pública em Goiás*. Coleção documentos goianos. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: 1929 - 1989*. São Paulo: UNESP - São Paulo, 1997. 154 p.

_____; tradução de Sérgio Goes de Paula. *O Que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. 191 P.

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; BORGES, Vavy Pacheco. *Ensino de História Revisão Urgente*. São Paulo. Ed. PUCSP, 2005.

COMTE, Augusto. *Curso de filosofia positiva; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*. Coleção. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

COMENIUS. *Didática Magna*. 3ª ed. Tradução Ivone Castilho Benedetti. Martins Fontes. São Paulo. 2006.

COSTA, Marisa Vorraber et all. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

DOLL JR, W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: artmed, 1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Ed.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FEBVRE, Lucien. *Combate pela História*. trad. Leonor Martinho Simões e Gisela Mniz, 3ª Ed. Lisboa: presença, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. 3. ed. São Paulo: Papiru, 2005.

_____; *Caminhos da História Ensinada*. 7 ed. São Paulo: Papiru, 2003.

_____; SILVA, Marcos. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. São Paulo: Papirus, 2007.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

HOBBSAWM, Eric Terence Ranger. *A invenção das tradições*. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1996.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyles. IN: MESSICK, R. G; PAIXÃO, L., BASTOS, L. da R. (org). *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Arte Médicas/ Ed. da UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LE Goff, Jacques; *Uma breve história da Europa*. Tradução de Maria Idalina Ferreira Lopes. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *A pedagogia em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Justino Pereira. *Tecendo nexos: História das instituições educativas. Bragança Paulista*. Ed. Universitária São Francisco, 2004.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. Revista Linguagem em (Dis) curso, volume 6, número 3. set/dez., 2006.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista, EDUSF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH – série História e ciências sociais).

MICHAEL, W. Apple. *Repensando ideologia e currículo*. In Antonio Flávio Moreira (org) currículo, cultura e sociedade. 11. Edição. São Paulo, 2009.

NEPONUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica 1930–1945: Estado, sociedade, e educação em Goiás*. Goiânia: UFG, 1994.

OLIVEIRA, C. *O que eles já sabem? Nova escola*. São Paulo: abril, n.210, p.98-99, março, 2008.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. 1. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Sensibilidades e sociabilidades: perspectivas de pesquisa*. Goiânia: UCG, 2008.

PIAGET, Jean. *Memória e inteligência*. Rio de Janeiro/Brasília: Arlenova/ UnB, 1977.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. (Org). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

PERRY, Anderson. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, Emir & GENTILI (orgs). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais o estado democrático*. Rio de Janeiro: terra e paz, 1995.

PETERS, Michel. *Governamentalidade neoliberal e educação*. IN: Silva Tomaz Tadeu (org). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: a invenção em História*. São Paulo: paz e terra, 2000.

RIBEIRO, Maria J. Reginato; CHIEFFI, Meyri Venci. *Reorientação curricular em Goiás: um processo participativo*. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, ano 2, n. 4, p. 100-104, 2006.

ROCHA, Ubiratan. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930–1973)*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SADE, Emir; GENTILLI, Pablo. *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. L. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação do Currículo*. 6º Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____; *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

O adeus às metanarrativas educacionais. In Silva Tomaz Tadeu da. (Org). *O sujeito da educação estudos foucaultianos*. Petrópolis: vozes, 1995

_____; MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SIMON, Álvaro Afonso. *Sistematização do Processo Participativos e Educativos*. IN: BR.geocities.com/grupopeap/artigos/simin_sen_ano_RAC.paf.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Aprender História: perspectivas de educação histórica*. Isabel Barca-Ijuí. Ed. Unijui, 2009. Coleção cultura, escola e ensino- do CNPQ.

TEIXEIRA, A. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História oral*. Trad. Lólio Lourenço de Olive. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a Qualidade da Educação Básica; as estratégias do Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VASCONCELOS, Celso dos S. *A didática e os diferentes espaços, tempos e modos de aprender e ensinar*. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA NO ENSINO, 2., 2007, Anápolis, GO. *Anais...* Anápolis, 2007.

VEIGA-NETO, A. *Currículo e interdisciplinaridade*. In: Moreira, A. F. (org) *Currículo: questões atuais*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DOCUMENTOS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de História: 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

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

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

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo em debate: um diálogo com a rede – análise de dados e relatos*. Goiânia: SEE-GO, 2005. Caderno n. 2.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo em debate: currículo e práticas culturais: as áreas do conhecimento*. Goiânia: SEE-GO, 2005. Caderno n. 3, p. 85-90.

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

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

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

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

ANEXOS

Anexo - I

Entrevista

Meyri

- 1- Como vocês avaliam a parceria de uma ONG externa (São Paulo) na elaboração de um currículo que atenda aos anseios de docentes goianos?

Uma parceria pressupõe troca entre os parceiros. No caso do Projeto de Reorientação Curricular de Goiás, a secretaria do estado ao nos propor o trabalho considerou a experiência desenvolvida pelo Cenpec, por dois anos seguidos, coordenando o programa Acelera II junto a professores e diretores de escolas do 6º ao 9º ano da rede estadual de Goiás.

Aceitamos o convite feito pela então secretária Eliana França, pois avaliamos que podíamos contribuir por sermos uma equipe com acúmulo em questões curriculares do 6º ao 9º ano e com larga trajetória profissional em escolas públicas. Consideramos, também, que seria importante ao CENPEC contribuir na elaboração de uma proposta curricular para uma rede estadual que buscava melhorar a qualidade da educação, objetivo que nossa instituição privilegia.

Propusemos um trabalho na direção de formar e valorizar as equipes locais da secretaria e das Subsecretarias Regionais, respeitando a experiência e as diferenças culturais presentes. Posteriormente a parceria foi ampliada, envolvendo uma fundação empresarial (Fundação Itaú Social) que além de apoiar o projeto, contribuiu, em razão de financiá-lo, para sua continuidade por duas administrações.

Neste sentido avalio positivamente essa parceria - SEE GO / CENPEC / FIS - na construção de uma proposta elaborada participativamente.

- 2- Vocês consideram que este processo participativo, que culminou em 7 cadernos, seja capaz de causar mudanças na prática do educador?

Acreditamos que o currículo escolar se modifica de fato, à medida que o conjunto de educadores se mobiliza para problematizar, estudar e discutir os fatores que podem construir novos caminhos para a inclusão de alunos, decidindo sobre o que ensinar a eles, como ensiná-los e avaliá-los. Quando os professores e gestores se comprometem com as decisões tomadas coletivamente, eles transformam as práticas e repensam o currículo.

Para causar mudanças na prática do educador, além de uma proposta curricular são necessárias outras medidas: acompanhamento sistemático dos órgãos regionais e centrais, dando apoio ao movimento de mudanças das escolas; programas de formação continuada para realimentar as discussões; horário de trabalho coletivo, conduzido na direção da implementação do novo currículo. São necessárias outras medidas como a valorização dos educadores e melhoria das condições físicas das escolas como exemplo.

Portanto, a melhoria da qualidade de ensino oferecido às crianças e jovens brasileiros pressupõe, além de uma boa proposta curricular um conjunto de medidas pedagógicas e administrativas que somente se concretizam quando há, realmente, vontade política de transformar o quadro educacional.

- 3- Como surgiu a idéia da elaboração de um currículo de forma participativa, tendo como base o direito à educação?

Quando trabalhamos com 13 Subsecretarias de Educação, desenvolvendo o Projeto Acelera II, percebemos que havia uma concepção fortemente arraigada na rede pública de Goiás de que a educação era uma questão de mérito e não de direito. A culpabilização dos alunos e pais pelo fracasso escolar era frequentemente verbalizada pelos educadores, nos encontros de formação. A ideia de uma educação como bem público de direito e como instrumento social para a elevação da cidadania deveria assim ser objeto de reflexão de toda a rede. Era preciso desnaturalizar os mecanismos de exclusão e retenção e propor uma reorientação curricular que constituísse uma política pela inclusão. Defendemos também, que a participação na construção de políticas públicas educacionais, em especial, na construção do currículo norteador do estado, favorece a apropriação, pelos envolvidos daquilo pela quais todos devem se responsabilizar.

- 4- O que significou para vocês do Cenpec este trabalho de reorientação curricular, tendo como parceiros docentes de universidades goianas?

A Universidade é uma parceira fundamental. Sua participação fortalece uma relação de mão dupla entre Universidade e a Rede de Ensino Fundamental, unindo as duas pontas do sistema de ensino. De um lado a Universidade garante maior consistência à reflexão das diferentes áreas do conhecimento, adensando-a. Preocupa-se com o rigor conceitual e contribui ao socializar conhecimentos novos, pesquisas e produções acadêmicas atualizadas. De

outro lado a Universidade com sua participação se aproxima da realidade educacional do estado e possibilita aos futuros professores uma formação inicial que os prepara, de fato, para a tarefa de ensinar os alunos concretos que freqüentam a rede pública.

É importante ressaltar que seria fundamental que nos currículos dos cursos de licenciatura fossem objeto de estudo os conteúdos que serão estudados no Ensino Básico, bem como as formas mais significativas de desenvolvê-los e avaliá-los, isto é, as Matrizes Curriculares e as Sequências Didáticas das áreas do conhecimento.

5- Em sua opinião o que tem de inovador o currículo do estado de Goiás?

O termo “inovador” muitas vezes está relacionado a inédito. Não é com este sentido que a minha resposta vai se identificar, mas com o sentido de “diferente do que se fazia anteriormente” em Goiás.

Em primeiro lugar, inovadora penso que é a forma como ele foi construído, participativamente, envolvendo professores, gestores, equipes centrais e intermediárias da secretaria, Cenpec e docentes das universidades de Goiás. Foi um processo bonito, conflituoso e respeitoso que conseguiu incorporar as contribuições dos diferentes parceiros.

Em segundo lugar, considero interessante a presença dos eixos articuladores da proposta das áreas de conhecimento: a leitura e produção de textos, a cultura local e as culturas juvenis, que contemplaram as necessidades apontadas anteriormente ao processo desencadeado e visaram minimizar com a fragmentação do trabalho pedagógico, fortemente presente nesta etapa do ensino fundamental.

Em terceiro lugar, além de cada área se pensar em razão dos eixos articuladores, ela se pensou do ponto de vista do seu próprio objeto de ensino, sua metodologia e sua proposta de avaliação. Tomou decisões que foram chamadas “a virada de cada área”. Algumas viradas, como a de Matemática, estão mais ligadas à metodologia de ensino, outras como Ensino Re estão mais ligadas ao objeto de estudo.

Todas elas tentaram traduzir este momento em propostas de trabalho sala de aula: as Sequências Didáticas.

6- Que sugestão vocês dariam para a implementação de todo este processo no espaço de sala de aula na rede pública estadual.

Não verdade, qualquer proposta curricular se constitui numa grande hipótese. Neste caso a hipótese que todos os parceiros apostam é que se forem desenvolvidos os conteúdos presentes na matriz, com a metodologia e a avaliação propostas nos Cadernos de Sequência Didáticas, os alunos de Goiás vão aprender conteúdos mais significativos, que os ajudarão a adentrar e a refletir sobre a complexidade do mundo em que estamos vivendo. Os professores serão mais autônomos e criativos, deixando de serem guiados somente pelas propostas de livros didáticos.

Essa hipótese tem que ser testada, isto é, a proposta curricular deve ser desenvolvida em cada uma das escolas, em cada uma das classes. E o seu desenvolvimento acompanhado e registrado pelas próprias escolas, pelas equipes das Subsecretarias, de SUEBAS e das universidades. Para quê? Para ver o que da hipótese é verdadeiro ao defrontar-se com os alunos concretos, de carne e osso. E ser adequada, readequada, confirmada, modificada, para o movimento de reorientação continuar.

- 7- Quais os pontos vocês consideram positivos e quais os que pontos ainda precisam melhorar no processo de reorientação curricular de Goiás?

Os pontos que considero positivos:

- Em Goiás, a Reorientação Curricular vem se constituindo numa política de estado, e não de governo. Atravessou duas administrações. Penso que isto se deve ao amadurecimento político dos dirigentes, ao esforço de educadores dos órgãos intermediários, à assessoria do CENPEC e da Universidade. Deve-se também, ao fato de ser um movimento participativo, onde muitos educadores se reconhecem como autores.
- O caminho apontado por Goiás para a relação entre a Universidade e a rede pública do Ensino Fundamental é bastante interessante e pode indicar possibilidades para romper com o tradicional distanciamento entre as duas pontas do sistema educacional, em um momento em que a formação inicial de professores vem sendo bastante questionada.
- Penso também que Goiás vem dando uma resposta bastante interessante ao pensar seu currículo. Há sistemas públicos que vem “apostilando” suas escolas ao comprar material pronto, privatizando decisões curriculares e a formação de seus educadores; outros vem contratando especialistas para elaborar suas propostas, entendendo seus docentes como os executores

delas; outros ainda não vêm tratando desta questão tão importante. Goiás, e isto é reconhecido pelo MEC, vem construindo sua proposta de forma participativa, respeitosa, ouvindo diferentes interlocutores, tendo o direito à educação de crianças e jovens como fundamento dessa discussão

Os desafios, em minha opinião, são os seguintes:

- Currículo é um dos fatores que constrói uma educação de qualidade. Há outros tão fundamentais quanto este. Goiás precisa investir na melhoria do salário e das condições de trabalho de seus docentes e de suas equipes intermediárias. É muito difícil manter o diálogo com a rede quando não há professores substitutos suficientes, quando os salários compatíveis com as funções, quando não há condições infraestruturais condizentes com o processo.
- Penso também que um estado grande como Goiás que tem a intenção de trabalhar para melhorar seu ensino deve investir na formação político-pedagógica de seus órgãos regionais. As Subsecretarias devem ser concebidas como o espaço do estado, garantidor de direitos em suas regiões, responsáveis por atender as diferenças regionais e de manter a unidade da política educacional de Goiás.
- Um ponto que merece destaque é a necessidade de organizar um amplo programa de implementação da Reorientação Curricular que envolva as Subsecretarias e as Universidades, com acompanhamento às escolas para avaliar as hipóteses presentes nas Matrizes e nas Sequências Didáticas e dar continuidade à discussão curricular.
- E, por fim, penso que seria necessário ampliar a participação dos jovens na Reorientação Curricular, incluir como parceiros suas famílias e outras instituições que trabalham com os jovens, pois discutir sobre o que nossos jovens devem aprender na escola é tarefa de toda sociedade.

Anexo - II



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Encontro de Formação dos Coordenadores Pedagógicos e
Professores das Áreas Específicas

Goiânia, maio de 2004

Novos desafios para ensinar e aprender História nas séries finais do
Ensino Fundamental

Formadores: Adriane A. Damascena
Fátima Mota
Ruberval

*Tema: Novos desafios para ensinar e aprender História nas séries finais do
Ensino Fundamental*

Finalidade:

- Que os professores possam identificar :
- As transformações curriculares no ensino de História ao longo dos últimos anos. -
formação e mudança de paradigma na área.
- Como o ensino de História pode contribuir para a construção da cidadania.
- A relação entre a qualidade da aprendizagem e a qualidade do ensino.

Cronograma de atividades (1º dia vespertino)

1-Debate em pequenos grupos :

- Por que a História faz parte do currículo escolar ?
- Qual a importância da aprendizagem de História na formação do jovem
hoje?

-discussão e registro em grupos das razões que justificam a presença da História no currículo atual e na formação do jovem de hoje.

2- Leitura em grupos, do trecho do PCN – História, que se inicia na pág. 34/36.

Cronograma de atividades (2º dia matutino)

1- Trabalhando com imagens: atividade de duplas efetuando leitura de imagens como fonte de dados históricos, (imagem-Debret) em cima de perguntas pré-definidas.

2- Após realização de atividade com imagem, fazer um paralelo com o texto explicativo. Debret, Jean-Baptiste. Viagem pitoresca e histórica do Brasil. IN: Parâmetro em ação –volume 2. Módulo-5 , anexo 1 (283-84).

3- Trabalhando com documentos: com temáticas relativas a cultura e mentalidades que apontam modos de ser, pensar e agir de determinada época.

Temas abordados:

- estrutura social
- mulatos
- mulheres
- religião e festas religiosas
- dietas alimentar da capitania
- doenças
- educação
- artes

A atividade será realizada em grupos de 4 ou 5 componentes para leitura compartilhada e discussão dos temas.

Cronograma de atividades (2º dia vespertino)

- 1- Trabalhar o tema patrimônio: cultural, histórico e ambiental. A atividade será realizada através da discussão e identificação em cada cidade dos professores/cursistas os seus respectivos patrimônios locais. O professor

deve fazer uma "propaganda", por escrito, convencendo e convidando os demais colegas para conhecerem sua cidade ou região. O convite será fixado em painel.

- 2- (sugestão) Após a realização da atividade com a temática do patrimônio local, trazer a mesma atividade para o reconhecimento do patrimônio cultural e histórico no âmbito familiar.
- 3- Apresentação da lei 10.639 –versa sobre obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Trabalhar a conexão entre História de Goiás e a temática em questão. Considerando os Kalungas como eixo central.
- 4- Avaliação do encontro de formação.

Bibliografia

- BRASIL. A Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*/ secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC. 2001
- BOULOS JR. . *Coleção: História, sociedade e cidadania*. São Paulo. FTD, 2003
- LE GOFF, J. *Por amor as cidades*. São Paulo.UNESP, 1998
- MEC. Equipe Técnica. *Uma História do povo Kalunga*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001
- MURTA , S. M. & ALBANO, A . (orgs.) *Interpretar o patrimônio*. Belo Horizonte. UFMG.2002.
- PALACIN, L. *História de Goiás em documentos*. Goiânia, UFG. 1995.
- SILVA. M. A. *Repensando a História*, Rio de Janeiro, Marco Zero, 2ª edição.

Anexo- III

Entrevista

Maria José Reginato

1. Como vocês avaliam a parceria de uma ONG externa (São Paulo) na elaboração de um currículo que atenda aos anseios de docentes goianos?

A questão não é ser ou não ser uma ONG ou ser uma ONG externa ao estado. A questão é quem é o parceiro. É um parceiro que se identifica com as propostas da secretaria? Defende os mesmos pressupostos e princípios? Valoriza a escuta dos envolvidos como ponto de partida para refletir junto e desenhar propostas que atendam aos anseios locais? Se for, esse parceiro pode ser uma ONG, interna ou externa ao estado ou pode ser uma instituição do poder público, que não garante a relação democrática só por ser pública.

2. Vocês consideram que este processo participativo, que culminou em 7 cadernos, seja capaz de causar mudanças na prática do educador?

O processo participativo foi importantíssimo para legitimar a proposta de reorientação curricular, mas ele sozinho não dá conta de mudar a prática do educador. Existem condições de implementação que se não estiverem presentes, comprometerão as conquistas conseguidas até aqui.

Assim, cuidar da formação continuada da rede, oferecer subsídios de apoio, acompanhar o desenvolvimento da implementação nas escolas e nas regiões, alimentar a relação com a universidade, promover a divulgação de boas práticas, avançar na estruturação da carreira e das condições de trabalho e salariais são tão importantes quanto o processo participativo de elaboração de currículo e de sequências didáticas para alavancar as mudanças desejadas.

3. Como surgiu a idéia da elaboração de um currículo de forma participativa, tendo como base o direito a educação?

A Constituição Federal (88) A LDB (96) e o ECA (90) são marcos legais importantes que desencadearam a discussão dos direitos de crianças e de adolescentes. O direito à educação, entendido como o acesso, a permanência e o sucesso na aprendizagem, até os anos finais da escolaridade obrigatória. (hoje, o ensino básico) é um deles.

Todos os que estão envolvidos, de alguma forma, com o atendimento desse segmento social têm a obrigação de defender esses direitos (à vida, à educação, à saúde, ao lazer, à cultura, à convivência familiar). No caso dos

trabalhadores da educação, faz-se prioridade batalhar por esse direito específico.

Associar currículo ao direto à educação é uma proposta que considera que a permanência e o sucesso das crianças na escola depende em grande parte do currículo desenvolvido: se faz sentido para o aluno, se respeita e parte do seu universo cultural. O que se ensina e o como se ensina pode manter ou excluir as crianças e adolescentes da escola.

- 4- O que significou para vocês do Cenpec este trabalho de reorientação curricular, tendo como parceiros docentes de universidades goianas?

A universidade é a instituição responsável pela formação inicial dos docentes das redes de ensino. Portanto, ela tem que conhecer de perto a realidade educacional para a qual forma os profissionais. Assim, não pode ficar de fora de um processo que pretende refletir sobre o currículo e reorientá-lo.

É seu papel, como produtora de conhecimento, oferecer subsídios para essa reflexão e contribuir com a elaboração de propostas, além de trazer tais reflexões, desdobramentos e produtos para dentro da universidade, como objeto de estudo. Isso é particularmente importante quando um dos eixos eleitos como articuladores do currículo são as práticas culturais locais, sobre as quais não se tem literatura de apoio para os estudos de 6º ao 9º.

É um movimento de mão dupla que beneficia a ambos: universidade e rede.

Foi muito gratificante trabalhar com docentes da UFG,UEG e PUC de Goiás. A relação sempre foi respeitosa e produtiva. O papel de cada parceiro esteve claro desde o início; não houve disputas.

Cabe ressaltar que iniciamos o processo com apenas um docente e ao final deste ciclo de reorientação contamos com a representação de todas as áreas do conhecimento que integram o currículo escolar. Foi uma grande conquista que não pode se perder.

5. Em sua opinião o que tem de inovador o currículo do estado de Goiás?

A metodologia do processo de construção com a rede que garante leg e pluralidade, com a presença de mais vozes. Acredito que ainda | ampliar o número de vozes, como as dos alunos e suas famílias, que t a dizer sobre a escola.

Outra grande conquista foi a definição dos eixos integradores que visam enfrentar a fragmentação do conhecimento que ocorre no ensino de 6º ao 9º e

o próprio conteúdo desse eixo, quando ressalta a importância da leitura e escrita em todas as disciplinas, a cultura juvenil e as práticas culturais locais, trazendo Goiás para dentro das salas de aula.

6. Que sugestão vocês dariam para a implementação de todo este processo no espaço de sala de aula na rede pública estadual?

É importante cuidar da formação dos professores e gestores e do acompanhamento. O processo educacional não para nunca e é responsabilidade do poder público estimular o estudo, o debate, a troca de experiências, por meio de programas organizados que permitam o maior contato possível entre os educadores do estado, tanto por disciplina quanto entre as disciplinas e níveis de escolaridade

Também é importante fortalecer os quadros regionais para que, trabalhando junto com a equipe central, possam acompanhar a implementação das propostas, detectar as dificuldades, promover estudos e planejamentos coletivos para enfrentá-las.

7. Quais os pontos vocês consideram positivos e quais os pontos ainda precisam melhorar no processo de reorientação curricular de Goiás?

Houve muita coisa positiva, como já foi dito: o processo participativo, a parceria com as três maiores universidades do estado, a elaboração conjunta de matérias pedagógicas com a rede, a produção de registros do processo de reorientação curricular.

O que precisa melhorar: é preciso estabelecer programas sistemáticos de formação e acompanhamento para a rede, junto com as subsecretarias; envolver os gestores de escola no processo de discussão e estudo; institucionalizar a relação com a universidade, por meio das coordenações de estágio e programas de extensão; ampliar o horário coletivo nas escolas e subsecretarias; cuidar de um plano de carreira e de salários.

Anexo - VI

RELATÓRIO DO PROFESSOR MULTIPLICADOR DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Disciplina: História Cidade: Marzagã SRE: Marzagã
 Nome: Marcos Alexandre da Silva

Data da formação/acompanhamento/encontro de estudos
 a) Formação: _____ Total de horas
 b) Reuniões de acompanhamento: _____
 c) Encontro de estudos: _____

Número de participantes
 a) Formação: (60) professores de 6ª a 9ª série (50) professores de Ens. Médio () técnicos da SRE () outros
 (02) nº de municípios envolvidos (05) nº de escolas envolvidas
 b) Reuniões de acompanhamento: () professores de 6ª a 9ª série () nº de municípios envolvidos (03) nº de escolas envolvidas
 c) Encontro de estudos: () professores de 6ª a 9ª série () professores de Ens. Médio () técnicos da SRE () outros

Conteúdo/Atividades realizadas	O que deu certo	Aceitação dos professores	Dificuldades
Formação			
- explicações sobre os objetivos da "Reorientação Curricular" - Texto: "Nos minutos para reflexão" - Texto: "Reorientação Curricular", de Miguel Arraes.	Foram realizados debates e debates, tendo como ponto de partida a realidade da educação atual. Os debates de idéias acerca da nossa realidade em sala de aula.	Bom. É preciso mais encontros como esse para aumentar a troca de experiências.	Dificuldade de promover a participação de todos os professores da disciplina. Há alguns casos de ausência por parte de alguns professores, que não relatam em sala.

Conteúdo/Atividades realizadas	O que deu certo	Aceitação dos professores	Dificuldades
Reuniões de acompanhamento			
Divulgação do Seminário-Exploração a realidade local em grupos "Foco a realidade local em grupos" "Futura e debate dos Textos" Curriculares e "uma ocasião nas férias", de Rubem Alves, e lista de pontos Santos Análise dos conteúdos			participar dos encontros

Anexo – V



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA TÉCNICO-PEDAGÓGICA DO 6º AO 9º ANO

RELATÓRIO

I Encontro de Formação: Reorientação Curricular – Centralizada

Público: Professor de área

Sub-coordenador do 6º ao 9º ano

Representante das superintendências

No período 28 a 30 de março de 2006 realizou-se, Pirinópolis, o Encontro de Reorientação Currículo, com a participação de 391 educadores, incluindo professores e profissionais das diferentes áreas (equipe multidisciplinar) sub-coordenadores de 6º ao 9º ano e representantes das superintendências fins:

O encontro teve como objetivo formar a equipe multidisciplinar das Subsecretarias Regionais de Educação, oferecendo-lhe subsídios, para o desenvolvimento de seu trabalho na formação descentralizada, no acompanhamento e monitoramento dos trabalho nos grupos de estudos e escola-pesquisa.

Estiveram presentes superintendentes, subsecretários, técnicos pedagógicos, gerentes de ensino I e II.

Conforme o previsto, a abertura do evento aconteceu às 08:30 do dia 28 de abril de 2006, com a presença do representante da Secretária Estadual de Educação, o Superintendente Executivo Mamoel Xavier que falou sobre os avanços da Educação em Goiás, fazendo um retrospecto de 1999 até 2005. Em seguida a Gerente de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, fez uma contextualização da Reorientação Curricular. A Superintendente do Ensino Fundamental, Isa Lourdes de Araújo Pitaluga, fez elogios ao trabalho da equipe da SUEF, destacou a importância das parceiras nesse trabalho da Reorientação Curricular. A representação do CENPEC falou que esse projeto abre espaço para a discussão coletiva e isso leva a uma grande reflexão e mudança na prática. O representante do Itaú Social falou da

satisfação em ser parceiro da Secretaria Estadual de Educação na implementação desse projeto de Reorientação Curricular. A representante dos professores universitário fez elogios e disse que avançamos muito nesse processo de formação continuada e que sente honrada em ser nossa parceira. A Subsecretária Regional de Educação de Morrinhos desejou boas vindas e sucesso nesse encontro.

Em seguida houve apresentações culturais feitas por alunos de três escolas estaduais de Pirenópolis. Assistimos à apresentação de uma dança, teatro de fantoches e, por último uma música interpretada por um aluno.

Dando continuidade aos trabalhos tivemos a palestra O Jovem de Hoje, proferida pela socióloga Helena Abramo. A palestrante apresentou uma pesquisa feita com educadores e alunos que responderam a pergunta: como são os jovens hoje? Toda a sua fala foi embasada nesse pesquisa e relatos de fatos ocorridos nas escolas envolvendo professores e alunos.

Na parte da tarde seguiram os trabalhos nas salas de aula, onde foram reunidas as diferentes sub-secretarias para o desenvolvimento dos trabalhos. Cada subsecretaria apresentou um “painel síntese” da investigação feita junto aos pais, alunos, educadores e pessoas de diferentes setores da sociedade sobre as questões locais relevantes para serem consideradas no currículo escolar.

No dia 29 os participantes foram divididos em dois grupos: Área de conhecimento e técnicos. Cada área trabalhou o retrato da prática pedagógica, apresentando o documento Visão de Área. Nos grupos dos técnicos foram trabalhos e analisados os dados de retenção e evasão, com um olhar sobre a escola, abrindo para discussão e indicação de propostas para reverter os dados apresentados.

No dia 30, dando continuidade aos trabalhos e caminhando para o encerramento desse encontro, novamente os participantes se agruparam por subsecretaria para o preparo da pauta da formação descentralizada. Tivemos também um momento de socialização dos trabalhos realizados no grupo das áreas e no grupo dos técnicos.

Chegamos ao final desse encontro tendo a certeza de que atendemos as expectativas dos participantes. Pela síntese da avaliação realizada no final do curso e no decorrer das atividades dos monitores (CENPEC, SUEF e Professores Universitários) verificou-se um índice de aproveitamento muito bom, o entusiasmo dos professores, coordenadores e técnicos e o seu compromisso em dar

continuidade à proposta de Reorientação Curricular no encontro da formação descentralizada e nos grupos de estudo espalhados nos 246 municípios do estado.

Goiânia, 08 de novembro de 2006.

Entrevista

Conceição Cabrini

- 1 – Qual a sua opinião sobre a concepção de História que perpassa o currículo do 6º ao 9º ano da rede pública estadual de Goiás?

É a concepção que defendo. A metodologia do ensino de História com eixos temáticos tem como princípio a busca das vivências do passado e do presente. Parte das próprias experiências dos professores e alunos em todos os ambientes, do lazer, da festa, das comemorações familiares, do trabalho, das práticas religiosas, das manifestações sociais.

Os conteúdos de História propostos, por exemplo, nas sequências didáticas encaminhadas pela secretaria partem de problemas da história local. Estes se transformam em objeto de estudo, caracterizado no tempo e no espaço e a partir das questões formuladas no início do trabalho se inserem em um conjunto mais amplo de tempos e espaços para buscar outras experiências humanas.

O conhecimento de História proposto no currículo da rede pública de Goiás é um instrumento para que se possa refletir o próprio cotidiano, além de perceber as dimensões temporais, duração, mudança, permanência, simultaneidade, semelhança e diferença. Assim o estudante poderá compreender que a história - de sua família, de seu bairro, de sua escola, de sua cidade, de Goiás – faz parte de relações globais.

- 2 – Como você avalia o trabalho de parceria com a equipe de História da secretaria de educação e com o docente da universidade, na elaboração das matrizes curriculares desse componente curricular?

Considero fantástica esta relação. Por meio da equipe de História tinha o contato com os professores da rede, as diferentes vozes locais estavam presentes em nossas reuniões, era com todos eles que dialogávamos professores, alunos, os sujeitos envolvidos. Buscávamos compreender os

sujeitos no interior da escola, mas também fora dela e com esse princípio a orientação curricular e as sequências didáticas foram elaboradas.

Entre a equipe e a assessoria havia diálogo que possibilitava constantes retomadas, e essa relação pressupõe conflitos saudáveis, com propostas, argumentos, dificuldades, incertezas e revisão. Estabeleceu-se um clima de confiança e de comprometimento.

A relação com o professor Noé, representando a Universidade foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho. Penso que esse contato – universidade x ensino fundamental e médio possibilita aprendizagens nas duas instâncias de educação.

A universidade contribuiu com a atualização do debate historiográfico, o método de pesquisa e a rigorosa leitura e revisão dos trabalhos produzidos. Dessa forma aproximou o professor, da ponta com as novas discussões teóricas, e as pesquisas realizadas na academia. Além de manter o rigor conceitual da área, com a revisão dos textos, estimulou esse professor a busca de novos caminhos, do pensamento histórico.

- 3 – Como foram desenvolvidas as orientações metodológicas (sequências didáticas) nesta proposta?

Acho que respondi em parte nas respostas anteriores. As SD eram propostas com base na cultura local, nas falas dos professores e nas OC. A partir dessas diretrizes, a equipe de História da Secretaria, assessores, Cenpec e universidade, selecionavam o tema a ser. Depois esquematizavam as etapas e propunham as referências. A equipe da Secretaria encaminhava a execução da SD, que era lida e revista pelos assessores.

Essas SD também eram transformadas em oficinas aos professores da ponta, que também faziam as suas interferências.

Havia também as SD da rede. Essas eram lidas pela equipe da Secretaria e assessores e depois retornava para rede, fazer os possíveis ajustes.

Dessa forma o trabalho constituía em um ir e vir, e às vezes com discor entre as partes envolvidas, exigindo de todo a busca de argumentos para a posição diante de uma questão polêmica. Isso enriquecia a todos, por um pensar e retomadas constantes.

- 4 – Em muitos estados vêm ocorrendo processos de reorientação curricular que propõem mudanças inovadoras. Ao fazermos a leitura destes, verifica-se que

tais mudanças ainda são poucas, pois ainda perduram listas de conteúdos por série e outros aspectos próprios de uma organização curricular tradicional. Como você avalia tudo isso?

Em geral verifica-se que propostas curriculares advindas do Estado incorporam pelo menos parte das referências atuais do Ensino de História, por exemplo, Proposta da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais. Entretanto a lista de conteúdo, em muitos casos, também faz parte dessas propostas. Há por exemplo a proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, que a lista de conteúdo é o ponto central da mesma, há indicação o que o professor deve fazer bimestralmente.

Penso que a mudança não deve ocorrer apenas nas Propostas Curriculares, ela é estrutural, condições para o professor pensar, estudar e desenvolver o trabalho com a aprendizagem é fundamental.

- 5 – O que, de fato, pode ser considerado inovador no processo de reorientação curricular de História do estado de Goiás?

O que considero mais inovador na Reorientação Curricular é o trabalho com a concepção de História que aposta no sujeito como constitutivo da história, por isso ele não é uma abstração temporal do quadripartismo. Compreende-se assim, que o tempo como construção humana, o tempo histórico é Cultura, no sentido amplo da palavra, é o fazer humano. O tempo histórico é diverso, os seres humanos são constituídos e constitutivos de diferentes temporalidades.

Nesse sentido buscar a História Local é muito inovador. Ela é trabalhada não como ilustração ou motivação para o estudo de algo já determinado, a construção e reconstrução histórica fazem parte de seu próprio estudo. Além disso, o estudo do local é realizado sempre em relação, ele faz parte da história Global, assim como essa constitui a Local.

Outra questão importante é a busca de temas que possibilitem dar voz a sujeitos, seja no passado ou no presente, que tiveram as suas histórias abortadas. De forma que novas temporalidades e novos projetos também possam ser estudados e compreendidos como possibilidades de construção do futuro.

- 6 – Algumas correntes historiográficas questionam alguns aspectos referentes à História temática, como os recortes espaciais que proporcionam o acontecer histórico. Como as diferentes correntes historiográficas vêm tratando as

dimensões do local, do regional, do nacional e do global? Qual foi a corrente historiográfica que primeiro se preocupou com a dimensão local?

Em primeiro lugar os recortes espaciais e temporais não é exclusivo da HT, todo estudo histórico é um recorte de um lugar em determinado tempo. Quando se trabalha com a História Cronológica, também são recortes, isto é, escolhas que se faz de algumas sociedades e se articula no tempo. Ao fazer essas escolhas muitas outras temporalidades e sociedades ficam de fora.

A HT procura trabalhar com diversas temporalidades, não nega a cronologia, entretanto o quadripartismo, por exemplo, é tratado como uma construção histórica, assim como todas as outras organizações temporais.

Toda metodologia de História pode trabalhar com a História Local, Regional, entretanto a HT, em sua metodologia já pressupõe em sua metodologia o trabalho com várias espacialidades e vários tempos a partir da localidade. É a problematização do tema que encadeia o estudo histórico. E este impele para a busca de novos tempos e espaço.

Não sei o primeiro que se preocupou com a História Local, mas os que se preocupam com a localidade, bebem na fonte da Escolas dos Annales, na História do Cotidiano. Sem esquecer os estudos Edward Thompson.

- 7 – É importante que a reorientação curricular de História considere, além das aprendizagens específicas, também aprendizagens ligadas à leitura e a escrita, o protagonismo juvenil e as práticas sociais locais?

Sem o domínio da leitura e da escrita não é possível estudar história. Embora sejamos um país oral, também somos uma sociedade letrada, por isso, a função da escola é, muito mais do que levar a informação, desenvolver as habilidades de leitura e escrita, para o que os estudantes conquistem a sua autonomia e façam escolhas: o bom leitor não cai nas malhas da avalanche da informação.

Entretanto o bom leitor significa que decodifica várias linguagens, o texto se resume ao verbal escrito ou oral. Todos os sinais que compõem narrativa são textos.

O jovem deve ser o protagonista em uma proposta de ensino, o foco é a aprendizagem do jovem e o primeiro caminho é a descoberta do quanto há de global em sua localidade.

Anexo- VII

Entrevista

Professor - Noé Sandes

- 1 - Em sua opinião qual a concepção de História perpassa o processo de reorientação curricular do estado de Goiás na área de História? Creio que a opção foi a de manter um contato com a tradição do livro escolar. Assim, temos uma visão um tanto eclética: há um compromisso com a narrativa nacional, embora marcada pelas questões levantadas pelo marxismo e pela história cultural, mas no fundo predomina a tradição narrativa demarcada pela herança positivista, ou seja, ordenar a narrativa histórica a partir do processo de formação nacional em uma concepção que privilegia a presença do Estado.
- 2 - Como desenvolveu o trabalho de parceria com a equipe de história da secretaria de educação e da professora Conceição Cabrine e a equipe pedagógica do Cenpec na elaboração das matrizes curricular de História? Creio que a parceria foi respeitosa. O Cenpec estruturou uma série de questões metodológicas que serviram de apoio ao grupo. Por outro lado, respeitou algumas opções do grupo, em especial a valorização da questão da memória.
- 3 – Como foi para você o trabalho na elaboração da Matriz Curricular de História. E qual a concepção de histórica esta presente na Matriz Curricular do estado de Goiás. Acho que já respondi a esta questão na primeira pergunta. A matriz segue essa dimensão tradicional (história da formação nacional), mas pretende demarcar problemas diversos como a questão social, cultural e étnica.
- 4 - Como foram desenvolvidas as orientações metodológicas (sequências didáticas) para a implantação das expectativas de aprendizagem de História? O desejo de demarcar claramente objetivos e metodologias é um avanço. Mas é preciso pensar a prática do ensino em sala de aula. Há o risco de que tais metodologias sejam cumpridas formalmente, sem que representem um esforço conseqüente por parte do professor. Então é preciso pensar objetivos e metodologias associados à aprendizagem, ou seja, que haja clara percepção dos avanços obtidos no ensino. Enfim, é preciso responder claramente a questão: os alunos aprenderam de fato os conteúdos/metodologias

adequadamente? Argumentam com clareza usando os elementos do pensamento histórico? Apropriaram-se adequadamente do conhecimento historiográfico? Leem e escrevem com clareza? Enfim é isso que se quer averiguar quando se pensa no conhecimento histórico.

- 5 - Em sua opinião a metodologia de sequências didáticas de História é importante na aprendizagem, na formação do jovem hoje. Creio que sim, mas é preciso atentar para as questões colocadas no item anterior. Organizar a aula metodicamente e perceber também os resultados.
- 6 - O que podemos considerar de fato inovador no processo de reorientação curricular de História do estado de Goiás? Creio que o mais importante é a discutir o próprio processo de formação da tradição escolar. Essa tradição domina os livros e a formação do professor. Então vale a pena pensá-la como problema. Do contrário, resta a opção de condenar a tradição escolar como antiquada ou ideológica. Assim é preciso repor uma nova forma de ordenação do conhecimento histórico. Creio que há o risco de romper com o pluralismo, em nome de um conhecimento comprometido com certas escolas históricas, mas o problema maior é a proposição de um conhecimento histórico empobrecido por uma visão política fechada ou que a visão política substitua o próprio conhecimento histórico.
- 7 - Algumas correntes historiográficas questionam questões referentes a história temática aos recortes espaciais que proporcionam o acontecer histórico. Como as diferentes correntes historiográficas vêm tratando as dimensões do local, do regional, do nacional e do global? Qual a primeira corrente historiográfica teve preocupações com o local? A complicação maior é separar esses conceitos. Uma história local pode ser empobrecedora se não dialogar com outras dimensões do conhecimento histórico. Creio que o desafio é encontrar as relações entre diversas espacialidades e temporalidades.
- 8 - E de fato importante em um processo de reorientação curricular preocupar - se com a leitura e a escrita e o local em todas as áreas do conhecimento? A preocupação maior é a de repor um sentido de orientação para as vivências dos alunos. Promover a leitura de sua experiência como problema. Aproximar a história do presente. Encontrar nexos entre o espaço vivido e a história. Mas tudo isso não pode abandonar o diálogo com outros espaços e temporalidades. Esse é o desafio.

Anexo – IX

Entrevistas

Luiziânia, Trindade, Minaçu, Goianésia e Rio Verde



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA REGIONAL DE LUZIÂNIA

PROJETO DE REORIENTAÇÃO DE GOIÁS

1 – O que significou a Reorientação Curricular na rede em relação à:

a) Formação de educadores:

Houve uma maior mobilização dos professores, dinamizando os planos de aula e trocas de experiências com todos os envolvidos no processo tornando assim as aulas mais dinâmicas e produtivas.

b) Elaboração das Matrizes Curriculares

As matrizes foram montadas de acordo com a realidade das escolas, com discussões e estudo de cada área de conhecimento com a ajuda da equipe Multidisciplinar e departamento pedagógico da S.R.E

c) Elaboração das Seqüências Didáticas:

Incentivou uma mudança e teve uma pequena melhora no trabalho do professor, mas infelizmente não houve um grande envolvimento por parte de todas as escolas devido o fim da **Equipe Multidisciplinar** que foi uma perda nesse processo.

2 – Que impacto teve na Subsecretaria

De início houve um impacto pelo novo, uma rejeição, mas aos poucos notou a melhora dentro da sala de aula nos resultados e com isso iniciou uma cultura de estudo nas escolas com o Departamento Pedagógico.

3 – Quando teve início o movimento de Reorientação Curricular na Subsecretaria ? Com que ações?

Em 2006, quando iniciou o processo de discussão para a mudança da Matriz. Foram realizados em pólos distribuídos pelos municípios da regional.

- 4 – Como tem sido desenvolvida a formação e o acompanhamento do trabalho das escolas?

Na Regional é realizada formação com discussão com vice-diretores, esses realizam o repasse para os coordenadores pedagógicos nos municípios com respaldo e acompanhamento das Duplas Pedagógicas e esses posteriormente estão fazendo nas unidades escolares tendo uma grande produção.

- 5 – Como foi o trabalho com as Matrizes Curriculares (Caderno 05) e com as Seqüências Didáticas (Caderno 6 e 7) na subsecretaria?

Em relação ao trabalho com o Caderno 5, reunimos o Departamento Pedagógico e os Vice – Diretores e realizando uma retrospectiva do processo da Reorientação Curricular, dizendo da importância e como foi construída o mesmo, dividindo por área de conhecimento e depois apresentando uma visão geral de cada área para todos terem um olhar sobre todos os trabalhos.

Com a chegada do Caderno 6, Seqüências Didáticas, foi realizada também um trabalho primeiro com os Vice diretores, que foi muito bom, e depois o repasse deste com os professores nas áreas específicas .

- 6 – Como foi à participação das escolas?

Foi um trabalho de “formiguinha”, ou seja aos poucos foi tomando conta das unidades escolares, algumas ainda tem a resistência ao novo não acreditando que pode dar certo, mas aquelas que estão realizando com certeza estão vendo mudança na metodologia e nos resultados dentro da unidade escolar.

- 7 – Como as escolas receberam as propostas? Estão Usando?

Algumas escolas realizam com grande expectativa, tendo a certeza que a mudança pode melhorar.

- 8 – Que pontos você ressaltaria como positivos? Negativos?

Positivos:

Possibilidade de participação dos professores nas decisões sentindo-se do processo de melhoria

Negativos:

Nesta regional há uma troca muito grande de professores, pois é uma região com uma falta enorme de professores efetivos dificultando assim a continuidade do trabalho iniciado.



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE TRINDADE
Processo Histórico da Reorientação Curricular

Os programas Acelera Goiás e Se Liga são os alicerces da Reorientação Curricular, pois a partir de então instalou-se no Estado uma cultura de comprometimento com o processo ensino aprendizagem pautado no trabalho intensivo abrangendo os aspectos da Formação Continuada de educadores subsidiados por encontros coordenados pela Superintendência do Ensino Fundamental, com a presença de profissionais renomados nacionalmente, como: o Professor João Batista Araújo e Oliveira Autor do Livro Pedagogia do Sucesso - uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência.

O processo da Reorientação Curricular teve um grande significado na rede estadual, pois, partiu do princípio de que é necessário ouvir as diversas vozes para a construção de um currículo, tendo como proposta, o rompimento da cultura de evasão e repetência que se instaurou nas escolas públicas, portanto, foi necessário estabelecer o fortalecimento do trabalho pedagógico e melhoria da qualidade das aulas, com a implementação dos grupos de estudos.

Em relação à formação de educadores, a discussão e elaboração de currículo contribuíram para a construção da unidade no interior da escola e também, entre as escolas, assim como, a integração das diversas áreas do conhecimento, conscientizando que o fazer pedagógico não acontece de maneira isolada, facilitando bastante o planejamento do professor e ampliando a qualidade do ensino e aprendizagem.

A elaboração das Matrizes Curriculares constitui um grande referencial para que os educadores e técnicos pudessem incorporar a cultura de estudar continuamente para planejar e acompanhar as ações do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, bem como estabelecer relações com os demais níveis e modalidades sempre numa perspectiva de educação inclusiva. As matrizes foram elaboradas, após vários momentos de discussão, pautados em

pesquisa, pelos técnicos pedagógicos da Coordenação do Ensino Fundamental (COEF), em parceria com professores das unidades escolares da rede estadual. Os Professores das Universidades Federal, Católica e Estadual de Goiás e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC foram assessores e colaboradores do processo, responsáveis pela análise dos dados coletados, proporcionando toda abordagem e fundamentação teórica buscando assim, garantir a autonomia e a autoria da equipe da COEF. Nesse sentido ressaltamos a importância da Fundação Itaú Social enquanto parceira nas ações que visam a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem.

As sequências didáticas foram elaboradas a muitas mãos, a partir de encontros proporcionados pela Secretaria de Educação com proposta de Oficinas Pedagógicas por área do conhecimento, com a orientação e acompanhamento da equipe multidisciplinar da subsecretaria, formada pelos “Multiplicadores” do Programa de Aceleração de Aprendizagem de 5ª e 6ª séries, que faziam acompanhamento por cada área do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física e Técnico/Coordenadores) e eram responsáveis por realizar as oficinas com os professores representantes dos grupos de estudos de cada município jurisdicionado a essa regional, tais como, Americano do Brasil, Anicuns e seus distritos de Choupana e Capelinha, Abadia de Goiás, Avelinópolis, Campestre de Goiás, Guapó e o distrito de Posselândia, Santa Bárbara de Goiás e Trindade. Atualmente, o Departamento Pedagógico e a Subsecretaria de 1º ao 9º ano juntamente com as Duplas Pedagógicas estão responsáveis pela realização de seminários, oficinas, encontros de formação continuada, acompanhamento pedagógico dentre outras ações.

As duplas pedagógicas da subsecretaria passaram a fazer o acompanhamento das equipes escolares de cada município da regional e passaram a ter a responsabilidade de orientar e acompanhar os grupos de estudos, que elaboraram e enviaram suas experiências e estratégias realizadas pelos professores de cada unidade escolar, contribuindo para a construção desse processo.

O processo da Reorientação causou um grande impacto, positivo, na Subsecretaria Regional de Trindade que contava com 37 (trinta e sete) unidades escolares distribuídas nos municípios jurisdicionados. O Departamento Pedagógico passou a ter maior movimentação na busca de uma qualidade no ensino e

aprendizagem fazendo análise dos resultados bimestrais para observar os avanços e fazer os encaminhamentos, promovendo encontros de formação continuada entre as duplas pedagógicas para que as mesmas pudessem subsidiar melhor o fazer pedagógico nas unidades escolares.

A Subsecretaria imbuída desse propósito de erradicar o alto índice de reprovação e evasão nas escolas esteve sempre promovendo a formação continuada permanente por meio de encontros com os coordenadores pedagógicos das escolas, sempre com o objetivo de atingir as metas da Reorientação Curricular com a redução das taxas de evasão e repetência nas escolas da regional; a leitura e a produção de textos em todas as áreas do conhecimento, o respeito à cultura local e juvenil, bem como o desenvolvimento de habilidades, considerando o estudante sujeito de sua própria formação, assumindo sua responsabilidade como participante no processo de aprendizagem; implementação da proposta curricular com novos recortes, abordagens de conteúdos e práticas docentes que assumam as aprendizagens específicas de cada área; ampliação dos espaços de discussão coletiva nas escolas.

O ponto de partida para a discussão sobre o currículo na subsecretaria, foi quando aconteceu em 2000, a Formação Continuada para professores com o Curso sobre os PCNs e do Gestar I em Ação dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Gestar I. Depois começou a correção de fluxo, com os Programas de Se Liga, Aceleração de Aprendizagem I e II e o acompanhamento pedagógico sistemático das séries iniciais (Rede de Acompanhamento das 1ª Séries). O Programa de Aceleração de Aprendizagem de 5ª e 6ª série que já trabalhava com uma proposta pedagógica de acompanhamento e formação de professores, desde 2001. Também em decorrência do cumprimento da Resolução do CEE-GO nº 186/2004, que autorizou a ampliação do Ensino Fundamental do Sistema Educativo do Estado de Goiás de oito (08) para nove (09) anos de escolaridade, antes chamado Projeto Aprender que era formado pelas séries iniciais do Ensino Fundamental e atualmente, passou a ser chamado de Projeto Aprendizagem, abrangendo todas as fases do Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano. Como as Matrizes Curriculares de 1ª a 5ª série já estava garantida e consolidada, pois, havia sido elaborada pela Equipe da SUEF e do Instituto Ayrton Sena – IAS , teria que dar continuidade ao processo quando os alunos passassem para segunda fase do Ensino Fundamental.

Portanto, em 2004, a discussão sobre Reorientação Curricular teve início, com um amplo processo de discussão com *Reflexões sobre o desafio da qualidade do ensino, como subsídios da proposta, chamado Currículo em Debate*, com os profissionais dos diferentes níveis do sistema. Esse processo participativo teve como propósito de valorizar os saberes dos profissionais que são os verdadeiros atores fazem a educação no dia-a-dia da sala de aula, entendendo que o currículo não poderá ser uma imposição de cima para baixo, mas deverá acontecer de fato, à medida que o conjunto de educadores se mobiliza para problematizar, estudar e discutir os fatores que provocam a exclusão de milhares de jovens e para construírem juntos novos caminhos.

O Departamento Pedagógico, representado pela Coordenadora Pedagógica e uma representante das Duplas Pedagógicas, ficou responsável de fazer o desdobramento de ações propostas nos encontros na chamada “descentralizada”, convocando todos os Coordenadores Pedagógicos das 37 (trinta e sete) unidades escolares e as duplas pedagógicas.

Em 2004 a subsecretaria realizou três encontros para o desdobramento da ação de formação do Departamento Pedagógico, e dupla pedagógica das unidades escolares.

O *primeiro* encontro foi realizado com o objetivo de fazer o repasse da palestra sobre O Direito à Educação e o Desafio da Qualidade e provocar a discussão sobre o tema. Foi realizado Processo de adesão e escolha (Pesquisa e como tarefa o levantamento de dados da Escola Pesquisa contendo matrículas, evasão, aprovação/reprovação e distorção idade/s produção de uma tabela com os principais indicadores de acesso e perna escola. No dia do Trabalho Coletivo a dupla discutiu e analisou os dados coletados com a equipe escolar. Foi realizada uma entrevista com um professor de 6^a a 9^a série, um aluno e um pai/mãe da mesma série, tendo como perguntas: *O que é uma escola de qualidade? Quais os principais obstáculos para a concretização dessa escola de qualidade?*

A Regional de Trindade realizou todas as tarefas que foram propostas, não apenas com a Escola Pesquisa, mas também com as unidades escolares de Ensino Fundamental.

No *segundo* encontro, com a mesma equipe de coordenadores pedagógicos e duplas pedagógicas, também passou a fazer parte do processo de discussão, a

equipe do Programa de Aceleração de Aprendizagem II. Nesse dia foi distribuído o livro do Estatuto do Direito da Criança e do Adolescente e discutido o tema *A Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente – ECA* - Maria Ângela Leal Rudge; análise das entrevistas realizadas nas escolas; estudos de texto *Ensino Fundamental: direito de cidadania* de Zoraide Faustinoni. Foi apresentada a proposta de tarefa para desdobramento na escola pesquisa e demais escolas: coleta de dados de novembro de 2004 com as seguintes perguntas, Número de alunos que estão com dificuldade de aprendizagem; Causas; Quais as dificuldades em ensinar seus alunos.

Foram passados vários textos (*Clima e Cultura escolares – Ana Maria Falsarella; Boa escola: evidências do SAEB; O Direito a Educação e o Desafio da Qualidade – Gilda Cardoso de Araújo*) relacionados à qualidade da educação para fundamentar toda a discussão.

No *terceiro* encontro nesse mesmo ano em dezembro de 2004 dando continuidade do estudo e reflexão sobre a garantia do direito a educação, envolvendo sempre a mesma equipe foi realizada a retomada do quadro-síntese: *Indicadores de Qualidade (a partir das entrevistas)*, análise e consolidação das entrevistas com pais, professores e alunos sobre uma escola de qualidade com proposta de oficinas para discutir as categorias: Função Social da Escola, Clima/Ambiente educativo, Gestão Democrática, Currículo, Forças e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola, Infraestrutura e Gestão de Acesso, Permanência e Sucesso Escolar e proposta de formação para o dia seguinte na escola pesquisa. É importante salientar que todas as propostas de tarefas, coleta de dados que foram passadas tanto para a Escola Pesquisa quanto para as demais unidades escolares da regional.

Os Cadernos 1, 2, 3, e 4 são o resultado de toda a trajetória de formação continuada com os professores e coleta de dados que foram enviados para a equipe responsável por todo o processo. A Subsecretaria Regional de Trindade se vê em todo material que foi produzido, pois, participou de todos os momentos de discussão e contribuiu com a coleta de dados, em cada caderno: Caderno 1 *Direito à Educação – Desafio da Qualidade*, Caderno 2 *Um Diálogo com a Rede: Análise de Dados e Relatos*, Caderno 3 *Currículo e Práticas Culturais – Áreas do Conhecimento*, principalmente no Caderno 4 *Relatos de Práticas Pedagógicas*. Sendo que nesse último caderno foi selecionado o relato de experiências *Um passeio pela Festa de*

Trindade Através da Matemática, que foi desenvolvido pela Professora Jucineide Pereira da Escola Estadual Sol Dourado.

Em 2005 o planejamento anual foi pautado no caderno 1 – Reorientação Curricular de 6º. ao 9º. Ano – Currículo em Debate: Direito à Educação Desafio da qualidade. Foram realizados quatro encontros de Estudo e fundamentação teórica. Nesses encontros foram desenvolvidas as tarefas na escola – pesquisa e demais Unidades de Ensino; Formação de grupos de estudo por área do conhecimento do currículo escolar; Oficinas pedagógicas/formação continuada (professores, multiplicadores e mediadores do programa de Aceleração da aprendizagem de 5º. e 6º. Ano; Fortalecimento das ações de acompanhamento da 2ª. fase do Ensino Fundamental e Discussão curricular no trabalho coletivo das escolas.

Em 2006 a equipe formada pela coordenadora e multiplicadores da Subsecretaria realizou dois grandes encontros *nos dias 19 e 20 de abril de 2006*. A Regional de Trindade foi pólo abrangendo as SREs de Palmeiras e Trindade com a participação de 17 municípios. Tendo como convidado um professor, por área de todos os municípios, equipe multidisciplinar e duplas pedagógicas das duas regionais, perfazendo um total de duzentos participantes.

Nesses dois dias de Formação Continuada foi colocado sobre a situação da Rede de Ensino em Goiás: As Prioridades A reorientação curricular; O Jovem de hoje é o currículo da Escola-- Helena Abrama; ECA; A cultura local e o currículo; Síntese das entrevistas realizadas na escola pesquisa; As concepções de área; textos preliminares das diversas áreas; Avaliação; Propostas de estudo de textos nos trabalhos coletivo: 1. A familiaridade provoca cegueira, Walo Hutmacher – Professor da Faculdade de Psicopedagogia e ciência da universidade de Genebra. 2. Reprovar, classificar segregar, Miguel Arroyo; 3. A escola e suas decisões curriculares, Maria das Mercês F. Sampaio. Proposta para desdobramento de todas as ações nos grupos de estudos por área em cada município. Com relação aos programas Acelera Goiás, Se Liga e Projeto Aprender destacamos a Assessoria Técnica Pedagógica da Fundação Ayrton Senna; Uso do material didático específico com módulos adequados a correção de fluxo, com objetivo de substituir a “pedagogia da repetência em pedagogia do sucesso”; Implantação de cultura de planejamento, estudo, avaliação e análise de dados com vistas ao replanejamento e intervenções necessários ao processo ensino aprendizagem; Foco na aprendizagem dos alunos pautado nos indicadores de sucesso: Leitura, escrita, frequência, para

casa e livros lidos; Descentralização do acompanhamento Pedagógico por meio da coordenação estadual, regional, municipal e in-loco com os mediadores e Técnicos; Avaliações externas da Fundação Carlos Chagas para a mensuração dos resultados obtidos.

Nos dias *9 e 10 de agosto de 2006*, pólo Trindade Objetivos: Refletir sobre a importância da Leitura e produção de textos como habilidades escolares comum a todas as áreas de conhecimentos; Avaliar experiência desenvolvida nas escolas que: - melhoraram significativamente seus índices de evasão e retenção - nas áreas de conhecimento relacionam o currículo as praticas culturais locais e se utilizam bons materiais inclusive textos, para desenvolver o conteúdo. Temas: A cultura e o currículo local - síntese da sondagem realizada nas escolas pesquisas As concepções das áreas do conhecimento de área - análise das experiências das áreas Palestras: A importância da leitura e produção de textos na reorientação curricular Mestre – Bento Alves Araújo Fleury Jaime Curado Doutora – Edna de Jesus Goya; Estudo de textos: - A cidade a escola e o jovem (Yara Sayão); - Entrevista de Magda Soares; - Preparação para o desdobramento do trabalho nos grupos de estudos; O grupo de estudo por área, se reuniu utilizando o livro didático para recorte de conteúdo e planejamento das aulas e troca de experiências.

Em *2007* a Subsecretaria fez acompanhamento nos grupos de estudos dos municípios por intermédio das duplas pedagógicas e, principalmente, pela Equipe Multidisciplinar que planejou encontros de formação continuada com o objetivo de auxiliar nas atividades que foram propostas pela Equipe Multidisciplinar da SEDUC, tais como: levantamento de conteúdos por cada área de conhecimento, necessário para cada ano/série, coleta dos relatórios dos grupos de estudos. Em relação ao Projeto Aprender foram realizados vários encontros com Coordenadores Pedagógicos, o estudo dos textos do FOCO IAS.

Em *2008* foi colocado, de acordo com as Diretrizes da Secretaria de Educação, como atribuição das duplas pedagógicas, assumirem a responsabilidade dos grupos de estudos dos municípios. Começou nesse ano os encontros de formação continuada por áreas do conhecimento sob a responsabilidade da Equipe Multidisciplinar da SUEF/COEF – Itinerante, coordenar os estudos, com a participação das duplas, nas oficinas pedagógicas de acordo com a respectiva área. Além de participar das oficinas, o Departamento deu todo suporte necessário para o bom andamento das mesmas, tendo as duplas que auxiliaram tanto na parte

pedagógica quanto na parte operacional. Ainda nesse ano foram realizadas as COEFs itinerantes para elaboração das Sequências Didáticas de 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental para compor o Caderno 6.1, perfazendo um total de cento e quarenta e quatro participantes.

Em 2009 as Duplas de Desenvolvimento Curricular – Coordenação do Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano – COREF, deram continuidade nos encontros de formação continuada realizando oficinas para elaboração de sequências didáticas Ensino Fundamental, apresentando sugestões metodológicas com propostas de atividades diversificadas. As sugestões apresentadas no Caderno 6 revelam o que os professores estão desenvolvendo na sala de aula, porque as Sequências Didáticas foram elaboradas por professores e professoras da nossa rede.

Em 2010 foi Realizado durante a semana de planejamento, um encontro com toda equipe escolar envolvendo professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o objetivo: passar orientações sobre o planejamento utilizando a Matriz Curricular – Caderno 5 de 1º ao 9º ano, apresentação e orientações do Caderno 06 – Sequências Didáticas 6º e 7º ano (versão final) e Caderno 07 – Sequências Didáticas 8º e 9º (versão preliminar).

Os Subcoordenadores juntamente com as duplas pedagógicas desempenham a função de acompanhar e propor o trabalho nas escolas dando suporte e sugestão atendendo a particularidade de cada unidade escolar. As sequências didáticas foram elaboradas pelos professores da rede estadual de educação, contribuindo assim de modo efetivo para a formação integral do ser humano.

O trabalho com as Matrizes Curriculares (Caderno 5) inicialmente foi mais complicado nas escolas, pois, os professores acharam difícil fazer a adaptação, porque estavam acostumados a seguir apenas o livro didático, e a partir de então tiveram que se desprenderem dele e dar prioridade as matrizes, trabalhando com diversas fontes. Houve muita resistência por parte dos professores, principalmente, por não terem tempo disponível para planejar. Atualmente apesar da maioria dos professores trabalharem em diferentes redes, já foram se acostumando e adaptando o planejamento de acordo com a proposta.

Quanto às seqüências, os professores ainda encontram dificuldades, pois há resistência e falta de entendimento por parte dos educadores.

Todas as escolas tiveram uma participação diretamente nesse processo, quer seja por meio de encontros de formação continuada e também no envolvimento nas

pesquisas ou tarefas que foram propostas para a elaboração dos cadernos. No início a proposta da Reorientação não foi bem aceita e até hoje ainda há muita resistência por alguns professores, por mais que sejam passadas orientações para elaboração do planejamento das aulas utilizando as matrizes curriculares. Muitas vezes o professor que participou do processo de discussão e elaboração das matrizes não continua na escola devido ao grande número de contratos ou porque passam a assumir outros cargos.

A Reorientação Curricular tem vários pontos que poderão ser ressaltados como positivos, tais como, ter as matrizes como referência e ser um grande facilitador para o planejamento do professor, ter tido a participação do professor nesse processo; a reorientação curricular proporcionou e exigiu momentos de pesquisa e estudos; o professor se dedica mais no planejamento das aulas; adaptação das matrizes de acordo com a realidade local; a maioria das escolas não apenas atingiu como ultrapassaram a média do IDEB que foi projetada pelo MEC. Com a implementação da Reorientação foi possível que todas as escolas desenvolvessem as mesmas habilidades, não prejudicando o aluno em c; transferências porque as escolas seguem uma mesma linha. Apesar de ter a como referência, não é necessário seguir de forma linear a proposta, mesmo que cumprir todas as habilidades, que deverão ser priorizadas pelo professor para trabalhar os conteúdos. Antes o trabalho de planejamento era individualizado e solto, sem uma sequência; o professor tem consciência que é necessário o estudo contínuo não apenas dos conteúdos, mas assim como da fundamentação teórica e das Políticas Públicas da Educação.

Como pontos negativos os professores reclamam da dificuldade da utilização porque nem sempre os livros adotados, do ano correspondente ao que os alunos estão cursando, contemplam as matrizes curriculares. Muitas vezes o conteúdo é encontrado em livros da série/ano anterior ou posterior. Existe ainda muita dificuldade no planejamento por sequência didática

Mesmo sabendo que o Livro Didático não é o fim, mas, apenas um meio, um dos instrumentos utilizados tanto pelo aluno como pelo professor torna-se difícil trabalhar com os mesmos porque não é possível encontrar as habilidades nos livros correspondentes ao ano específico. Dependendo da escola, o aluno tem apenas o livro como instrumento na sala de aula; outro fator que torna negativo é a alta rotatividade dos professores devido ao grande número de contratos. Na escola,

sempre é comum encontrar professores que não tem conhecimento do processo, pois, muitas vezes o professor que participou das oficinas assumiu outras funções na escola; a falta de tempo para estudos e planejamento das aulas.

O desafio para Subsecretaria é conseguir com que todos os professores se apropriem da proposta e valorizem esse material que foi produzido pelos próprios educadores e, incorporem cada vez mais as Matrizes de Habilidades (Caderno 5) e Sequência Didática (Cadernos 6 e 7) no planejamento das aulas transformando o fazer pedagógico em experiências significativas contribuindo para o ensino e aprendizagem dos alunos.

Departamento Pedagógico:18/08/2010



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE MINAÇU-GO

Roteiro de Discussão com Equipe da Subsecretaria

1– O que significa a Reorientação Curricular na rede em relação à:

- a) Formação de educadores
- b) elaboração das matrizes curriculares
- c) elaboração das seqüências didáticas

a) A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996) apresenta determinações a cerca da formação dos profissionais da educação.

Em relação à Reorientação Curricular a Secretaria de Educação desde 2004 vem desenvolvendo ações voltadas para melhoria da aprendizagem dos alunos, por meio da mudança de prática pedagógica através de Formação Continuada dos professores.

Para rede de ensino a Reorientação Curricular proporcionou aos professores momentos de reflexão e análise de dados estatísticos, levando os mesmos a uma discussão coletiva nas Unidades de Ensino e nas Regionais, buscando a melhoria do ensino.

b-) elaboração das matrizes curriculares

As matrizes curriculares foram elaboradas pelos técnicos pedagógicos da Coordenação de Ensino Fundamental (COEF), em parceria com os professores das Unidades Escolares da rede estadual, professores das Unidades Federal, C Estadual de Goiás e do Centro Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Comunitária – CENPEC, visando à melhoria da qualidade da educação.

Assim, a elaboração das matrizes curriculares foi um avanço no cenário educacional, pois as mesmas norteiam o currículo, contribuindo para construção da

unidade e da integração das diversas áreas do conhecimento, visando proporcionar a todos os profissionais da rede instrumentos para reflexão e ação crítica, subsidiando as discussões dos docentes.

c) elaboração das seqüências didáticas

Ao longo dos trabalhos realizados pela Secretaria de Educação através de encontros com as equipes das Subsecretarias, Oficinas Pedagógicas por área do conhecimento e posteriormente realização de Grupo de Estudos, Parada Pedagógica e Encontros Pedagógicos realizados com os coordenadores e professores, várias Seqüências Didáticas foram construídas pelos os professores da rede e socializadas na Centralizada em Porangatu e após análise e correção foram consolidadas as referidas seqüências e contempladas no Caderno 6.

2 – Que impactos teve a Subsecretaria?

No início dos debates houve muita resistência dos docentes e dificuldade de horário para estudo da proposta e da socialização dos encontros realizados pela Secretaria de Educação através da Coordenação do Ensino Fundamental. . Diante desse quadro a nossa equipe teve que procurar mecanismos para atingir aos professores e teve momentos difíceis. No entanto não desistimos, alguns encontros o número de participantes eram insignificantes, mas não desistimos de levar a proposta aos professores.

3 - Quando teve início o movimento de Reorientação Curricular na Subsecretaria? Com que ações?

O movimento de Reorientação Curricular teve início em 2004 seguintes ações:

Socialização e formação com as Duplas Pedagógicas, Equipe Subsecretaria, Equipe Pedagógica das Unidades Escolares referente aos encontros realizados pela Secretaria da Educação partindo do princípio legal Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença.

Realização de Parada Pedagógica com todos os professores da rede estadual com palestras abordando o tema: Direito à Educação, houve

preenchimento de questionário na escola-pesquisa e socialização dos dados estatísticos a cerca da taxa de aprovação, reprovação e evasão escolar da Unidade Escolar - escola- pesquisa, com objetivo melhorar a qualidade de ensino

Houve realização de grupo de estudos para os professores de todas as áreas de conhecimento.

4- Como tem sido desenvolvida a formação e acompanhamento do trabalho das escolas?

A formação tem sido desenvolvida pela Equipe da Subsecretaria com a equipe gestora juntamente com os coordenadores pedagógicos das Unidades Escolares. O estudo é realizado mensalmente, e posteriormente trabalhado com os professores da rede através do planejamento mensal, nas Unidades Escolares.

5 – Como foi o trabalho com as Matrizes Curriculares (Caderno 5) e Com as Seqüências Didáticas (Cadernos 6 e7) na Subsecretaria?

Vários encontros e grupo de estudo foram realizados com objetivo de estudar o Caderno 5.

Houve Parada Pedagógica e Encontros Pedagógicos e Oficinas Pedagógicas realizadas com os coordenadores e professores com abordagem do Caderno 5 , com destaque nas Expectativas de Aprendizagem, Eixo Temático , com foco no eixo da Reorientação Curricular – Ler e Escrever Práticas Pedagógicas, necessárias em todas as áreas do Conhecimento

Várias Seqüências Didáticas foram construídas pelos os professores e socializadas na Centralizada em Porangatu e após análise e correção consolidadas as referidas seqüências e contempladas no Caderno 6, in tivemos a participação de algumas pessoas da Subsecretaria e alguns profes na construção da Sequencia sobre E- mail.

Realizamos várias Oficinas com objetivo de socializar as Seqüências construídas e incentivar aos professores a trabalharem com as mesmas em sala de aulas, pois a efetivação dessas Seqüências está com o professor ,basta um planejamento criterioso para que se torne de fato instrumento de trabalho.

6 – Como foi a participação das escolas?

As Unidades Escolares participaram dos encontros e as oficinas que realizamos, apesar de que há certa resistência por parte de alguns professores e dificuldade dos coordenadores no acompanhamento no planejamento dos professores, para efetivação das Sequências Didáticas em sala de aula.

7 – Como as escolas receberam as propostas? E como estão usando?

As escolas receberam as propostas da Reorientação Curricular com muitas expectativas, pois a mesma tem como objetivos: garantir o direito à educação, implementação de políticas públicas eficientes de atendimento à criança e ao adolescente, a criação de projetos de ensino e práticas educativas inovadoras eficazes e a transformação da escola num espaço de aprendizagem significativas, que garantam a permanência do aluno e a qualidade do ensino ofertado.

Com relação ao uso do Caderno 5, o mesmo já está sendo utilizado no planejamento das aulas, sendo que há algumas dúvidas em relação a aplicabilidade no Currículo e Livro Didático, porém estamos tentando sanar essas dificuldades através dos encontros que realizamos.

Referente ao Caderno 6, os professores das Unidades Escolares estão trabalhando principalmente em Língua Portuguesa e também em outras áreas do conhecimento, apesar de algumas resistências de alguns professores.

Para efetivação das Sequências Didáticas em sala de aula estamos orientando as Duplas Pedagógicas a acompanharem e também através da Socialização dos Coordenadores Pedagógicos no encontro mensal que realizamos essa é uma das tarefas de casa dos coordenadores, apresentarem as Sequências que os professores estão trabalhando.

8- Que pontos você ressaltaria como positivos? E como negativos?

Estamos na etapa de concretização da Proposta da Reorientação Curricular, assim podemos ressaltar muitos pontos positivos inerentes a referida Proposta que vem contribuindo para a melhoria do processo ensino aprendizagem, sendo os seguintes:

- Proporciona aos professores momentos de reflexão sobre as Práticas Pedagógicas através dos cadernos elaborados em parceria com os professores da rede.
- Norteia o Currículo, contribuindo para construção da unidade e da integração das diversas áreas do conhecimento.
- Apresenta subsídios aos professores a cerca do Currículo e atividades seqüenciadas, com intenção de oferecer desafios de diferentes complexidades para que os alunos possam, gradativamente, apropriarem-se de conhecimento, atitudes e valores considerados fundamentais.

Em relação aos pontos negativos, o que ficou a desejar foi o acompanhamento sistematizado da Secretaria da Educação em parceria com as Subsecretarias inerentes as ações da Reorientação Curricular.

Minaçu, 03 de setembro de 2010

Maria do Socorro Rosa
Coordenadora Pedagógica

Cleonice da Silva Santos
Subcoordenadora do 6º ao 9º ano



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE GOIANÉSIA

DEPARTAMENTO TÉCNICO – PEDAGÓGICO

PROJETO REORIENTAÇÃO CURRICULAR – 2010

Período: 2004 a 2010

A Reorientação Curricular teve início na SRE de Goianésia, no ano de 2004, desde que foi implantada pela Secretaria de Estado da Educação. Na época, a Subsecretaria de Goianésia, participou de um amplo processo de discussão sobre Direito à Educação e o Desafio da Qualidade do Ensino. Participaram dessas discussões a Subsecretária, a Coordenadora Pedagógica, os Subcoordenadores do Departamento e Duplas Pedagógicas. Os encontros e oficinas pedagógicas foram realizados pela equipe de professores formadores da Superintendência de Ensino Fundamental abrangendo representantes de todas as Unidades Escolares que ofereciam de 5ª a 8ª séries e também representantes dos 08 Municípios jurisdicionados a esta SRE.

A implantação da Reorientação Curricular, causou um impacto significativo, e como toda proposta de trabalho, de mudanças de inovações. A Regional recebeu com seriedade, humildade, expectativas de mudanças e com o desafio de contribuir da melhor maneira possível para a realização das atividades propostas em prol de uma Educação de Qualidade e o sucesso dos educandos.

Em 2004, foi escolhida uma escola pesquisa, o Colégio Estadual Jales Machado, para subsidiar a Reorientação Curricular e implementar as discussões e reflexões sobre a qualidade da educação. Seus resultados foram acompanhados e analisados, e divulgados em reuniões posteriores. Em seguida, realizaram-se várias ações e pesquisas em todas as Unidades Escolares sob nossa jurisdição, em detrimento do Projeto de Formação Continuada de 5ª a 8ª séries. Foi realizada, por meio das Duplas Pedagógicas, coleta de dados, análise e estudos sobre os índices de aprovação, reprovação, evasão, distorção idade-série, dificuldades de aprendizagem com base nos resultados do PDE dos anos de 2000, 2002, 2003 e

2004. A síntese dos trabalhos foi encaminhada para a Secretaria de Estado da Educação, para a elaboração de novas ações. Em 2005, a SRE, sob orientações da Secretaria de Estado da Educação, sob a coordenação da SUEF, realizou várias ações em todas as Unidades Escolares, com a Equipe Gestora, a Coordenação Pedagógica e os Professores representantes de cada área do conhecimento, modulado nas escolas. Entrevista com pais e educandos, reuniões de estudos e reflexões sobre a importância do papel de cada um e as temáticas relacionadas à Educação: Leitura e Escrita compromisso de todas as áreas de conhecimento, Qualidade de Educação, Cultura Local e Juvenil e Currículo. Houve capacitações e realização de oficinas sobre: Estudos do Caderno I da Reorientação Curricular “Direito à Educação – Desafio da Qualidade”, Proposta Política Pedagógica, Novas Tecnologias, Planejamento, e Currículo e por áreas de conhecimento, para a fundamentação e implantação da Reorientação Curricular, bem como a construção da Matriz Curricular de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

A formação e o acompanhamento do trabalho nas escolas, foi intensificado com a descentralização do trabalho, no ano de 2006. Na Subsecretaria criou-se a Equipe Multidisciplinar, os professores orientadores dos grupos de estudos por área de conhecimento e os grupos de estudos com os professores das Unidades Escolares. As visitas in loco e os momentos de estudos foram realizados conforme os horários estabelecidos no cronograma dos trabalhos coletivos e cronograma de reuniões de estudos, visando a efetivação dos objetivos da Reorientação Curricular. As formações foram realizadas pela SEDUC, SRE e pela própria Unidade Escolar e o acompanhamento do trabalho realizado em cada Unidades Escolares foi acompanhado pela Dupla Pedagógica responsável.

A SRE de Goianésia, realizou no decorrer desses anos, um amplo processo de reflexão da prática pedagógica, por meio de discussão e análise dos dados estatísticos de cada Unidade Escolar de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os momentos de estudos, palestras e a **Formação Continuada**, visavam à adequação do Projeto Político Pedagógico da Escola, com base nos indicadores de sucesso e os dados coletados, tendo como parâmetro: o Direito à Educação, a Qualidade do Ensino, a Cultura Local e Juvenil, Leitura e Escrita em todas as áreas do conhecimento e o Currículo da Escola. Na oportunidade os professores, alunos, pais e membros da comunidade local, tiveram a oportunidade de conhecer, discutir e

refletir sobre os pontos fortes e fracos de cada Unidade Escolar e dos Municípios como um todo, conhecer as ações e os trabalhos desenvolvidos pelas Unidades escolares, bem como apontar soluções para reverter o quadro de evasão, repetência e distorção idade-ano de cada escola e melhorar a qualidade e a permanência do aluno na mesma.

Os debates sobre a importância da Reorientação Curricular, continuaram no decorrer do ano de 2007, onde foram realizadas várias capacitações para o grupo gestor: Diretor, Vice-Diretor, Secretário, Coordenador Pedagógico, cujo objetivo girou em torno das atribuições e funções de cada um visando a melhoria da qualidade da educação, dos direitos e deveres dos educandos, bem como o direito de terem acesso, permanência, e terminalidade com qualidade na educação pública, principalmente no Ensino Fundamental de 6º ao 9ª anos. Foi realizada uma sondagem junto aos professores por área de conhecimento sobre o Programa Reorientação Curricular, implementação da Formação Continuada sobre o conhecimento dos Cadernos 1,2,3 e 4, como forma de diagnosticar quais os critérios utilizados pelos professores para a seleção dos conteúdos ministrados, a metodologia utilizada e as estratégias de ensino, com base nos textos de concepção de áreas (Caderno 3) e relatos de práticas pedagógicas (Caderno 4), bem como a participação dos professores nos grupos de estudos realizados pela SEE, SRE e as Unidades Escolares. Continuamos as discussões e reflexões sobre currículo, concepção de área, prática pedagógica, concepção de educação, as tendências e concepções que estão por trás de cada período e que de uma forma ou de outra permanecem presentes na prática pedagógica que interfere no ato de ensinar e aprender. Precisávamos entender em que ponto nos encontrávamos e onde pretendíamos chegar com a Reorientação Curricular, o que contribuiu com a Formação Continuada e a construção dos Cadernos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 da Reorientação Curricular. Enfim, durante todo esse processo de formação continuada, abrimos espaços para ouvirmos os professores, suas dificuldades, necessidades e perspectivas em relação à Reorientação Curricular, para novas estratégias de trabalho junto às Unidades Escolares. Em 2008 e 2009, durante a elaboração do Caderno 5 e 6, elaboramos um cronograma de trabalho que foi executado junto às Unidades Escolares para a efetivação dessa proposta de ensino.

A Subsecretaria esteve presente durante todas as discussões, e elaboração e construção das Matrizes Curriculares (caderno 5) e das Sequências

Didáticas (caderno 7). Todas as Unidades Escolares participaram através de professores representantes de cada área do conhecimento do processo de implantação e implementação das Matrizes Curriculares, em maior ou menor proporção. Temos algumas Unidades Escolares que acompanharam e desempenharam um bom trabalho em relação à Formação Continuada, a elaboração das Matrizes Curriculares e sequências didáticas, desde o ano de 2004, outras começaram a internalizar a proposta e a experienciar, só a partir do ano de 2006, e outras estão começando agora a trabalhar com as Matrizes Curriculares e a Sequência Didática, devido à rotatividade de professores e da falta de incentivo e acompanhamento do Grupo Gestor, responsável pela efetivação do trabalho na escola. No geral, em quase todas as escolas, temos professores que trabalham dentro da metodologia proposta.

Citamos como frutos, também da Reorientação Curricular, dentre outros, o destaque da aluna Laura de Paula – Vencedora do Concurso Internacional de Cartas dos Correios/2006, sendo a primeira goiana a ter tal conquista. Hoje a mesma, cursa jornalismo da Universidade Federal de Goiás.

Também, como resultado da pontualidade, determinação, comprometimento e visibilidade extremamente positiva, tivemos em 2007, o primeiro vencedor do Soletrando-Programa do Caldeirão do Huck, o aluno Aurélio.

Estes dois talentos, engradeceram Goiás e em especial, Goianésia, esta Subsecretaria e o Col. Est. Jales Machado.

Ressaltamos como desafios: as dificuldades dos profissionais em relação à participação nas formações continuadas, a sobrecarga de atividades, resistência de alguns professores em planejar a partir das Matrizes Curriculares e colocar em prática a metodologia, a falta de incentivo pelo Grupo Gestor em desenvolver novas seqüências didáticas e a rotatividade nas Unidades Escolares. Mesmo assim percebemos que a Reorientação Curricular, trouxe um legado positivo melhorou o acompanhamento do processo ensino aprendizagem planejamento de alguns professores, ampliou os grupos de estudos nas Unidades Escolares por meio do trabalho coletivo, o acompanhamento e monitoramento rotina escolar, dos resultados, o planejamento esta mais flexível, houve maior interação da equipe escolar com o trabalho pedagógico, tornou os conteúdos mais significativos e avaliação.

“Conhecer e saber é experimentar, sentir, vivenciar. Não há separação estanque entre vivido e concebido, saber é fazer e fazer é saber.”

Luz, 1995



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE RIO VERDE
Rua Nilo Peçanha, 702 – Centro – Rio Verde - GO
3622-1429/3622-0737 srioerverde@seduc.go.gov.br

Resultado da atividade de discussão sobre a Reorientação Curricular / Equipe da SRE.

1. O que significou a Reorientação Curricular na rede em relação à:

a) formação de educadores

A Reorientação Curricular contribuiu significativamente na conscientização em relação à reflexão do processo educativo e a necessidade da formação continuada como meio de atualização constante.

b) elaboração das matrizes curriculares

Permitiu a iniciação da construção coletiva das matrizes curriculares o que representou um considerável avanço no processo de participação dos profissionais da educação nas tomadas de decisões para um currículo inovador refletindo assim a realidade de cada U.E.

c) elaboração das sequências didáticas

Oportunizou a todos os professores uma nova concepção acerca do ato de planejar de forma mais significativa e articulada implicando em resultados eficazes e na melhoria da qualidade do processo educacional.

2. Que impacto teve na Subsecretaria?

Provocou a busca de mais conhecimentos, intensificando os grupos de estudos da equipe pedagógica da SRE estendendo a mesma às unidades escolares tendo como foco a melhoria dos resultados das avaliações externas.

3. Quando teve início o movimento de Reorientação Curricular na subsecretaria?
Com que ações?

Teve início em 2004 com as seguintes ações:

- Realização de grupos de estudos sobre currículos tendo como suporte os diversos textos veiculados nas capacitações promovidas pela SEDUC;
- Pesquisas através de entrevistas para coleta de opiniões da comunidade local acerca da construção de currículo;

- Desenvolvimento de atividades numa escola piloto com acompanhamento da SRE sobre a reorientação curricular.
4. Como tem sido desenvolvida a formação e o acompanhamento do trabalho das escolas?

De forma sistemática através das visitas semanais realizadas pela equipe pedagógica da SRE (SRE Itinerante).

Análise dos resultados coletivos na SRE Itinerante com devolutivas por meio de Ficha de Acompanhamento Pedagógico.

Acompanhamento diário pelas duplas pedagógicas de todas as atividades curriculares desenvolvidas pelas escolas.

5. Como foi o trabalho com as Matrizes Curriculares (Caderno 5) e com as Sequências Didáticas (cadernos 6 e 7) na subsecretaria?

O trabalho com as matrizes em relação ao caderno 5, ocorreu através de:

- a equipe pedagógica da SRE estudou o material, dissipou dúvidas e posteriormente reuniu-se com professores por área do conhecimento para leitura, reflexão e debate acerca do teor do referido material, onde o mesmo foi entregue a cada professor orientando-o quanto a importância da utilização das matrizes de habilidades enquanto suporte pedagógico da prática docente.

Pautando-nos sobre as Sequências Didáticas caderno 6, realizamos as seguintes ações:

- reunião com os coordenadores das unidades escolares para a apresentação e discussão dos componentes pedagógicos;
 - encontro com os professores organizados por pólo para estudo sobre Sequência Didática;
 - realização de oficinas para a construção de Sequências Didáticas;
 - distribuição do caderno 6 para os professores.
6. Como foi a participação das escolas?
- A participação das equipes escolares nos grupos de estudos e oficinas tem sido significativa e vem evoluindo a cada encontro proposto.

7. Como as escolas receberam as propostas? Estão usando?

As unidades escolares receberam as propostas de forma satisfatória, porém alguns professores persistem em resistir ao novo paradigma de planejamento. Através das visitas pedagógicas da equipe da SRE, pode-se perceber que a maioria está usando o material em sala de aula.

8. Que pontos você ressaltaria como positivos? E como negativos?

Positivos:

- oportunizou mais fundamentação teórica para o professor, maior sequenciação dos conteúdos e diversificação da metodologia de ensino;
- permitiu a reflexão da prática pedagógica pelos professores e aceitação em relação a articulação e contextualização dos conteúdos ministrados;
- propiciou maior integração entre equipe docente das UEs e departamento pedagógico da SRE.

Negativos:

- carga horária excessiva dos professores, dificulta a disponibilização de tempo para elaboração das Sequências Didáticas, bem como a participação nos grupos de estudo;
- a falta de fundamentação teórica dos professores gerada pela má formação acadêmica, dificulta o entendimento da proposta e conseqüentemente a construção da mesma.

Departamento Pedagógico / SRE.

Atenciosamente,

Castorina Fonseca Rattes
Subsecretária Regional da Educação
Portaria 0009/99

Entrevista

Por: Adriano Vieira

- 1- Como vocês avaliam a parceria de uma ONG externa (São Paulo) na elaboração de um currículo que atenda aos anseios de docentes goianos?

Existem parcerias de várias naturezas, no caso, a parceria se estabeleceu com uma ONG reconhecida pelo seu notório saber no trabalho com educação pública: cada profissional dessa ONG, chamada CENPEC, possui experiências atuando na rede pública faz muito tempo. Ainda, por entender que essa ONG afinava-se conceitualmente nas concepções de educação que se buscava para toda a rede pública do estado de Goiás.

Mas não por isso somente, se estabeleceu porque a secretaria foi a protagonista, tinha uma proposta e buscava estabelecer um plano mais consistente e agir de forma mais intensa.

O que quero dizer é que o estado pode fazer parcerias de diferentes naturezas, nessas parcerias deve primar pela qualidade técnica e política do parceiro, principalmente no caso de uma ONG, mas, sobretudo, deve primar pela sua autonomia e interesse, pois diz respeito a toda sociedade. Além disso, deve primar pela transparência nas relações e pela avaliação constante do processo que motiva a parceria, em última análise, deve se pautar nos resultados para o bem público dessa parceria.

Uma vez estabelecida a parceria, pressupõe troca entre os parceiros. No que se refere à parceria em torno da construção do currículo para o estado, de forma participativa, vale lembrar que o CENPEC tinha desenvolvido uma atuação importante no estado: o projeto “Acelera II”.

O projeto Acelera II, desenvolvido pela SEE-GO, em parceria com o Cenpec, tinha como objetivo garantir a alunos das séries finais do ensino fundamental, com defasagem idade série, a conclusão deste nível de escolaridade, na perspectiva de garantia de uma educação de qualidade. Envolveu, por adesão, 16 das 38 SREs (Subsecretarias Regionais de Educação) e durante 2 anos consecutivos desenvolveu um amplo programa de acompanhamento e formação continuada, com técnicos das SREs, gestores e docentes das escolas. Nos encontros de formação, com um total bastante significativo de 272 horas de trabalho, discutiam-se temas político-pedagógicos comuns a todos os

educadores, como o sentido social da escola, a importância da seleção de conteúdos de relevância cultural para compor o currículo, a escola como fruto de uma ação coletiva e o papel dos professores na concretização da educação de qualidade. Também se vivenciava-se, nesses encontros, a metodologia proposta pelo programa que propunha desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, problematizando-os para ampliar e sistematizar os novos conhecimentos.

Nesse processo, valorizava-se a participação intensa dos alunos, a integração das diferentes áreas do conhecimento por meio de unidades temáticas ou projetos e a avaliação contínua da aprendizagem. Digamos que o Acelera funcionou como uma alavanca desencadeadora da reorientação curricular na rede, por possibilitar tanto um olhar mais profundo sobre o fracasso escolar, sobre a estrutura da sala de aula, da escola e do sistema, como a vivência de uma nova prática em sala de aula.

O Acelera foi elaborado pelo CENPEC e assumiu características próprias pelo estado de Goiás devido à liderança do estado no processo, formando sua rede e acolhendo suas lideranças mais experientes e concepções afins a do estado.

Portanto, o CENPEC já havia provado competência, respeito aos interesses do estado de Goiás e a sua legítima liderança no processo. Depois, o CENPEC possui uma competência técnica e política no que se refere à construção curricular.

Vale dizer que as decisões políticas da secretaria, em relação à reorientação curricular foram tomadas, tendo como base os dados da realidade da rede e como perspectiva a democratização do ensino. Não foram lineares, nem decididas de uma vez só, pois foram incorporadas no desenvolvimento do processo.

Por fim, a parceria só foi possível pelo caráter idôneo do CENPEC, necessário para o estabelecimento de relações com o poder público.

- 2- Vocês consideram que este processo participativo, que culminou em 7 cadernos, seja capaz de causar mudanças na prática do educador?

Em primeiro lugar, a opção, desde o início, foi a de favorecer a participação dos professores e gestores na reorientação curricular, dando-lhes papel de destaque no processo. Tinha o propósito de valorizar os saberes dos

profissionais do ensino que atuam em diferentes níveis do sistema, especialmente dos que fazem a educação no dia a dia da sala de aula.

Tal opção se fundamentava na concepção, que acreditamos, de que o currículo de cada escola se modifica de fato, à medida que o conjunto dos educadores se mobiliza para problematizar, estudar e discutir os fatores que provocam a exclusão e, juntos, construir novos caminhos para a inclusão social.

Assim, acreditamos que a participação na construção de políticas educacionais, em especial, na construção do currículo norteador do estado, favorece a apropriação, pelos envolvidos, daquilo pelo qual são responsáveis. Acreditamos também, que a construção da reorientação curricular do estado, construída de forma participativa, ganha mais consistência e sentido pelo envolvimento e adesão dos participantes, pelo sentimento de pertencimento que se criou, pela legitimidade dada ao processo. Mas é preciso ressalvas: construir políticas de forma participativa **implica** tempo, paciência, crença nas pessoas, crença na democracia. Implicaria consideração das tensões constantes inerentes ao processo.

3. O que significou para vocês do Cenpec este trabalho de reorientação curricular, tendo como parceiros docentes de universidades goianas?

Uma satisfação e um aprendizado imenso. Desde o início da reorientação, houve um entendimento entre o CENPEC e a Secretaria, de que aproximar as universidades locais da reorientação curricular daria mais consistência ao processo, qualificando as discussões da rede.

Assim, buscamos aproximar a academia da rede pública. Primeiro procuramos chamar os docentes que, de alguma forma, já tinham vínculo com outras ações da secretaria e expressavam interesse e compromisso em estar junto da rede pública de ensino, na busca de sua democratização e na promoção de sua qualidade. Depois fomos ampliando as relações.

Uma conquista grande foi participação dos docentes das universidades em todas as áreas que compõe o currículo básico, inclusive ensino religioso. A participação qualificou a discussão, trouxe rigor à análise e ao conceito, além de novas perspectivas metodológicas. Como diz a Meirelles (2002):

“A Universidade é uma parceira fundamental. Sua participação fortalece uma relação de mão dupla entre Universidade e a Rede de Ensino Fundamental, unindo as duas pontas do sistema de ensino. Por um lado a Universidade

garante maior consistência à reflexão das diferentes áreas do conhecimento, adensando-a. Preocupa-se com o rigor conceitual e contribui ao socializar conhecimentos novos, pesquisas e produções acadêmicas atualizadas. De outro lado a Universidade com sua participação se aproxima da realidade educacional do estado e possibilita aos futuros professores uma formação inicial que os prepara, de fato, para a tarefa de ensinar os alunos concretos que freqüentam a rede pública”.

Foi ótimo ver no processo os representantes das três principais universidades do estado constituir um grupo no movimento de reorientação - sua contribuição foi indispensável para a sustentação das novas decisões curriculares.

- 4 - Em sua opinião o que tem de inovador o currículo do estado de Goiás?
1. Avançou por ser construído a muitas mãos, de forma participativa, com uma grande contribuição vinda do chão da escola.
 2. Por ter atraído parceiros fundamentais, como as Universidades, por exemplo;
 3. Por ter tido continuidade política – atravessou duas gestões diferentes.
 4. Por ajudar a organizar o sistema estadual de educação no que se refere aos conhecimentos, valores, tempos e espaços a serem priorizados no processo educativo – buscou desde o início articular a unidade na diversidade;
 5. Por ter respeitado a tradição escolar de se organizar por área de conhecimento – não tirou o chão do educador, pelo contrário, o chamou para construir junto, a partir de sua prática;
 6. Buscou superar a fragmentação pela metodologia comum e pelos eixos articuladores: leitura e produção de textos, cultura local e cultura juvenil; Buscou articular com o ensino fundamental 1.
 7. Fez com que toda área que compõe o currículo básico se pensasse e se recriasse.
- 5- Que sugestão vocês dariam para a implementação de todo este processo no espaço de sala de aula na rede pública estadual.

Que o estado continue o processo participativo; reorganize novamente as equipes multidisciplinares nas subsecretarias; intensifique e descentralize, de forma articulada com o poder central, o processo de formação continuada dos professores e o do acompanhamento às unidades escolares. Que o estado invista pra valer nas condições para que a proposta de fato ocorra: trabalho coletivo remunerado, salários mais dignos e que permita ao professorado

estudar, pesquisar, preparar aula etc. Que se invista mais nas infra-estruturas das escolas para que tenham biblioteca, laboratório, espaços de informática, quadras cobertas etc. (em todas as escolas, para todos os professores). Chegamos num patamar bastante avançado, mas é preciso investir agora no chão da escola, por isso é preciso fazer aquilo que todo mundo sabe: investir nas condições para a implantação de fato da reorientação e pela consolidação de todas suas conquistas.

6. Quais os pontos vocês consideram positivos e quais os pontos ainda precisam melhorar no processo de reorientação curricular *de Goiás*? Eu proponho juntar as duas questões anteriores, vejam:

Pontos positivos: o que já se conquistou:

Um currículo construído a muitas mãos, de forma participativa, com uma grande contribuição vinda do chão da escola; Estabelecimento de parcerias fundamentais: Universidades, por exemplo; O início da cultura de continuidade da política educacional. O desejo é de que atravesse a terceira gestão; Um sistema estadual de educação mais organizado: sua equipe gestora central (NDC), suas equipes intermediárias (subs); Matrizes curriculares, exemplos de sequencias didáticas por área, proposta metodológicas, concepções de áreas... ; O respeito aos educadores, não tirar o chão do educador, pelo contrário, continuar chamando-os para construir juntos, a partir de suas práticas; Um caminho para superar a fragmentação: pela metodologia comum e pelos eixos articuladores: leitura e produção de textos, cultura local e cultura juvenil; Articulação com o ensino fundamental 1. Toda área que compõe o currículo básico se pensando e se recriando;

Desafios:

O estado continuar o processo participativo;

A reorganização das equipes multidisciplinares nas subsecretarias;

A intensificação e descentralização, de forma articulada com o poder do processo de formação continuada dos professores;

O acompanhamento das unidades escolares de forma mais constante e in lócus;

Investimento do estado nas condições para que a proposta de fato ocorra: trabalho coletivo remunerado, salários mais dignos e que permita ao professorado estudar, pesquisar, preparar aula etc.

Investimento em infra-estruturas das escolas para que tenham biblioteca, laboratório, espaços de informática, etc. Os desafios estão dados