

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
LICENCIATURA EM HISTÓRIA

LUCAS BARBOSA SILVA

"Não somos mais uma comunidade tradicional, somos uma metrópole": As relações entre Políticas Educacionais e Ensino de História em Goiânia

MONOGRAFIA

GOIÂNIA,
2021

LUCAS BARBOSA SILVA

"Não somos mais uma comunidade tradicional, somos uma metrópole": As relações entre Políticas Educacionais e Ensino de História em Goiânia

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado à Coordenação de Pesquisa do Curso de Licenciatura em História da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Professor(a) Licenciado(a) em História.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Thais Alves Marinho

GOIÂNIA,
2021

Silva, Lucas Barbosa

"Não somos mais uma comunidade tradicional, somos uma metrópole":
As relações entre Políticas Educacionais e Ensino de História em
Goiânia / Lucas Barbosa Silva. – Goiânia: Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades.
PUC GO, 2021.

87f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura plena em História) –
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de
Professores e Humanidades. PUC GO, 2021.

Orientador(a): Dra. Thais Alves Marinho
Avaliador(a): Me. Maria Madalena Queiroz
Avaliador(a): Dra. Clélia B. Alvarenga Craveiro

1. Base Curricular. 2. Políticas Educacionais. 3. Ciclos de
Aprendizagem. 4. Ensino de História. 5. Educação Municipal. I.
Título.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
COORDENAÇÃO DE PESQUISA

Monografia nº _____ Semestralidade 2021-2

Autor(a): Lucas Barbosa Silva

Título: "Não somos mais uma comunidade tradicional, somos uma metrópole": As relações entre Políticas Educacionais e Ensino de História em Goiânia

TERMO DE APROVAÇÃO

O trabalho foi apresentado durante a **XIV Semana Científica de História**, realizada entre 29 de novembro e 03 de dezembro de 2021, conforme as "Normas de Monografia" da Coordenação de Pesquisa em História, instituídas pela Coordenação de História por intermédio do Ato Próprio Normativo nº 001/2017. O(a) candidato(a) foi arguido(a) pelos(as) docentes nomeados(as) abaixo e seu trabalho de conclusão de curso, requisito parcial para a obtenção do título de Professor(a) Licenciado(a) em História, foi considerado aprovado.

Goiânia, 03 de dezembro de 2021.

Prof(a).: Me. Maria Madalena Queiroz

Prof(a).: Dra. Clélia B. Alvarenga Craveiro

Prof(a).: Dra. Thais Alves Marinho, orientador(a) e presidenta da banca.

Visto da Orientadora

Visto da Coordenação de Pesquisa em História

AGRADECIMENTOS

Como principais agradecimentos destaco primeiramente minha orientadora, Prof^a. Me^a, Thais Alves Marinho, que com sua dedicação, metodologia e disposição, me ajudou em todos os momentos da construção do seguinte trabalho. Agradeço igualmente a Prof^a. Maria Madalena de Queiroz e a Prof^a. Dr^a. Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, que foram as principais inspirações e fomento inicial, para minha escolha e paixão pela área de História da Educação e pela docência; além de serem responsáveis pela escolha do meu tema inicial.

Agradeço imensamente a possibilidade de participação no projeto de Residência Pedagógica, programa de fomento a atividade docente da instituição CAPES, que contribuiu para a permanência e apreço pelo curso de História e pela atividade docente. Agradeço mais uma vez a Prof^a. Me^a. Maria Madalena Queiroz, que foi minha professora durante as quatro unidades de Estágio Supervisionado, pois graças a suas aulas e trabalhos propostos durante as disciplinas, me possibilitou compreender cada vez melhor o que será minha atual e futura profissão.

Como últimos agradecimentos, destaco minha colega de graduação Izabela Silva de Paula, que esteve comigo desde meu primeiro período até o atual, nos momentos que mais precisei e que juntos pudemos aproveitar sempre o melhor de cada disciplina; valendo ressaltar, sua incrível ajuda com o desenvolver do trabalho monográfico. Agradeço minha mãe, Jaqueline Souza Barbosa, por sua força e dedicação, em me proporcionar a educação que tenho até hoje, e por muitas vezes acreditar em mim, mesmo quando eu mesma não acreditei.

RESUMO

O seguinte trabalho tem como tema as relações entre as políticas educacionais e o ensino de História na rede municipal de educação em Goiânia, Goiás. Buscamos compreender, como se deu o processo de implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aprovada em 2018 na rede municipal de educação do município de Goiânia, cujas diretrizes foram sintetizadas no Documento Curricular de Goiás Ampliado (DCGO). Hipotetizamos que a reemergência do conservadorismo nacional, os contextos internacionais de pressões neoliberais, bem como a organização da educação escolar em ciclos do município de Goiânia, promovem desafios ao ensino de história no município de Goiânia. Para tal empreitada, metodologicamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica para compreender a genealogia das políticas educacionais no Brasil, posteriormente, analisamos a Base Nacional Curricular Comum aprovada em 2018 e o DCGO – Ampliado. E, por fim, realizamos entrevistas com professores, que atuaram como técnicos administrativos, durante a construção do DCGO. O percurso possibilitou a construção historiográfica do processo, dentro da modalidade da História do Tempo-Presente, utilizando fontes primárias.

Palavras-chave: Base Curricular, Políticas Educacionais, Ciclos de Aprendizagem, Ensino de História, Educação Municipal.

ABSTRACT

The following work focuses on the relationship between educational policies and History teaching in the municipal education system in Goiânia, Goiás. We seek to understand how were implemented the Common National Curriculum Base (BNCC), approved in 2018, in the education system in the municipality of Goiânia, the guidelines were summarized in the Expanded Curricular Document of Goiás (DCGO). We hypothesize that the re-emergence of national conservatism, the international contexts of neoliberal pressures, as well as the organization of school education in cycles in the municipality of Goiânia, promote challenges to the teaching of history in the municipality of Goiânia. Methodologically, we carried out bibliographical research to understand the genealogy of educational policies in Brazil, later on, we will analyze the Common National Curriculum Base approved in 2018 and the DCGO – Expanded. And, finally, we conducted interviews with professors, who acted as administrative technicians, during the construction of the DCGO. The path enabled the historiographical construction of the process, within the modality of the History of Time-Present, using primary sources.

Palavras-chave: Curriculum Base, Educational Policies, Education in Cycles, History Teaching, Municipal Education.

LISTA DE SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- DCGO – Ampliado – Documento Curricular para Goiás - Ampliado
- SME – Secretaria Municipal de Educação
- RME – Rede Municipal de Ensino
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- ABE - Associação Brasileira de Educação
- PNE - Plano Nacional de Educação
- Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ince - Instituto Nacional do Cinema Educativo
- SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- UNE - União Nacional dos Estudantes
- PSD - Partido Social Democrático
- UDN - União Democrática Nacional
- PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura
- PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PT - Partido dos Trabalhadores
- EaD - Educação a Distância
- ONU – Organização das Nações Unidas
- U.R.E - Unidades Regionais de Ensino
- SEDUC - Secretaria de Educação e Cultura
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- CME - Conselho Municipal de Educação
- UFG – Universidade Federal de Goiás
- Cefpe - Centro de Formação dos Profissionais da Educação
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO 1 - BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS – DOS JESUÍTAS ATÉ A BNCC. | 15 |
| 1.1 – Da Coroa à Modernidade – O Estabelecer, Constituir e Desfazer das Primeiras Formulações de Educação..... | 15 |
| 1.2 – O Fim da Colônia, mas o que Muda Para a Educação? | 22 |
| 1.3 – Brasil Republica – A Busca por um Novo Modelo de Educação..... | 26 |
| 1.4 – O Estado Novo, o que Houve de Novo para o Currículo. | 30 |
| 1.5 – A Ruptura e o Retorno dos Direitos – Como a Educação Perpassa pela Ditadura e Sobrevive Posteriormente. | 35 |
| CAPÍTULO 2 – A INVASÃO POLITICA NEOLIBERALISTA NOS DOCUMENTOS FORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO. | 41 |
| 2.1 A BNCC..... | 41 |
| 2.2 BNCC e o Ensino de História..... | 51 |
| CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE GOIÁS – BREVE HISTÓRICO | 60 |
| 3.1 – Panorama de Aplicabilidade do Currículo em Goiás | 60 |
| 3.2 – Especificidades do Município de Goiânia – Ciclos..... | 65 |
| 3.3 – BNCC e o Ciclo em Goiânia – DCGO Entrevistas..... | 72 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 82 |
| REFERÊNCIAS | 88 |

INTRODUÇÃO

A seguinte pesquisa aborda as relações entre as políticas educacionais e o ensino de História na rede municipal de educação em Goiânia, Goiás, buscando compreender, como se deu o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na rede municipal de educação de Goiânia, cujas diretrizes nacionais foram devidamente trabalhadas e registradas no Documento Curricular para Goiás Ampliado (DCGO/2020).

Nossa hipótese é que em um contexto de reemergência do conservadorismo nacional, mediante as pressões neoliberais, em contexto de um Projeto Curricular organizado em ciclos, desde no final da década de 1990 os desafios na área pedagógica conflitam, evidenciando as contradições de se pensar a educação e em especial ensino de história crítica no município Goiânia.

Nesse sentido, com o objetivo de compreender, como se deu o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na capital goiana optamos metodologicamente, por desenvolver uma pesquisa bibliográfica para identificar a genealogia das políticas educacionais no Brasil, para posteriormente, analisarmos os documentos: BNCC (BRASIL, 2018) e o DCGO – Ampliado (GOIÁS, 2020) de forma contextualizada. Em momento seguinte realizamos entrevistas com professores, que participaram na organização e escrita do referido documento.

Como tentativa de estabelecer um raciocínio lógico-cronológico esta investigação se estruturou em três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado a retomar este referencial historiográfico brasileiro partindo da invasão física e ideológica jesuítica na lógica de organização dos povos originários. Do Brasil colônia, a expulsão dos jesuítas que culmina no Estado da cruz e da espada, até o Estado Moderno, construído sob as influências iluministas. Nesse ponto específico dialogamos com Felipe Silva Freitas (2020) e Maria Lúcia Spedo

Hilsdorf (2003), buscando entender a relação entre os elementos políticos e a sua influência na constituição dos elementos pedagógicos escolares no Brasil.

Essa análise percorre ainda os períodos históricos, intitulados como: Brasil Império, Brasil República, o surgimento dos primeiros governos populares “democráticos”, até sua ruptura pela ação da Ditadura Militar entre as décadas de 1970 e final dos anos 1980. Destacamos ao finalizar esse capítulo, o importante período de redemocratização, dos movimentos sociais em defesa da educação pública para todos, daí a aprovação da Constituição federal de 1988, intitulada Constituição Cidadã que foi objetivada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei N. 9.394 de 1996 (LDB), que tem como princípios educação pública e gratuita para todos e a universalização da educação básica.

Essa reconstrução histórica, nos ajuda a entender a cultura conservadora do contexto contemporâneo, tendo em vista o ressurgimento do conservadorismo, em referência ao núcleo governamental político, que por sua vez utiliza a educação como meio de manutenção de poder. A perspectiva cronológica foi trabalhada com o objetivo de inserir o tempo de hoje no marco adotado pela história da educação, iniciada no período Brasil Colônia, partindo das influências e interesses religiosos e políticos, como meio de manutenção do status quo, e seus significantes para a época, chegando até a contemporaneidade para compreender a opção por uma BNCC homogênea em um País tão diverso. Esta trajetória histórica política demonstra como a educação brasileira, regida por uma luta entre grupos conservadores com viés religioso cristãos, de um lado, e de outro os grupos progressistas. A apreensão do habitus desse campo educacional, possibilitará compreender as dinâmicas contemporâneas no campo educacional.

Essa Uma das ferramentas para esta análise, foram os—conceitos de perspectivas decoloniais, e também de fomento ao estudo social, como o de *habitus*, de Pierre Bourdieu, conceito que surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. Além de entendermos as intencionalidades dos agentes envolvidos com o processo educacional, partindo do entendimento sobre o *capital cultural*, que segundo Bourdieu, corresponde a

“leis” do campo educacional e não se restringe somente a legislação oficial, mas também a um conjunto de regras não oficiais mais internalizadas pelos agentes do campo, que se formalizava pela prática, nesse período.

No Capítulo segundo nos debruçamos sobre os processos de constituição dos atuais documentos curriculares ou de base mais importantes dos últimos anos para Goiás – a BNCC e o DCGO. Em diálogo com a perspectiva crítica de Hilsdorf (2003), analisamos como os interesses econômicos construíram o modelo escolar para manutenção do *status quo* social. Metodologicamente, a análise se voltou para o documento da BNCC, atentando para o que se refere à área das Humanidades, especificamente da História. Buscamos compreender qual conceito de aprendizagem que se defende na Base, e ao mesmo tempo perceber de que forma as políticas neoliberais influenciaram o panorama geral encontrado no texto da BNCC.

O processo de construção do documento foi longo, fora iniciado no âmbito do Governo da Presidenta Dilma Roussef (PT), que encampou uma demanda antiga, definida pela Constituição Federal de estabelecer uma base comum curricular. Após o golpe estabelecido em 2016, orquestrado por Michel Temer (PMDB), que passou a presidir o país, a elaboração do documento avança com forte traço conservador e elitista do governo de então. Conforme fora analisado, nos documentos curriculares, poderemos abstrair, que a corrente política ideológica, neoliberal, orientou o processo não só de fomento, mas de construção e em grande parte na implementação do projeto político educacional curricular, seja esse a nível nacional, também, estadual/municipal.

O terceiro capítulo é constituído pelo eixo fundamental do objeto deste trabalho, qual seja a análise do Documento Curricular para Goiás, que é a revisão realizada pelas secretarias de educação do estado de Goiás e do município de Goiânia, para adequar as suas Propostas Curriculares mais fielmente a com a BNCC. Um recorte mais profundo nesse eixo de análise foi entender como ocorreu o processo até a proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, que são utilizados na rede municipal de ensino de Goiânia desde os anos 2000. As datas e processos envoltos nesse projeto, foram coletados a partir de revisão bibliográfica tomando por base as produções

de Maria Augusta Peixoto Mundim (2002) e de Zenith Pires de Moraes Porciúncula (2002). A esse conjunto de ações de investigação, foram entrevistados dois professores da rede municipal de Goiânia, que atuaram na construção do DCGO possibilitando complementar as análises documentais e teóricas.

Como fomento teórico, para se entender as entrelinhas, a lógica das configurações de educação, apoiamos nos referenciais de Aníbal Quijano, sobre a criação da monocultura do saber, e a maneira que o conhecimento é abordado na atualidade. Concluimos que é uma forma de herança deixada pelo período conhecido como Brasil Colônia. Com base nesse referencial, foi possível perceber uma diferença sutil, suscetível, na história da colonialidade, em relação ao colonialismo, ou seja, o papel da colonialidade como manifestação do poder “naturaliza” (torna comum) suas práticas em todas as esferas, incluídas no campo da educação.

Retomando as entrevistas, elas possibilitaram compreender um pouco da dinâmica que os profissionais docentes da História, foram submetidos para se adequarem às mudanças exigidas para a implantação da BNCC nacionalmente. O primeiro entrevistado o professor de Artes Gustavo Vale, técnico administrativo que atua na gerência do Ensino Fundamental da secretaria municipal de Educação de Goiânia, participou de todo o processo desde os debates anteriores à proposta no ano de 2016. A segunda entrevista foi com a professora Carolina do Carmo Castro, historiadora e pedagoga. Ambos ambientados no chão da escola municipal, e atualmente membros da Secretaria de Educação, foram de grande ajuda para entendermos melhor como os documentos curriculares foram pensados e organizados, suas particularidades no que diz respeito ao ensino de História.

O contexto focal analisado no terceiro capítulo, retoma uma análise voltada para a particularidade do Ensino Fundamental em Goiânia, e os desafios a serem enfrentados na aplicabilidade plena dos componentes e habilidades da BNCC com o foco na análise do campo da História. Para isso, procuramos entender o fomento dos ciclos, desde suas primeiras formulações na cidade de Goiânia, implantado há mais de 20 anos. A concepção de ciclos de formação humana,

implantada no município de Goiânia pelo próprio autor Miguel Arroyo. É um modelo organizativo de currículo do ensino fundamental, está relacionado com a disposição dos conteúdos programáticos, envoltos pelas competências e habilidades, tidas como necessárias de desenvolvimento, para determinado nível de aprendizagem.

O formato de organização do ensino, desde seu surgimento passou por diversas alterações em sua estrutura, tanto no sentido temporal quanto no organizacional. O que cabe à referida pesquisa, está envolto na problemática de: como foi planejado e organizado o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DCGO – Ampliado), a partir de uma análise do ensino da História. Tendo em vista as diferenças organizacionais para este modelo, como se dava a adoção deste pelos profissionais da RME (Rede Municipal de Educação). Para que seja possível obter-se esta análise, será feito um estudo com os documentos que pautam as mobilizações da gestão educacional municipal.

Com todo esse aparato fundamentado, pretende-se expor de forma clara e organizada o caminho que as políticas educacionais percorreram até chegarem ou manterem uma lógica segregacionista e elitizada da formação intelectual nacional, no qual consiste em cada vez mais transformar o ensino público em um aparato de “poda” de possibilidades de mobilidade social, e particularização do saber crítico e sistematizado que possibilita uma maior facilidade ao acesso e a formação acadêmica.

CAPÍTULO 1 - BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS – DOS JESUÍTAS ATÉ A BNCC.

Neste primeiro capítulo, busquei apresentar um breve apanhado histórico de como as políticas educacionais brasileiras foram constituídas e adaptadas ao longo do tempo, tendo em vista o contexto em que estavam inseridas, os interesses envolvidos, as camadas sociais a que se designavam, e os seus efeitos na sociedade no geral, além dos órgãos responsáveis pela sua formulação.

A retrospectiva a ser feita, será iniciada com a chegada dos colonos portugueses, e a adjunta vinda dos Jesuítas, que se tornaram os “primeiros agentes educacionais” registrados pela historiografia nacional. Seguiremos com uma análise diacrônica dos fatores que foram corroborando para o aperfeiçoamento e objetividade das ações governamentais para educação, até o mais recente formato, que são os Documentos de Diretrizes Curriculares como a Base Nacional Comum Curricular, que será trabalhada em um segundo capítulo.

Como metodologia para esse primeiro capítulo, procuramos tratar deste longo período, partindo da invasão ideológica promovida pelos agentes religiosos Jesuítas, seguindo pelas reformas pombalinas, perpassando pelos longos anos de império e república, e pelo rompimento com a democracia feito com os governos ditatoriais nas décadas de 1960 e 1970. Tais divisões temporais, não contaram com muitas descrições datadas, com intuito de promover uma leitura mais fluida dos movimentos executados no âmbito das, atualmente nomeadas, políticas educacionais.

1.1 – Da Coroa à Modernidade – O Estabelecer, Constituir e Desfazer das Primeiras Formulações de Educação.

A forma que o campo educacional brasileiro começa a ser delineado, parte da interrupção aos métodos dos povos originários, pré-coloniais*, causada pela invasão colona as terras conhecidas hoje como Brasil, e da imposição metodológica jesuítica, que vem a estabelecer um *habitus*¹, de raízes europeias. A datação da chegada dos primeiros Jesuítas, é de junto a caravana do primeiro governador-geral da colônia, Tomé de Sousa, em 1549. Vale ressaltar que, segundo Felipe Silva de Freitas (2021), a educação no Brasil certamente não teve início com a “chegada” dos Jesuítas, mas os elementos que configuram o que hoje podemos chamar de educação, a âmbito escolar a nível institucional, partir da interferência desses agentes no contexto da colonização brasileira.

Ainda obstante, fora destacado por Renan Amauri Guaranha Rinaldi (2014), que a história da escola, enquanto instituição, primeiramente tinha sua função estabelecida através das casas de ensino, no Brasil, tendo seu desenvolvimento através da Ordem Jesuítica. Estas, restringiam-se ao ensino das primeiras letras, enquanto a escola, em si, veio a surgir posteriormente com a separação não só de funções, mas também de classe destinatária, estando as casas de ensino, destinadas à comunidade indígena, e as escolas, eram responsáveis na oferta de cursos de humanidades, podendo formar em Filosofia e Teologia, os filhos dos colonos, visando assim que os pertencentes a camada social mais abastarda, que aqui estivessem, ainda pudessem se desenvolver intelectualmente, para além do letramento.

As casas de ensino no Brasil tinham como principal objetivo a catequização e a conversão dos povos nativos, ao catolicismo como uma forma de barrar os avanços do protestantismo no mundo, tendo em vista seu avanço em terras europeias. A ordem encontrou problemas de comunicação com os povos ameríndios, que foram contornados com o ensinamento do português e, conseqüentemente, ensinamentos dos modos de viver dos colonos europeus, pois estava implícito ao ensino, o tipo de cultura que era considerada válida.

¹ Para Bourdieu, [...], a teoria do *habitus*, logo depois sistematizada por Bourdieu, atribui um sentido mais preciso ao conceito. [...] conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. (SETTON, 2001)

Esses elementos passaram a constituir o “capital cultural”, que como o sociólogo francês Pierre Bourdieu, pioneiro na sistematização do conceito, trabalha, engloba prioritariamente, a variável educacional, embora não se limite apenas a ela. Consiste num princípio de diferenciação semelhante ao capital econômico, estando este ligado à toda uma nova lógica da luta política que só pode ser compreendida tendo-se em mente suas formas de distribuição seletiva e evolução. Seguindo essa lógica, o sistema escolar realiza a operação de seleção mantendo a ordem social preexistente, isto é, separando alunos dotados de quantidades desiguais, ou tipos diferenciados, de capital cultural. Mediante tais operações, é feita a segregação, por exemplo, dos detentores de capital cultural, daqueles que são dele desprovidos.

A Ordem Jesuítica, por este contexto, se estabelece para nós como o primeiro agente do campo educacional, institucional, no Brasil. Estes agentes, podem ser entendidos como indivíduos ou instituições que, através da interação social, ou até mesmo imposição, buscam legitimar uma determinada projeção de sociedade e base instrucional que se tem como válida, neste caso, um projeto educacional que valoriza determinado **capital cultural**, no caso do Brasil, o europeu cristão.

A prática pedagógica da instituição escola era baseada em regras estabelecidas pelos jesuítas, segundo Bourdieu (1989), essa normatização corresponde a “leis” do campo educacional, que não se restringe somente a legislação oficial, mas também a um conjunto de regras não oficiais mais internalizadas pelos agentes do campo, que se formalizava pela prática, nesse período. As diretrizes seguiam um documento base, Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu, mais conhecido por Ratio Studiorum, documento este, composto por 467 regras que deveriam organizar as ações do processo de ensino e aprendizagem de todos (as) os (as) agentes envolvidos.

A Companhia de Jesus (Ordem Jesuítica) teve suas atividades suspensas na Colônia brasileira, com o Decreto/lei de 3 de setembro de 1759 promulgado pelo Rei D. José I. Com isso, o Ministro de Estado, Marquês de Pombal, exilava de Portugal e da Colônia brasileira a Companhia de Jesus, confiscando para a Coroa portuguesa todos os seus bens materiais e financeiros. Essa ação fez

parte de um montante de ações que são conhecidas por nós como, Reformas Pombalinas.

Os motivos de tal expulsão não são totalmente claros, entretanto é perceptível, a existência de interesses políticos e educacionais da coroa portuguesa nesta ação. No entanto, pelo contexto de mudanças a qual a Coroa estava envolta, os jesuítas poderiam estar sendo percebidos como um empecilho aos interesses do Estado Moderno/Colonial pois além de serem detentores de grande poderio econômico ainda estavam em busca da formação de um homem cristão, enquanto o Estado buscava a formação de um homem comerciante e burguês seguindo os princípios liberais e Iluministas; pois esse perfil seria incrivelmente mais proveitoso para o movimento comercial/ideológico que a Coroa buscará.

Os diversos acontecimentos políticos, econômicos, culturais na Europa alinhadas ao Iluminismo e novas formas de comercialização, incentivaram Portugal a se adequar às mudanças em sua organização geral, e principalmente no contexto educacional. Com a expulsão da Ordem Jesuítica a educação passa para a responsabilidade e amparo do Estado Absolutista, a partir desse contexto, dá-se fim ao Estado da cruz e da espada, para se adequar às novas configurações que alinhavam para um futuro Estado da indústria e comércio na Europa.

Percebemos, portanto, que o campo educacional recebe mais um agente, que configura um novo rol de lutas: o Estado. O enfrentamento do Estado, que nessa época estava materializado na figura de Marquês de Pombal, à Ordem Jesuítica teve de enfrentar embates diretos a sua organização, que perpassa pela confrontação de poderes, e que por fim, ocorre a extinção da Ordem Jesuítica enquanto agentes do campo educacional brasileiro; entretanto, tais embates não extinguem a Igreja, que mais tarde voltará a atuar fortemente no campo organizacional geral e, obviamente, no educacional.

O Iluminismo foi um movimento que contou com a participação de diversos pensadores. Mesmo compartilhando de noções e princípios semelhantes, os teóricos do iluminismo trouxeram as mais diferentes contribuições em suas

obras. Eles se apropriaram de assuntos diversos para tratar de questões morais, religiosas e políticas. “Os ilustrados Locke, Verney e Newton através de suas obras e seguidores colocavam os jesuítas humanistas aristotélicos-tomistas acuados” (HILSDORF, 2003, p. 18), desta forma a instrução pública na metrópole, cada vez mais, era autorizada a ser ministrada por outras ordens como os oratorianos*.

A ilustração vinha recebendo apoio financeiro da classe burguesa ascendente e até mesmo pela aristocracia como uma possibilidade de romper com o sistema do Antigo Regime. Estudos principalmente de Antonio Verney ganharam destaque em Portugal, confrontando organizações jesuíticas, humanistas-aristotélicos-tomistas e oratorianos por apresentar um novo método de abordagem da educação e instrução, alterando assim, o tipo de ensino, que por sua vez, “critica as diversas disciplinas que eram ensinadas nos colégios secundários e nas universidades da época e defende a importância da prática das ciências modernas e do método empírico-indutivo de Locke e Newton” (HILSDORF, 2003, p. 18).

Para tanto, como nos aponta Hilsdorf (2003) a reforma pombalina instituiria e regulamentaria o primeiro concurso para professor, promoveu instrução aos docentes para novas metodologias que deveriam ser adotadas, assim como a alteração dos programas e os métodos de ensino instituindo novas normativas para o campo educacional. O que resultou, segundo a autora, em uma promoção a um método mais simplificado e indireto, ensinado via língua materna, algo que se tem familiaridade, e por sua vez, está à mais fácil acesso e entendimento.

Enquanto tentativa de romper com as formas de educação jesuítica, e ainda configurando o embate no campo de lutas educacional-metodológico, proíbe-se os livros dos jesuítas, modificando portanto os compêndios em uso, “e no caso das aulas elementares para meninos, criadas em 1772, além da ortografia e da gramática da língua nacional e da doutrina cristã, seus professores deveriam ensinar a história pátria” além de estudos que pudessem possibilitar o melhor manuseio das moedas, compreensão dos pesos, medidas, frações na possibilidade de formar homens “civilizados, ordenado segundo os costumes

sociais” e propícios ao novo cenário comércio que estava a constituir-se (HILSDORF, 2003, p. 21).

Certamente, podemos concordar que durante o período pombalino e de ilustração houveram modificações no contexto educacional português e brasileiro, entretanto, faz-se necessário equilibrar essa noção com certas bibliografias acadêmicas que trazem a expulsão dos jesuítas como um formador de vazios no sistema educacional brasileiro. Ao que parece, as investidas da reforma pombalina tiveram um enorme impacto quanto a expulsão dos jesuítas, ainda assim, não na mesma intensidade, foi a reconstrução do sistema educacional brasileiro através das aulas régias instauradas pela Coroa.

Se anteriormente, com os jesuítas, o princípio da educação baseava-se na promoção a catequização e imposição cultural aos moldes europeus, às populações indígenas e, em seguida, a uma educação aos nobres fundamentada na religiosidade centrada na soberania divina; na ilustração a educação tinha como princípio base a civilização e formação de um agente comercial ativo. Apontando que este era alcançável o processo de civilização por meio da linguagem.

Com a vinda de D. João – programada desde 1807 - para o Brasil, porém com desembarque no Rio de Janeiro em 1808, inicia-se um processo de criação de “aulas avulsas de níveis médios e superior para formar quadros superiores da política e da administração da Coroa portuguesa sediada na Colônia” (HILSDORF, 2003, p. 36). Inicia-se então, um processo de aceleração do desenvolvimento do campo educacional no Brasil, com objetivo de proporcionar uma evolução das ideias advindas da ilustração, que, futuramente, viria a desencadear a “Independência” do Brasil à coroa portuguesa.

A vinda, quase que forçada, da Família Real ao Brasil, vem a ser um marco para o desenvolvimento da colônia, os anos que vieram a seguir são marcados por um avanço extremo para o campo educacional:

“Para além dos incentivos ao processo educacional e cultural brasileiro com a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816) e a criação de diversas aulas avulsas e o incentivo à literatura brasileira e à cultura através da edificação de teatros, a vinda da família real ao Brasil possibilitou a abertura de comercialização do Brasil com as

nações amigas através da abertura dos Portos brasileiros, permitindo, portanto, o comércio direto entre brasileiros e ingleses.” (FREITAS, 2021, pg. ...)

A “modernização”, ou adequação, do Estado brasileiro com a permanência da Coroa Portuguesa no Rio de Janeiro o elevou em 1815 a condição de Reino Unido, deixando de ser uma colônia e integrando-se ao Reino de Portugal. Certamente, a vinda de D. João VI para o Brasil é seguida de grandes mudanças nos sistemas econômico, social e cultural da colônia, que veio a ter uma parada em 1820 quando em Portugal, eclode a Revolução Liberal do Porto.

A revolução liberal do Porto, inicialmente, veio a ser um movimento militar localizado na cidade de Porto, mas foi logo dispersada rapidamente pelas demais regiões de Portugal, com o objetivo de levar a família real novamente a Portugal, formar uma monarquia constitucional, acabando com o absolutismo, e a retomada da colonização do Brasil, além da garantia do predomínio de Portugal sobre o comércio brasileiro. Os revolucionários decidem por convocarem a corte, colocando em xeque a monarquia absoluta de D. João VI que encontrava-se no Brasil; diante de tal montante, o Rei de Portugal vê-se obrigado a retornar a Portugal, abrindo margens para um processo de Independência.

Ainda obstante, vale ressaltar que politicamente o Brasil era composto por três agrupamentos políticos segundo, segundo esses Hilsdorf (2003) destaca:

O “Partido Português”, dos absolutistas ou restauradores. Para eles o poder do Soberano está no rei. Sua base social é composta de militares e comerciantes portugueses mercantilistas, que tinham como programa manter a união Brasil-Portugal, com reconversão à situação de colônia; ° O “partido radical”, dos exaltados ou democratas. Têm o povo como Soberano. Sua base social é formada de pequenos comerciantes adeptos do livre comércio, artesãos, funcionários públicos, padres, advogados, jornalistas e letrados, [...] Têm um programa liberal e democrático, com reivindicação de reformas políticas, do tipo descentralização político-administrativa, federação das províncias e sufrágil universal, além de reformas sociais, como abolição, trabalho livre e divisão das terras (reforma agrária) com extinção dos latifúndios. ° O “partido brasileiro”, dos moderados. É composto de grandes proprietários de terras, comerciantes ingleses, portugueses e brasileiros adeptos do comércio livre, a alta administração, jornalistas e outros letrados, cujo programa é liberal-conservador, ou seja, aplica o princípio liberal dos direitos individuais à preservação da propriedade escrava, o que mantém a ordem social escravista. Para eles o Soberano é a lei, ou seja, a Constituição. Defendem a independência da colônia, a monarquia constitucional e centralizadora, a Igreja oficial (com a manutenção do regalismo) e o sufrágio indireto censitário, de base econômica. (HILSDORF, 2003, p. 41-42)

Para que possamos analisar o campo político deste período, é necessário, justamente, entender por que foi partir desta configuração, que ira surgir o movimento, que desencadeio na independência, através do grupo dos moderados; na qual surgiram legislações brasileiras que minimamente refletiam sobre o projeto educacional brasileiro. Estas legislações partiam dos interesses da classe política dominante, imprimindo seus projetos pessoais e coletivos ao campo educacional, formando com isso um montante de normas/leis, que por sua vez refletiram no ambiente escolar a partir do *habitus*, pré-estabelecido, dos agentes em campo. Portanto, compreender o contexto político da época, é também compreender o campo educacional como um todo, ainda levando em consideração que o Brasil Império inicia um processo de criação de leis que norteiam o processo educacional, e que essas foram sendo moldadas e reorganizadas com o passar das épocas.

1.2 – O Fim da Colônia, mas o que Muda Para a Educação?

Podemos destacar aqui, a Constituição do Império, promulgada em 1824, que trazia mesmo que envolto as entrelinhas, o processo educacional e sua organização; nesta fora aprovado o ensino primário gratuito para “todos” e o ensino das ciências e das artes em colégios e universidades (art. 179, parágrafo 32 e 33). No entanto, o que ao termo “todos”, esta envolto a quais camadas eram consideradas como dignas de receber instrução. Na Constituição de 1824 não há um processo de universalização da educação, o momento em que se estava a escravidão ainda era muito forte em terras brasileiras e a sociedade era organizada e hierarquizada em: “classe senhorial, povo, (classe senhorial dos proprietários) plebe (a massa dos homens livres e pobres) e coisas (escravizados e indígenas)” (FREITAS, 2021, pg. 40). Assim sendo, o “todos” a que se refere a Constituição de 1824, “não se estende a plebe, ou a massa popular escravizada, nem com os povos originários” (HILSDORF, 2003, p. 43).

Ainda obstante, a Comissão Constituinte não conseguiu ter aprovação de suas propostas, presente na Constituição de 1824, o fluxo dos debates que precediam mudanças ao campo educacional brasileiro, continuaram, visto que cada vez mais se tinha necessidade de formar e capacitar cidadãos para a nova

configuração de desenvolvimento nacional; destacando aí o porquê do envolvimento tão ferrenho da classe senhorial nos debates sobre essas mudanças (FREITAS, APUT PERES, 2021, pg. 40-41). No entanto, em 1826 a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Legislativa cuidou de elaborar um plano integral do ensino público que também não foi aprovado e, portanto, não foi efetivado.

Mesmo que com todos esses empasses com as tentativas de mudanças normativas em 1827, um projeto que ante fora limitado ao ensino das 'primeiras letras', posteriormente, deu origem à Lei de 15 de outubro. Hilsdorf (2003) destaca, "o texto da proposta [...] referente à escola primária foi para o plenário, mas sofreu tantas emendas que, quando obteve aprovação como lei, em 15/10/1827", a proposta em si sofreu reduções à manutenção das aulas avulsas públicas de primeiras letras, estas que estavam implementadas desde a reforma pombalina, exclusivamente para meninos, estando aí o que podemos ver de inovação sim, pois aparece finalmente direcionamentos ao ensino também para as meninas.

As mudanças políticas no geral, como a de 1834, foram trazendo um novo aporte legislativo, tendo em vista os debates referentes à importância da descentralização do Estado para possibilitar a autonomia das forças locais de legislar sobre o próprio espaço aonde residiam. Com isso, foi inserido o Ato Adicional de 1834 a Constituição de 1824 e deu providências para a criação das Assembleias Legislativas Provinciais; esta seriam responsáveis pela organização governamental individualizada, por região.

Tal acontecimento torna-se de suma importância para o campo educacional brasileiro, a nível legislativo, pois mesmo que o Império brasileiro ainda tivesse um poder centralizador, houve neste período uma partilha das competências entre as Assembleia Legislativa Geral, as Assembleias Legislativas Provinciais. Partindo dessa descentralização, quase que singela, a iniciativa privada ganhou espaço, pois neste contexto se tornou mais propícia a criação de novas escolas elementares, secundárias e superiores pelas Assembleias Provinciais, estando sob sua responsabilidade o ensino das primeiras letras, e cursos de formação

de professores enquanto a Assembleia Geral estaria responsável pelo ensino superior e as aulas próprias na capital do país.

Conforme as províncias começam a abandonar a política de implementação dos liceus e ginásios, percebe-se que as instituições de ensino secundário das províncias não eram equiparadas as instituições dos colégios da Corte, criando um empasse no sentido de sua existência não garantir o acesso ao ensino superior. Sendo assim, o ensino acabou “sendo oferecido pelos particulares na forma de cursos avulsos das disciplinas preparatórias aos exames de ingresso” (HILSDORF, 2003, p. 47).

Todavia, é nítido que neste período o ambiente escolar tem um currículo que circula pelo objetivo de formar uma classe intelectual propícia ao acesso às universidades, e esta não seria a realidade da maioria, “configurando-se o início da divisão tão enfatizada atualmente: “A escola dos ricos Vs Escola dos pobres”.

Mais adiante, na década de 1850, vemos um movimento no campo educacional, que demonstra as primeiras preocupações com uma padronização do processo educacional, a nível nacional. Como destacado por Freitas (2021):

As primeiras reformas são advindas da administração do Ministro Couto Ferraz com o decreto 1.331^a, de 17 de fevereiro de 1854, que entre outras providências: criou a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, órgão ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e particular dos níveis primário e médio na cidade do Rio de Janeiro [...] Além disso, previu um sistema de preparação do professor primário e estabeleceu normas para o exercício da liberdade de ensinar (FREITAS, APUT PERES, 2005, p. 11).

Tal regulamento, trouxe aplicações diretas sobre, principalmente, a obrigatoriedade do ensino, que estaria distribuído por faixa-etárias. O ensino primário que deveria ser fornecido a Corte, com matrícula entre 5 e 15 anos, salvo a população de escravos. Em relação ao currículo que era direcionado aos ensinos de 1º e 2º graus, cabia ao 1º grau compreender a: “instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais da geometria, princípios elementares da aritmética, sistema de pesos e medidas do município” (FREITAS, APUT PERES, 2005, p.11).

Cabia as escolas de 2º grau o currículo composto pelo:

Desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, leitura explicada dos Evangelhos e notícia de História Sagrada, os princípios das Ciências Físicas e da História Natural aplicáveis aos usos da vida, geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, e estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas (FREITAS, APUT PERES, 2005, p.11)

Com as mudanças que se seguiram, nomes vão se tornando importantes durante os demasiados processos que vão ocorrendo em relação a organização educacional nacional. Os anos de 1878 e 1879 foram importantes para o contexto educacional brasileiro, tendo destaque para as implementações das reformas de Carlos Leôncio de Carvalho ² modificou não somente o ensino primário e secundário da Corte, mas também estabeleceu normas para o ensino secundário em todo o país. Em contrapartida, ao movimento de liberdade para instituições particulares e pela ausência do Estado diretamente aplicado sob a organização do ensino, Rui Barbosa ³ posiciona-se através de dois pareceres em 1882 sobre a necessidade da presença do Estado para possibilitar a modernização do país através do ensino público e estatal e a constituição de novos cidadãos ativos e que terão direito ao voto após devidamente qualificados (Ministério da Educação e Saúde, 1942).

É perceptível, que Rui Barbosa representa em seu posicionamento mais que uma mudança para a educação por ela mesma, mas também esta presente um anseio de que essa educação pudesse proporcionar uma modernização no Estado brasileiro. A modernização ansiada por Deputados como Rui Barbosa dizia, além da modernização do modelo educacional vigente, o rompimento com a Monarquia e o Império, trazendo assim uma nova forma de governar o país. Como disse Freitas (2021) “A instauração da República é marcada em 1889, entretanto, a coexistência entre o Império e a República pode ser compreendida desde a década de 1870”.

² Carlos Leôncio da Silva Carvalho (Rio de Janeiro, 18 de junho de 1847 — São Paulo, 9 de fevereiro de 1912) foi um advogado, professor e político brasileiro. Na política do Império do Brasil, foi membro ativo do Partido Liberal (então na oposição). Em 5 de janeiro de 1878 subiu ao poder o Partido Liberal, com o conselheiro João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu como presidente do Conselho de Ministros (título equivalente ao de primeiro-ministro)

³ **Rui Barbosa (Rui Barbosa** de Oliveira – Bahia, 5 de novembro de 1849 – Rio de Janeiro, 10 de março de 1923), advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador. Membro fundador, escolheu Evaristo da Veiga como patrono da cadeira nº 10 da Academia Brasileira de Letras. Após a formatura, em 1870, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde iniciou a carreira na tribuna e na imprensa, abraçando como causa inicial a abolição da escravatura.

1.3 – Brasil Republica – A Busca por um Novo Modelo de Educação.

O processo educacional já sofria influências dos republicanos anteriormente à Proclamação da República. Vale ressaltar, que o Manifesto Republicano de dezembro de 1870, trouxe uma alternativa para mudanças no contexto organizacional político, que faria com que os republicanos conquistassem poderio político, por meio da depreciação do modelo monárquico vigente, “através dos propagandistas republicanos que deveriam incentivar a população a olhar criticamente para o regime monárquico como corrupto e atrasado” (FREITAS, 2021 pag. 45). Seguindo essa lógica, o modelo de governo republica, apareceria como uma alternativa melhor para a organização do poder já descentralizado, trazendo átona o caráter federativo e progressista, que finalmente traria melhorias para a população.

As mudanças que vieram em seguida, partindo de um processo longo de adequações governamentais, estava com a veste da modernidade cultural e econômica, trazendo consigo o trabalho assalariado, o desenvolver das pequenas indústrias, com o apoio de capital estrangeiro, advindos da importação e exportação, que ia além das mercadorias e matéria prima, mas também permeava o campo do conhecimento com ideias positivistas, que é possível realizar um rompimento com a monarquia; porém estabelecendo uma continuidade com o poder centrado nas mãos dos grandes latifundiários, (cafeicultores paulistas).

Como citado, estas configurações promoveram uma nova organização política, o que veio a configurar o que conhecemos hoje como República do Café com Leite, intitulada assim pelos anos em que o governo ficou no poder alternado entre São Paulo, que eram os maiores produtores de café, e Minas Gerais, sendo os maiores produtores de leite. Tal alternância de poder, fazia parte de um projeto de manutenção e supervalorização da cultura agroexportadora, deixando militares e industrialistas em segundo plano nas prioridades políticas.

Ainda obstante, com os republicanos, que ainda estavam presos a percepções conservadoras, a visão que se tinha para os projetos educacionais era de meios para a permanência do modelo político vigente, ajudando na

manutenção da estrutura republicana, portanto, implementa-se um projeto educacional que visava o mantimento de poder dos cafeicultores. Tal destaque é importante de ser feito, pois a configuração do poder político afeta diretamente a que tipo de projeto educacional será constituído.

Segundo Hilsdorf (2003) a república quebra com alguns entraves que se tinha no processo educacional, trazendo um maior enfoque na qualidade do processo educacional. “As escolas públicas monárquicas, a iniciativa privada comercial e a confessional católica passam a ser recusadas por serem consideradas corrompidas e atrasadas” (FREITAS, 2021 pag. 47). Ainda assim, as escolas particulares, positivistas e cientificistas eram mais aceitas, por seu modelo de ensino ofertar uma formação para o mercado de trabalho.

Nesse contexto percebemos que é estabelecido um conflito entre três agentes no campo educacional, sendo esses:

“O Estado Republicano, que acreditava em um processo formativo que deveria preparar o estudante para vivenciar a república e o mercado de trabalho industrial e intelectual através de uma pedagogia moderna; e a Igreja Católica, que ainda apegada aos valores cristãos e às pedagogias tradicionais (metafísica) fornecia uma educação que os preparava para a servidão à Igreja e ao campo religioso, e o Mercado que inicia a interferir no campo educacional.” (FREITAS, 2021 pag. 47)

Na Província de São Paulo, já se debatia na Assembleia Legislativa um projeto de lei que teria porte para mudar o cenário educacional de toda a cidade, e posteriormente veio a repercutir por todo o país. Primeiramente, o projeto veio a trocar as escolas de primeiras letras, por cursos primários, que seguiriam um modelo seriado de estudos, de caráter regular e simultâneo. Hilsdorf (2003) ainda destaca, que o ensino seria “divididos em três níveis e uso da metodologia intuitiva, baseada na observação”, isso estaria sendo financiado por um imposto, que seria criado especificamente para o ensino público, e que estaria assegurado por “Conselhos (Provincial e Municipais) para a direção do ensino cujos membros seriam eleitos.” Todavia, o que nos parecer ser a maior novidade deste projeto é o destaque dado a necessidade de profissionalização especializada para o corpo docente, “com a exigência do diploma de normalista para a ocupação das cadeiras e a eliminação da figura dos professores ‘leigos’, isto é, não titulados” (HILSDORF, 2003, p.65).

Esta repaginação legal, veio a influenciar o que conhecemos como Grande Reforma, ocorrida na década de 1890. Esta, teve como marco a construção de um prédio, que abrigou as instituições de ensino, tidas da Escola Modelo, que possuía grupos escolares responsáveis pelas aulas avulsas de nível primário. Desta forma, essa construção dirigida por um corpo docente responsável pelo agrupamento de classes de ensino, que agora seguiriam o modelo “simultâneo, progressivo e seriado de conteúdos reunindo crianças com o mesmo nível de aprendizagem” (HILSDORF, 2003, p.66).

Contudo, ainda não é possível que façamos uma análise abrangente sobre educação de massas, pois na educação tradicional republicana, esses grupos escolares são espaços pensados para uma população trabalhadora, que já estava envolta a um contexto urbanizado; assim sendo o foco abrange mais que a necessidade da alfabetização, “mas a introdução e doutrinação das crianças aos símbolos da república” (FREITAS, 2021, pg.48). Não obstante, não se deve entender esse período de exclusividade apenas do viés republicano, como influente no campo educacional, valendo ressaltar que existiam concomitantemente influências políticas, divergentes, projetadas e refletidas no processo educacional.

É importante destacar o poder que a mobilização dos socialistas, comunistas, imigrantes libertários e do movimento negro durante a Primeira República, teve sobre as ramificações criadas a partir do processo educacional já instaurado. Esse montante abriu passagem para as redes privadas, que não seguiam o modelo educacional defendido pelo Estado Republicano e Liberal.

“É através das escolas com ideologias libertárias no Brás, em São Paulo, por exemplo, que teremos a introdução dos métodos de Francisco Ferrer i Guardia no Brasil; teremos uma educação de negros através da mobilização do movimento negro com a criação de grupos para ensinar a ler e escrever que possibilitavam às: [...] camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas;” (FREITAS APUT CRUZ, 2021, pg48)

O movimento de busca por melhorias na educação já não está mais preso ao âmbito educacional por si próprio, em 1922 com a organização dos movimentos comunistas em um corpo político, deu origem ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) que buscava fazer a defesa de uma política educacional que

abrangesse a escola pública, obrigatória, leiga e gratuita; no entanto trazia 'novas' cobranças em relação as condições para alunos e professores. O que se defendia era uma melhoria de vida e de condições de trabalho para professores, e aumento das possibilidades dos alunos terem acesso a educação, dentre as quais se destacam o transporte, uniformes, livros, material de estudo. Ainda advinda do que o PCB defendia o ensino político partidário, que contribuiria para a formação da consciência operária, “defesa da escola unitária, sem divisão em ensino profissionalizante e intelectual” (HILSDORF, 2003, p, 77).

O período de 1920 é realmente uma era de mudanças destaques para o campo educacional brasileiro, advindas de uma modernização e industrialização nacional, movidas pelos vieses tenentista e comunista, e suas revoltas; via-se então um embalo à universalização dos direitos. É ainda neste contexto, que no campo educacional surgiram, os que hoje conhecemos como “Pioneiros da Escola Nova”, que dentre suas principais características, a de destaque vem a ser a busca por reformulação da pedagógica progressistas.

Os escolanovistas são responsáveis por trazer à tona um processo de fomentar o debate educacional no Brasil que estava subdividido por embates políticos. Tais enfrentamentos estavam refletidos no contexto educacional em uma disputa acentuada na década de 1930 após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, o que marcou no campo político o momento da retirada do poder das mãos dos oligarcas republicanos (grandes latifundiários) e agroexportadores para os tenentistas e industriais, modernistas do período.

Este grupo recebe destaque principalmente por terem formulado o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, para apresentar posicionamentos quanto ao contexto educacional, que serviriam de documento norteador para o Plano Nacional de Educação (PNE) e demais decisões educacionais. As mobilizações por parte dos escolanovistas, anteriores à discussão do Plano Nacional de Educação, estas expressaram suas intenções de influenciar o contexto educacional dos Estados. A criação de entidades como a Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e posteriormente os enfrentamentos do período varguista dão início a um processo de visibilidade do processo educacional e a sua nova organização (HILSDORF, 2003, p.79).

1.4 – O Estado Novo, o que Houve de Novo para o Currículo.

Como destacado anteriormente, na década de 1930 temos um período de avanços no campo educacional, que inicia-se por um processo de solidificação do projeto de construção de uma escola pública brasileira com atendimento universalizado. Essa estruturação de via educacional, é um dos avanços impulsionados pelas discussões realizada pelos “Pioneiros da Educação Nova”, mudando o quadro do sistema educacional brasileiro que ainda possuía o quadro de fornecimento, quase exclusivo a parcela mais rica da população brasileira.

Foi em 14 de novembro de 1930, que ocorreu a criação do Ministério da Educação e Saúde, seguida da posse de Francisco Campos⁴, que posteriormente decretaria a volta do ensino religioso facultativo afirmando a encíclica papal de 1922, esta que trazia os direitos da Igreja assegurados, anteriores aos direitos do Estado em matéria educacional. Com esse contexto, podemos perceber que os embates no campo educacional, portanto, estão centrados entre os agentes: Estado, Igreja, intelectuais da educação; no entanto ainda terá a forte intervenção das Forças Armadas, ao campo político nacional. A partir desta nova faceta dos embates de interesses, fica marcado o início da Era Vargas/Estado Novo, que a própria Hilsdorf (2003) nos destaca que já pode ser intitulado desta forma por conta de componentes presentes como o autoritarismo e o nacionalismo (HILSDORF, 2003, p. 91)

Por meados de 1932, foi lançado pelo educador Fernando de Azevedo, o texto “A Reconstrução Educacional do Brasil”, uma obra que fazia uma ampla defesa à escola universal, única, laica, gratuita, obrigatória e que deveria ser de total responsabilidade do Estado. Segundo ele, a escola é um dos muitos elementos de um projeto nacional, portanto, não poderia estar sob a

⁴ Francisco Luís da Silva Campos (18 de novembro de 1891 Minas Gerais, 1º de novembro de 1968 Minas Gerais) Advogado e jurista, formou-se pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Em 1929, ao ficar clara a preferência do presidente da República Washington Luís pelo nome de um paulista para sucedê-lo no cargo, Campos foi encarregado de negociar a articulação de uma candidatura oposicionista junto às forças políticas gaúchas. Com a derrota de Vargas no pleito realizado em março de 1930, participou das articulações que levaram ao movimento armado de outubro daquele ano, que pôs fim à República Velha.

coordenação de interesses particulares e/ou excludentes, conforme destacado no seguinte trecho:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico (A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL, 1932, p. 2)

Pelo exposto, podemos compreender que o ambiente político nacional estava envolto a correntes quase que opostas de interesses, no entanto no ano de 1933, é formada a Assembleia Nacional Constituinte, que seria a responsável por debater e produzir a Constituição de 1934. Em relação a essa formulação, Hilsdorf (2003) apresenta que o produto final foi uma tentativa de agradar a todos, sendo modelada em partes divergentes, devido a igreja o ensino religioso facultativo foi instaurado; dos militares a ênfase na educação musical, física, moral e cívica, tendo esses como meio para o desenvolvimento dos valores nacionais; dos escolanovistas um sistema básico ampliado, integral e com a orientação metodológica da Escola Nova, fixando também uma taxa mínima obrigatória de aplicação de verbas públicas, diretamente para a educação (HILSDORF, 2003, p. 98).

Nos anos que se seguiram, ocorreu um movimento de intenso investimento na área educacional. Tais investimentos advinham de uma busca por valorização do currículo que buscava através da educação física, ensino da moral católica e da educação cívica, e com as das disciplinas de História e Geografia do Brasil, trariam um teor cívico nacionalista, que aprimoraria os futuros cidadãos o comprometido com a Nação.

Alguns desses investimentos podem ser destacados, como a modernização da instituição pública através da criação de uma nova Constituição (1937), trazendo a construção de mais órgãos educacionais federativos, dentre eles o Ministério da Educação e Saúde (1931), o Conselho Nacional de Educação (1931), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938), o Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), o Inep - Instituto Nacional do Estudos Pedagógicos (1938), o Instituto Nacional de Estatística (1934) que deu

origem ao IBGE (1938), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço de Radiodifusão Educativa, o Ince - Instituto Nacional do Cinema Educativo (1936), e o SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937).

O Governo de Getúlio Vargas, se destacou pelo caráter extremamente fiscalizador das ações no campo educacional, para tal foram instituídas as “Leis Orgânicas”, que tinham a função de regulamentar o ensino e o cotidiano de professores e alunos:

São visíveis no período do Estado Novo as prescrições de padronização da programação curricular e da arquitetura escolar, do controle do recreio e da disciplina, da adoção das classes homogêneas e do método único de leitura (analítico-global), do uso do uniforme, da verificação do asseio corporal, do incentivo à formação de bibliotecas e de clubes de leitura, de clubes agrícolas, exposições, excursões e jornais escolares, do escotismo, do cinema e rádio educativos, de grêmios e caixas escolares (HILSDORF, 2003, p. 102 – 103).

O período a qual intitulamos como Varguista foi marcado, por várias reformas na educação que resultaram na qualificação de formação de uma mão de obra mais eficiente/condizente para o novo parâmetro nacional econômico, focado nas indústrias que modernizavam a nação; todavia, vale ressaltar que pouco se modificou na tradicional dicotomia do ensino para as elites e o ensino popular. Ainda se tinha o mesmo quadro de escolas com focos divergentes, que atendiam classes sociais divergentes, mantendo o caráter formativo intelectual para os que podiam pagar por uma melhor educação, e a formação para o mercado de trabalho, direcionada as camadas menos abastardas.

Nesse contexto ainda podemos destacar que ao montante de grupos envolvidos nos embates no campo educacional, irá surgir mais um agente que terá mais destaque nos anos que seguirem, sendo esse grupo os próprios estudantes que ao final dos anos de 1937, mais especificamente em 13 de agosto fundam a União Nacional dos Estudantes (UNE), que em seu surgimento buscava defender os interesses dos estudantes universitários e secundaristas.

Por volta de 1946, o Campo Político sofre um processo de democratização, por advento das movimentações da Assembleia Constituinte, tal processo movido com intuito de repensar a estrutura jurídica vigente e promover uma nova Constituição. Um processo de tamanha importância obviamente causou algum

impacto direto no campo educacional, trazendo novamente os embates entre os pioneiros e a Igreja Católica, que buscavam a primazia sob o processo formativo das mentalidades da população.

A vigente organização do Congresso, fora destacada por Hilsdorf (2003), era formada por 177 deputados do Partido Social Democrático (PSD) e 88 deputados da União Democrática Nacional (UDN). Seguindo essa configuração, temos os conservadores defensores do ensino religioso nas escolas, contrapondo o monopólio do Estado, no que dizia respeito ao fornecimento de serviços educacionais; estando claro que este processo ocorria, em grade parte, quando comparados com os deputados liberais que defendiam uma educação neutra, única, mista, leiga, gratuita e obrigatória.

Teremos, nesse período, um desfoque dos debates referentes à expansão da escola pública, que como foi tratado por Freitas (2021), ajudou a manter, a até então vigente configuração das “escolas das elites” e as “escolas dos trabalhadores”, existente desde o Brasil Império. Em um país que contava com mais de 50% de analfabetos, podemos notar os intensos embates dos agentes educacionais e políticos referentes a perpetuação do ensino religioso e mais tarde com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), o enfrentamento entre o ensino público vs ensino privado (FREITAS, 2021, pg.53-54).

Por volta de 1948, foi vista a primeira tentativa de constituir um plano nacional de base para a educação. Foi realizada uma comissão, convocada por Clemente Mariani⁵, onde estavam os antigos “pioneiros”, que juntos prepararam um projeto de LDB, este sendo apresentado à Câmara dos Deputados para discussão; obviamente pela atual conjuntura que se encontrava o quadro político, o projeto foi engavetado. Foi então, somente, em 1955, 1958 e 1959 que o Deputado Carlos Lacerda⁶, retornou a iniciativa e trouxe projetos substitutivos à LDB, porém com um viés privativo e que defendia a prioridade do corpo familiar

⁵ Clemente Mariani Bittencourt (Salvador, 28 de setembro de 1900 — Salvador, 13 de agosto de 1981) foi um empresário e político brasileiro. Com o fim do Estado Novo, em 1945, e a redemocratização do país, retornou à política. Candidatou-se pela UDN e elegeu-se constituinte. Em 1946, deixou a Câmara para assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública no governo Dutra.

⁶ Carlos Frederico Werneck de Lacerda GCC (Vassouras, 30 de abril de 1914 – Rio de Janeiro, 21 de maio de 1977), político e também jornalista brasileiro. Lacerda participou ainda de nova tentativa de golpe de estado em 1955, quando se uniu aos militares e à direita udenista para impedir a eleição e a posse do presidente eleito Juscelino Kubitschek e seu vice-presidente, João Goulart.

em educar seus filhos, colocando o financiamento diretamente nas escolas privadas pelo poder público.

O Projeto Lacerda atendia os interesses comerciais de iniciativas privada organizada empresarialmente e aos ideólogos da Igreja Católica e provocou a reação imediata de educadores e intelectuais, que, superando suas divergências internas, desfecharam uma verdadeira “Campanha de Defesa da Escola Pública” cujo espírito pode ser sintetizado na palavra de ordem lançada pela UNE, na época: “Mais verbas públicas para a educação pública (HILSDORF, 2003, p. 110)

Como dito por Freitas (2021), o projeto de lei que causou mais debates nesse período, é uma característica importante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961). A sua aprovação que fomentava subsídios na forma de bolsas de estudos e auxílio na manutenção da infraestrutura das escolas particulares, reforçava a ideia de deixar o ensino religioso como facultativo. A Lei 4.024/61 (LDB) aprovada no Congresso Nacional, de viés liberalista, veio a ser marco de vitória aos setores privatistas, que conseguiram manter suas escolas lucrando; agora também recebendo recursos do Estado para a manutenção do ensino e das instituições escolares.

Ocorria neste período uma continuidade de governos populistas que, por sua vez acarretou na eleição de Jânio Quadros, que foi responsável por transformar de forma rápida e perceptiva, a até então vigente configuração social. No campo educacional Jânio Quadros foi responsável por uma tentativa de universalizar a educação na prática, que resultou, segundo Hilsdorf (2003), em oito medidas, tidas como necessárias para tal feito, sendo elas: a redução dos períodos letivos dos grupos escolares, e funcionamento em três ou quatro turnos diferentes; a instalação de classes de emergência; o aumento do número de alunos por classe, que passou de 25 em 1935, para 40 em 1959; a adoção do regime de promoção automática; a construção de galpões de madeira, mobiliados com móveis feitos de caixote para a instalação das escolas elementares; a aprovação compulsória de 80% dos alunos matriculados nos ginásios e nas escolas normais; a criação de escolas normais e ginásios noturnos; e a instalação de seções, que funcionavam como extensões dos ginásios tradicionais que funcionavam em prédios de grupos escolares ou de escolas privadas.

Segundo Freitas (2021), as medidas de Jânio Quadros não afetaram somente o campo educacional, os efeitos percorreram também o campo econômico. Jânio ornamentou contramedidas, para a abertura do mercado nacional e indústrias estrangeiras, que haviam sido promovidas por Juscelino Kubistchek. Tal reversão foi tida como alerta aos udenistas (relativo ao udenismo ou à União Democrática Nacional), juntamente aos militares efetuaram o golpe em João Goulart, atual vice-presidente, que após a renúncia de Jânio, assume o governo. “O Golpe efetuado em 1º de abril de 1964 marcou um novo projeto de políticas educacionais para o Brasil, que ainda tem muitos impactos no que refletimos e pensamos sobre a educação do nosso país” (FREITAS, 2021, pg. 55).

É possível analisar através das exemplificações que foram apresentadas diacronicamente, tudo que gera disputas no campo educacional, automaticamente interfere no campo político e no padrão projetado a nação. Tendo em vista que, a escola assumiu o papel de auxiliar a implementação de projetos de nação, pois era capaz de doutrinar os corpos e as mentes para a obediência e o não questionamento o que já estava estabelecido. Como Luiz Alberto Moniz Bandeira (1997), destaca que a implementação de uma Ditadura que colocaria no poder os militares brasileiros, fez parte de um projeto político internacional encaminhado pelos Estados Unidos da América, e organizado geograficamente nos países da América Latina.

1.5 – A Ruptura e o Retorno dos Direitos – Como a Educação Perpassa pela Ditadura e Sobrevive Posteriormente.

O campo educacional no governo ditatorial vai ser norteado pela pedagogia tecnocrática apoiada na “teoria do capital humano”, onde a educação assumi o papel de formadora de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista. Assim sendo, ficou muito enfatizado a necessidade de formação e planejamento organizacional da gestão escolar e da educação nacional, no qual o espaço escolar fica incumbido de cumprir fielmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como no Art. 33 que traz “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores,

supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971).

Esta obrigatoriedade instrucional, trazia que os cargos de gestores, só pudessem ser ocupados por profissionais da área da administração escolar, salvo a ausência dos mesmos, a vaga deveria ser ocupada por um professor. Bandeira (1997) nos traz que, conforme a legislação fica estabelecido que a valorização dos professores no cargo de direção só é realizada, única e exclusivamente, na ausência de profissionais do campo da administração escolar, que viria a complicar o quadro escolar futuramente.

O que vemos com essas mudanças, é que o Brasil, não seguiria um projeto de nação que interessaria somente aos brasileiros, mas que buscava agradar os Estados Unidos da América. A presença norte-americana se dava por meio de sua ideologia impressa no processo educacional de formação de professores e na confecção de materiais didáticos, além de ser responsável por ditar qual seria o papel do Brasil, e também de outras nações na organização das Américas.

Com a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) realizada em 1971, foram criados os ensinos de 1º e 2º grau, garantindo a escola elementar com duração de 8 anos, e mesmo que não possa ser considerada uma lei privatista, ela cedeu enormes benefícios ao setor privado através da oficialização de bolsas de estudos e as indenizações de gastos por recursos do salário educação.

São organizados Planos Setoriais de Educação, sendo esses, medidas postuladas para organizar a educação escolar. O Primeiro Plano Setorial de Educação, trouxe os militares e sua preocupação, principalmente, com a organização da modernização na nação, que traria ajustes s escola para a preparação da mão de obra, garantindo a submissão da população ao governo. Já o II Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) foi colocado em prática de 1975 a 1979, que trazia o foco para a “necessidade” de aumentar a mão de obra das exportações e do mercado interno.

O III Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) vigente de 1980 à 1985, foi onde iniciaram os debates mais populares referentes a educação, no qual se teve o processo de reabertura democrática com o governo de João Figueiredo; este desencadeando debates como a “universalização da educação obrigatória e a redução das desigualdades sociais e educacionais” (FREITAS, APUT, SOUZA & TAVARES, 2014, p 277).

O Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), não chegava a ser uma ideia equivocada, segundo os autores, todavia, estes não dialogavam com a sociedade ou com os educadores sobre os problemas educacionais reais do país. Estes traziam um planejamento de Estado, ou um planejamento de governo focado no fator econômico, desprovendo-se de uma verdadeira reflexão sobre os problemas educacionais que configuravam o quadro escolar nacional.

Após a década de 1970, entramos em um período de redemocratização (décadas de 1980 e 1990), que marcou o contexto educacional, no qual é retratada por alguns autores do campo educacional como décadas perdidas. Todavia, é certo que devemos reconhecer que a Constituição de 1988 traz novas iniciativas ao campo educacional brasileiro, orientando novos direcionamentos, como por exemplo do art. 205 que traz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O artigo salientava um novo panorama normativo que levaria o campo educacional, além da formação, e o desenvolvimento cultural, para o mercado de trabalho, que teve seu engrandecimento através do Estado Novo; então a educação passa a ter como objetivo também a formação para o exercício da cidadania. A proposta advinda da Constituição de 1988, trazia agora a universalização da educação, que inseri em uma mesma sala de aula, estudantes de realidades socioculturais diversas. Obviamente que essa mudança de ambientes escolares causa um estranhamento aos estudantes das camadas populares, que agora estavam em uma escola pensada para as camadas médias, provocando segundo Hilsdorf (2003) a repetência e a evasão escolar.

O problema da evasão teve diversas tentativas e formas de solução, dentre algumas temos o governo estadual de São Paulo, no período (PMDB), que pensou na possibilidade de postergar a avaliação do processo de alfabetização da 1ª para a 2ª série do ensino de 1º grau. O poder municipal da capital paulista (PT), por sua vez procurava transformar a atitude dos professores através de um diálogo de reflexão sobre “o real papel social da escola”, com intuito de conscientizá-los do que significa trabalhar com uma escola de massas (HILSDORF, 2003, p. 128 – 129).

Por intermédio da autora, podemos perceber que a década de 80, em particular, pode ser vista sob o quadro dos ganhos em relação aos aspectos da organização e mobilização dos educadores, na política educacional de interesse popular e do desenvolvimento da consciência dos professores (que abandonaram posturas de apatia ou ingenuidade identificadas nos anos de repressão). (HILSDORF, 2003, p. 130).

Assim sendo, não podemos ter esse achismo de tratar como uma década perdida. Tal perspectiva, sobre a década de 1980, assim como as décadas que lhe sucede, podem ser contornadas pela compreensão, de que esses são momentos de ampla reflexão sobre os rumos em que o processo educacional caminharia em nosso país, ainda que haja poucos resultados materializados, existem muitas mudanças que consistem no processo pedagógico e social que viram posteriormente.

Como dito por Freitas (2021), o curto período para a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE), não puderam ser tão efetivos desde as suas implementações. Foi somente com os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que ocorreram direcionamentos a educação, que promoverão reflexões do real papel da instituição escolar, entretanto, ao que é perceptível a educação tecnicista formadora de mão de obra, presente na Ditadura Militar ainda é refletida no campo educacional atual, por intermédio de políticas neoliberais, que influenciam modificações econômicas à reflexo do contexto educacional.

Os debates no campo educacional, que se tem até a atualidade, dividem-se entre progressistas e conservadores, que dualizam as fileiras da disputa sobre o quadro final do projeto educacional. Esta dualidade se apresenta, pelos progressistas acreditarem que a educação deve ser libertadora e contribuir para o respeito às diferenças e o exercício da cidadania e da democracia. Já os conservadores, acreditam na preservação do parâmetro de valores tradicionais fundamentados no cristianismo e na submissão dos que destoam das instituições tradicionais (Igreja, Família e Estado), tendo essa padronização inflexiva as transformações sociais. A presença das igrejas nas famílias, é como Freitas (2021) destaca como, formador do “habitus individual”, e que legitimou a Igreja enquanto importante instituição para construção e reflexão da sociedade, como tido pela:

A interferência da igreja na escola no processo de redemocratização dá-se através da formação do habitus dos indivíduos, que conseqüentemente influencia o habitus da escola, gerando conflitos referentes ao respeito à diversidade de cosmovisões, e a demonização do diferente, mais presentes nas igrejas neopentecostais. Desta forma, falar na escola de cosmovisões não teocêntricas resultava em conflitos. A intolerância às cosmovisões que analisavam a realidade materialmente, e que colocavam em risco as estruturas as quais davam sustentação à Igreja, começaram a ser atacadas, de forma que falar de: Teoria Evolucionista, Teoria do Big Bang, Marxismo, Karl Marx, Política Nacional, diversidade de gênero e cultural, eram quase um inaceitável, pois “feria” a crença pessoal do familiar. (FREITAS, 2021, p. 61)

Trazendo para tempos mais contemporâneos, alguns dos debates mais marcantes da década de 2010, foi referente à acusação da implantação de uma “Ideologia de Gênero” nas escolas e no ensino escolar, além da Escola Sem Partido⁷, que acusava professores de doutrinarem estudantes para se tornarem “revoltosos”, “comunistas” ou “deturpar” a sociedade e os valores tradicionais. A problemática por traz de tais fatos, é que o campo educacional está envolto a sociedade, assim estando propenso a receber influências diretas e indiretas das mentalidades dos séculos passados. Desta forma, estas correntes debatidas, trariam um retroceder sociocultural e político para o campo educacional por completo.

⁷ O projeto de Lei conhecido como “Escola sem Partido” proibia professores de utilizarem determinados referenciais teóricos em sala de aula para explicar determinados assuntos. Recebendo esse nome, pois significaria que o professor seria um ser neutro perante os conteúdos.

Um dos fatores que vemos que foi sendo constituído desde antes das primeiras legislações específicas para a educação, é o quadro de disputas entre o público e o privado no campo educacional. Esse parâmetro se mantém presente no ambiente escolar, mantendo a divisão da funcionalidade da educação escolar, entretanto, em sua grande maioria a sociedade acredita que a escola deve formar para o mercado de trabalho, e disciplinar os corpos e as mentes para seguir as regras sociais e não afetarem o *status quo* (FREITAS, 2021, p. 62).

As discussões e enfrentamentos do campo educacional, nunca cessaram, porém desde meados da década de 2010, tem se expandido, tendo como principais discussões, como fazer a escola uma instituição de respeito à diversidade e às possibilidades de debater questões como: indisciplina, exclusão, evasão, os conflitos culturais e a violência social.

A escola do século XXI, continua tendo que lidar com antigos inimigos não derrotados, como a evasão escolar, a exclusão e a desordem e desinteresse nas salas de aula, que tiveram suas nascentes no processo de democratização do ensino, e foram sendo reforçados pela divisão da escola de ricos e a escola de pobres; todavia, agora alguns outros problemas aparecem de forma mais incisiva, e exigem posturas da escola, como a diversidade e a liberdade, mesmo que essa ainda não tenha solucionado problemas mais antigos.

A análise das políticas educacionais realizada de forma diacrônica neste primeiro capítulo se faz de extrema importância para compreendermos como foi se estruturando a escola e como ela chegou em sua atual conjuntura, além de como essas normas influenciam no *habitus* escolar, processo que não seria possível de se entender se fizéssemos apenas uma análise do campo das políticas educacionais atuais, desconectas do quadro político federativo.

CAPÍTULO 2 – A INVASÃO POLITICA NEOLIBERALISTA NOS DOCUMENTOS FORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO.

Seguindo as perspectivas históricas abordadas no capítulo anterior, este segundo capítulo foi pensado para uma abordagem teórica direcionada a analisar o principal documento curricular de nossa atualidade, a BNCC. Ao chegarmos à análise da Base Nacional Comum Curricular, o enfoque será ao que levou a sua constituição atual, e no que o documento estabelece como necessário para o aprendizado de História dos alunos que estão no nível de ensino, fundamental anos finais (6º ao 9º ano).

Para isso, será efetivada uma revisão dos componentes e habilidades estabelecidos no documento, em sua versão digital, para a matéria escolar de História. Com isso será possível perceber as transformações do que é requerido do ensino de História, e do profissional docente historiador. Estas percepções serviram de base, para uma análise do modelo de cidadão que a sociedade impõe para a escola desenvolver com/nos alunos.

Seguimos como quesito principal desta análise, apontamentos teóricos que nos ajudaram a perceber o panorama geral de um fator recorrente na análise anteriormente realizada; a constituição/manutenção da educação/escola, dos ricos X pobres. Para tal construção mental também avaliaremos como as lacunas nesse documento tão importante corroboram para a manutenção da educação que agora visa formar um aluno, tido como “autoempreendedor”.

2.1 A BNCC

Em diferentes circunstâncias sócio históricas, os sentidos sobre o Campo Educacional, são evidenciados nas políticas públicas, frequentemente denominadas por Reformas de Base ou Reformas Educacionais. Nos últimos anos, no Brasil, as (re)formas para a Educação tomaram diferentes parâmetros, como: o projeto “Escola Sem Partido”; o Decreto de Lei da Reforma do Ensino Médio; Seminários e as diferentes versões veiculadas da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) da Educação Básica; atualizações das Leis da Educação a Distância (EaD), dentre outras.

O quesito responsabilidade, atribuído ao Estado, quanto a Educação Básica (que compreende a educação formativa dos quatro aos 16 anos, de caráter gratuito), está pautada atualmente pelo Artigo 4º da Lei que institui os deveres do Estado com a Educação Escolar Pública em 2013, “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”⁸. Em seguimento a isso, um dos atuais documentos legislativos relacionados às políticas públicas e direcionamentos para a Educação Básica nacional, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e suas versões regionais, cabendo a região de Goiás o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DCGO – Ampliado).

Existe em nossas políticas públicas, uma tentativa, recorrente, de atribuir uma dimensão única de sentidos à sociedade, como se essa não possuísse suas particularidades e subdivisões regionais. Tal método carece do respeito às diversidades, ou até mesmo as ignora, como destacado por Mariani e Dias (2018), é impossível legislar sobre todas as práticas. O que mantém esse caráter em nossas políticas públicas pode estar atrelado a uma tentativa de homogeneização da diversidade social, como Nogueira e Dias (2018) mostram, a BNCC traz diferentes sentidos para o “público” das políticas públicas, e ainda nos serve de material de estudo, sobre os modos de constituição do sujeito (jovem) na contemporaneidade.

Este Documento de Base, ainda possui um discurso que permeia sobre as visões acerca do mercado de trabalho, e como este influencia no tipo de formação do sujeito, antes citado, e como Nogueira e Dias (2018) trazem, é tido como um “autoempreendedor”⁹. Todavia, esses aspectos, percebidos pelas autoras, não constituem o foco de análise desse tópico, mas sim o que vem a ser a BNCC, e o modelo de educação que ela defende. Segundo a docente da

⁸ A questão da responsabilidade do Estado com a Educação Básica e gratuita como um direito de todos, garantida “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, é suprimido do Artigo 4º da Lei que garante os deveres do Estado com a Educação Escolar Pública (Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/I9394.htm, acesso em: 08 de outubro de 2021.)

⁹ O termo autoemprego ainda não é muito conhecido no mercado de trabalho, mas define perfeitamente um tipo de profissional independente e capaz de transformar seu conhecimento a respeito de determinado assunto em um produto a ser disponibilizado no mercado

Faculdade de Educação da Unicamp, Maria do Carmo Martins, em matéria para o jornal da Unicamp sobre a BNCC, temos que:

A Base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes. Ao contrário, ela está na agenda de diferentes grupos sociais, inclusive os que fazem uma forte defesa da escola pública de qualidade. No entanto, os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas (JORNAL DA UNICAMP, 04 dez 2017, s/p.)

É possível que percebamos, também, com esses interesses mercadológicos, a vertente que determina um efeito preestabelecido, do uso das tecnologias digitais, como meio necessário para se produzir conhecimento e condições para a constituição do sujeito aluno, na Escola. Ainda obstante, as tecnologias audiovisuais, imagéticas, sonoras, os hiperlinks e dispositivos móveis se colocam como evidências de “facilidades” para o ensino e para a Educação; por outro lado, temos o processo de (re)produção mercadológico capitalista, neoliberal, que defende uma Educação que otimize o tempo hábil do aluno “autoempreendedor”, defendendo por exemplo a Educação a Distância, ou seja: ganhar tempo para aumentar a velocidade de permanência na escola, possibilitando que o aluno também possa executar outras atividades durante o dia (MARIANI e DIAS, 2018).

Seguindo tal organização, os discursos sobre o mercado e as relações de trabalho, afetam a constituição desse sujeito tido como “autoempreendedor”, de forma que, como tentativa de regular o que se pode e deve ser estudado na escola, por meio de uma abordagem por “competências”, cabendo subdivisões em “habilidades”, que compreendem um resultado de uma “boa educação”; sendo esta compatível com o modelo de cidadão que o Estado necessita.

A versão final da BNCC foi publicada em 2017, mas distintas outras versões foram produzidas, o que acirrou o debate no campo midiático, crítico, em circulação ou produções acadêmicas de diferentes campos do saber. Para isso, uma leitura ampla do documento já finalizado se faz necessária, e mesmo que essa englobe o Ensino Médio, para esse trabalho o foco será apenas o Ensino Fundamental – anos finais. Para desenvolver essa análise mais focal, utilizarei de fragmentos do documento, em que são definidos os conceitos fundantes da

Base Nacional Comum Curricular e como é definido o desenvolvimento de competências.

Porém o que nos serve de principal material de análise nesse momento, é como o documento referencia-se. A BNCC é tida como:

“Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BNCC, 2018, Introdução).

Seguindo essa visão, o primeiro ponto a se destacar, é que o documento se aplica as etapas da Educação Básica (ou seja, educação de nível infantil, fundamental e médio), servindo como modelo referencial para a formação curricular dos sistemas escolares nos âmbitos federal, estadual e municipal. Suas diretrizes são tidas como guias para propostas pedagógicas, e servem também de ponto de junção das políticas públicas e políticas educacionais. Ainda obstante, a BNCC implica diretamente na formação docente, estipula modelos base de avaliação, elaboração de conteúdos e os critérios para o estabelecimento da infraestrutura escolar; sendo assim, tudo que envolve o processo de ensino-aprendizagem.

“Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BNCC, 2018, Introdução). Por tais características, esse documento, vem a ser o principal instrumento jurídico da Educação Escolar, no entanto, a organização de tais direcionamentos é feita através do modelo de competências e habilidades, que são estabelecidas como necessárias para a “plena formação escolar”; entendemos isso como uma educação de qualidade.

Foram estabelecidas para a Educação Básica, dez competências gerais, que dependem das aprendizagens definidas como essenciais, pela própria Base Curricular, e que se forem cumpridas, supõe-se que ocorreu um bom processo de ensino-aprendizagem. Para o próprio documento, competência, se estabelece como a “mobilização de conhecimentos”, o que se aplica aos

conteúdos e a forma de aplicação destes, enquanto habilidades constam como “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana”, o que pode ser resumido como “exercício da cidadania”.

“Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).” (BNCC, 2018, Introdução).

Ainda obstante, é de conhecimento geral que um documento desta magnitude não fora “inventado” ou organizado em pouco tempo, levaram anos até que sua primeira versão fosse publicada, e a mais recente versão contou com embasamento de outros documentos, iniciada por Dilma, finalizado por Temer após o Golpe, que abrange campos até para além do educacional. Sendo assim, podemos destacar pelo próprio documento, e com o auxílio da análise elaborada pelas autoras Luciana Nogueira e Juciele Pereira Dias (2018), que produziram um artigo analítico sobre os interesses envolvidos na Base Nacional Comum Curricular.

A Constituição de 1988 estabelece a educação como direito fundamental e como responsabilidade do Estado e da família, em seu Artigo 205. Vale ressaltar que através do Artigo 210 da constituição foi ressaltada a necessidade da existência de conteúdos mínimos, tidos como fundamentais na formação escolar, o que impulsionou a construção do currículo. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), apresenta forte influência no documento, como a ressalva ao estabelecimento de competências e diretrizes para os três níveis de Ensino Escolar, a nível federal. Em relação a isso as autoras destacam através de recortes (R) do próprio documento, que nessa organização:

“[...] temos duas noções colocadas como fundantes da BNCC, que se inscrevem por um atravessamento do discurso da Lei n. 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ou seja, a LDB. As duas noções “aprendizagens essenciais” e “conteúdos mínimos” são reescritas no R1 por um jogo binário de palavras (básico-comum/diverso, competências e diretrizes/currículo, desenvolvimento de competências/conteúdos curriculares) que convergem para o enunciado “estão à serviço do desenvolvimento de competências”. (NOGUEIRA e DIAS, 2018, pg. 36-37)

As autoras ainda ressaltam a disputa de forças e sentidos, que essas bases jurídicas estabelecem no documento, no qual a questão curricular é abordada com um caráter oriundo da diversidade, que permearia as diversas características do território nacional, porém quando elevada a questão dos conteúdos, eles são tidos como “mínimos”, e quase que padronizados. Mais à frente, com outro recorte, apresenta a constituição de uma grade curricular comum de nível nacional, mas que atenda às especificidades regionais. Para conseguir destrinchar esse ponto, as autoras nos lembram que a BNCC, assim como os demais documentos legislativos que possuem objetividade desenvolvimentista, estão interligados aos direcionamentos da ONU, Unesco e da Agenda 2030.

“Nesse movimento, em uma deriva de sentidos, irrompe na textualidade da BNCC a palavra “Nacional” por uma relação a Internacional, o que nos faz remontar do título da BNCC a palavra “Curricular”, posta como da ordem do “diverso”, do que está “à serviço de” o que é comum (ou Internacional?)”. (NOGUEIRA e DIAS, 2018, pg. 38)

Seguindo essa lógica, como funcionaria a tensão entre o que é comum nacional/internacional, e o que é exigido pelo “diverso” do regional e do local? Como destacado no próprio documento, o que é buscado pelo panorama educacional é a equidade, que consiste em garantir oportunidades de ingresso, permanência e aprendizagem, o que vem a salientar a “necessidade” de uma base comum para que seja possível tal panorama.

Esse conceito, pode vir a ser conivente ou antagônico com o “reconhecimento e apreciação de padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira” (BNCC, 2018, Marcos Legais). Primeiramente, como Nogueira e Dias (2018) abordam, é perceptível que o “várias”, é uma indefinição do que são “padrões de sociabilidade”, visto que ao se estabelecer uma quantificação inerente em sala de aula, não se possibilita uma total adaptação curricular. Já pelo fator de equidade sobre as oportunidades (incluindo ingresso e permanência), traz um sentido de totalidade, no entanto que pode não condizer ao fator aprendizagem; avaliando qual seria o patamar de aprendizagem e desenvolvimento pré-estabelecido.

Voltando ao panorama das competências de aprendizagem, podemos abordar a análise trabalhada por Mariza Vieira da Silva (2017), a respeito da perspectiva política sobre o que vem a ser diverso ou padronizado, destacando que:

“As políticas públicas de escolarização nos permitem, pois, observar o modo como o Estado trabalha as relações entre a unidade e a diversidade, o universal e o local, determinando um conjunto de práticas em diferentes instituições, mas antes e, sobretudo, na Escola” (SILVA, 2017, p. 317).

Conforme abordado, podemos perceber que a Base Nacional está envolta em uma gama política, que por sua vez carrega tendências mercadológicas, que a fazem sair de seu local próprio e deslocar tais tendências até onde está posta. Podemos entender por esse viés, que o documento traz o “diverso” à serviço da base comum, recobrando a diversidade com a singularidade/igualdade, o que pode demonstrar que os intuitos políticos abordam o diverso para a busca de uma padronização que perpassa o quantitativo até o qualitativo.

“Trata-se de um jogo político de palavras, cíclico, em que o que é posto como “comum” não é definido à serviço do que é “comum” (internacional?) na diversidade brasileira, por exemplo. Esse “comum” é posto como aprendizagem ou competência, aquela que deve ser alcançada na educação básica para ser replicada.” (NOGUEIRA e DIAS, 2018, pg. 40)

Seguindo com a perspectiva legislativa, podemos destacar ainda alguns aspectos da LDB, que apresentam uma característica fundante da Base Curricular. Visando que a educação formal traga resultados expressivos a educação escolar, temos expressos pelos Artigos 32 e 35 da LDB, a aprendizagem do aluno o possibilite “utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes”. Tal característica do saber está expressa pela primeira competência ¹⁰, demonstra uma das características que as competências expressão para o processo de ensino-aprendizagem, sendo um conhecimento mobilizável – ou seja, que após ser aprendido, é possível utilizá-lo em diferentes campos da vivência.

¹⁰ Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC, 2018, p. 15, Marcos Legais)

De forma mais abrangente, a noção de conhecimento aplicado escolar é colocada em referência direta ao sujeito, de modo que “ser competente”, “ser capaz de”, se reduz a saber ativar e utilizar um conhecimento construído no ambiente escolar. Em vigência a isto, podemos atribuir que o documento de Base, poderia estar modelando o saber escolar, para ter um fim a si próprio? Podemos trazer mais uma vez a autora Mariza Vieira da Silva, que aborda a seguinte visão:

“O que chama a nossa atenção é a noção de conhecimento, que pode ser discutida em relação a outros elementos não ditos como “informação”, “reconhecimento”. A BNCC toma o conhecimento como uma racionalidade instrumental, naturalmente objetivo e neutro, mobilizado como algo pronto, acabado, capaz de ser aplicado, ativado, utilizado por um sujeito intencional e consciente capaz de dominá-lo e controlá-lo. Um conhecimento transparente sem equívocos, em situação de uso, de comunicação como ação individual na solução de problemas coletivos, sociais” (SILVA, 2018, p. 112)

Essa vertente que se constitui por uma tendência neoliberal, aplicada diretamente à construção do sujeito “autoempreendedor” - o que deve ser empreendedor de si mesmo - de maneira que a subjetividade é organizada para assegurar o processo de imposição, historicamente atualizado, a partir de um jogo político de liberdade e submissão.

O que cabe a nosso entendimento, é que pelo decorrer das justificativas do documento de Base Curricular, perpassa-se pelo processo de democratização ou de redemocratização do ensino, pela promoção da equidade e da unidade nacional. Ainda obstante, a estruturação de tal processo de massificação nas políticas públicas de ensino, agora está embasada por uma sociedade neoliberal mercadológica, em que as “artes mecânicas passam a ser artes automatizadas” (NOGUEIRA e DIAS, 2018, pg. 42), e os sujeitos são individualizados, enquanto usuários do conhecimento, pautado pelas competências obrigatórias, as quais ditam os capacitados para operar ativamente nessa conjuntura.

Tal perspectiva, obviamente, não está escrita com essas palavras dentre as competências exigidas pela Base, todavia, conforme avaliamos o modelo educacional e como o político interfere no pedagógico, é possível se chegar a percepções como as destacadas. Agora, o que vem a ser a ligação entre as competências e habilidades no documento curricular? A BNCC explicita:

“Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017⁸; ênfases adicionadas)”. (BNCC, 2018, Marcos Legais).

Conforme os segmentos, temos as indicações do processo de elaboração dos currículos enquanto competências, em que se coloca em evidência uma integração de Estados e de Municípios em relação à história das reformas educacionais, bem como coloca uma interligação de organizações internacionais no sentido de produzir o efeito de validação/legitimidade ao documento de Base. Vale ressaltar que, enquanto competências gerais, as principais dez, estão abrangendo todo o ensino formal, até mesmo o integral e para esse:

“Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (BNCC, 2018, O Compromisso com a Educação Integral)

Já para trazermos um encerramento para essa definição dos caracteres fundantes da BNCC, podemos destacar aqui a forma pela qual é colocada a importância dos currículos na rede de ensino. *A priori* é tido que a Base e os currículos são ferramentas conjuntas para assegurar a aprendizagem “essencial” dos alunos, durante sua formação básica. O currículo, nessa proposição, vem a ser o elemento que configura as competências e habilidades, podendo materializar “mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BNCC, 2018, Base Nacional Comum Curricular e Currículos). Resumindo, a montagem dos currículos específicos regionais, é o que possibilita adequar as proposições da BNCC à realidade local.

Para que esse quadro imagético possa ser realizado a BNCC aponta oito proposições/decisões, que devem ser pensadas ao se montar um currículo, destacando também a importância de se pensar nas modalidades de ensino que estarão sendo contempladas (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), são estas:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;

- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Seguindo o próprio documento, essas podem ser uma forma de guia, auxiliador para a construção de um currículo capaz de cumprir as diretrizes estabelecidas para a formação dos alunos, em suas especificidades regionais. Por fim com a homologação da BNCC, ficou explicitado que as redes de ensino público e privado, ficam com integral responsabilidade por “construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC”, o que ressalta o que Nogueira e Dias (2018) avaliaram como uma proposta isenta de total responsabilidade, visto que segrega o caráter jurisprudente de uma instituição. E como o documento justifica tal característica? Dando abertura para “instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino”, como solução para aqueles que não tenham possibilidades de participar de um ensino que visa uma formação acadêmica, o que mantém uma característica trabalhada no tópico 1.1 desse trabalho (escola dos ricos X escola dos pobres).

2.2 BNCC e o Ensino de História

Como continuação aos tópicos anteriores, e a temática proposta, trabalhe agora a compreensão dos sentidos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tenta fixar para os componentes curriculares de História. Neste tópico, será considerado o documento como mecanismo discursivo que opera em prol de atender as necessidades sociais contemporâneas, que pode significar uma busca de hegemonia no campo educacional e social.

Vimos até então que, no decorrer da história, a educação é um campo de batalha discursiva, disputado por agentes político-sociais que buscam assegurar seus interesses privados perante a questão pública. Todavia, podemos entender a escola além de um lugar, de produção de conhecimento e/ou troca de saberes, mas também uma privilegiada instituição para a produção de subjetividades. Tal característica, dentre outras, é um rico elemento para o ensino de História, na escola, porém o foco para averiguar como a BNCC pauta este ensino, será

dedicado ao nível do Fundamental (II) de Ensino (ou Ensino Fundamental Anos Finais).

O currículo, nesse contexto, se estabelece enquanto um “centro de disputa discursiva, ou seja, um dispositivo disciplinar que visa disciplinar, normatizar e produzir subjetividades” (ACOSTA, 2020, pg. 28), desta forma podemos perceber mais que a BNCC e os currículos específicos, trabalham para uma quase reprodução do modelo de cidadão requerido; entretanto, isso pode ser positivo ou negativo? Como visado pelo documento, o que se procura na atualidade é o desenvolver de uma “autonomia e emancipação juvenil”. Como foi caracterizado pelos autores Lopes e Macedo (2011):

“O currículo é ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relação de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito”. (LOPES; MACEDO, 2011, p.41)

Seguindo o foco de análise deste trabalho, o Ensino Fundamental, em seus anos finais, como a própria BNCC retrata, será a etapa da educação básica a qual procurou-se trabalhar. Partindo disso, a História, se enquadra na área de Ciências Humanas, juntamente a Geografia, e encontra-se estabelecida pelo documento de base por todo os 9 anos de duração (pré-estabelecida). O que vemos de início no documento, é que “ao longo do **Ensino Fundamental – Anos Finais**, os estudantes se deparam com **desafios de maior complexidade**” (BNCC, 2018, O Ensino Fundamental no Contexto da Educação Básica), tendo em vista a tendência que paira sobre as áreas de conhecimento, de aprimoramento.

Nesse momento do texto oficial, vemos mais uma vez a busca sobre o “desenvolver” da autonomia do aluno, e partindo essa de quase inteira responsabilidade da instituição escolar, como ressaltado:

“As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas

escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social.” (BNCC, 2018, O Ensino Fundamental no Contexto da Educação Básica)

Seguindo por essa visão, percebemos que a escola possui mais uma carga de responsabilidade, que uma forma de embasamento. Acosta (2020), nos remete a um ponto muito importante para perceber tal apontamento, e que não podemos esquecer para fomentar esta análise que foi proposta:

“Reconhece-se na escola um lugar privilegiado para possibilitar e construir potências emancipatórias ladeadas pela convivência coletiva e pelo respeito às diferenças sem, entretanto, deixar também de reconhecer que a instituição escolar como um todo está inserida numa sociedade e, com ela, estrutura-se a partir das relações de saber-poder”. (ACOSTA, 2020, pg. 33)

Voltando agora para a área de Ciências Humanas, ela possui algumas categorias de aprendizagem que se encontram em destaque logo no início do texto oficial, como o entendimento do **tempo** e **espaço**, e a capacidade de perceber **contextos** e desenvolver certo nível de **cognição**, podemos caracterizar aqui umas das primeiras competências, que a área das Ciências Humanas esta responsável, “O **raciocínio espaço-temporal**”, esse que se caracteriza “na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica.” (BNCC, 2018, A Área de Ciências Humanas).

Ainda obstante, podemos destacar literalmente quais são todas as competências, agora específicas, da Ciência História, para o Ensino Fundamental, sendo essas:

1. “Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.”
2. “Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.”
3. “Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos,

recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.”

4. “Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.”
5. “Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.”
6. “Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.”
7. “Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.” (BNCC, 2018, Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental)

Pode-se perceber que, à primeira vista, as competências para a disciplina escolar História, parecem todas percorrer pelo parâmetro da subjetividade e do compreender diferentes realidades, culturas e meios sob o conhecimento historiográfico. No entanto, o ensino de história em si, depende muito da capacidade de identificação e assimilação dos alunos entre as disputas, memórias e as narrativas dos sujeitos, sendo esta ferramenta para “identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado” (ANHORN; COSTA, 2011, p. 133).

Outro ponto muito retomado na BNCC, é o destaque dado a palavra “diversidade”, a generalização encontrada na abordagem da significativa diversidade, abre espaço para que se estabeleça relações diretas com os objetivos do ensino de História, justamente em torno de um sentido que não parte da “autonomia”, tão requerida pela própria Base, perceptível também nos significantes destacados no texto original e que “definem” as “bases da epistemologia da História”. Vale ressaltar que, não há elementos no texto que permitam configurar de que “bases” se está falando, visto que o documento não

fornece referencial teórico que fundamente os significados daquilo que está posto. (SANTOS; RIBEIRO e ONÓRIO, 2020, pg. 8)

O documento em si, refere-se a seu caráter de desenvolvedor de autonomia, como:

“A busca de autonomia também exige reconhecimento das **bases da epistemologia da História**, a saber: a **natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento**, o conceito de **tempo histórico** em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de **documento** como suporte das relações sociais, as várias **linguagens** por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula.” (BNCC, 2018, HISTÓRIA)

Essa tendência que vemos na matriz de História, está presente no documento de Base como um todo, em detrimento da temática diversidade tornar-se pauta obrigatória para os sistemas escolares nas últimas décadas. Pauta advinda de todo um processo de luta por direitos, até a formulação de leis oficiais que “garantem” sua sistematização no âmbito escolar:

“Proveniente de demandas dos movimentos sociais -em particular do Movimento Negro, desde o início do século XX, e, mais recentemente, na década de 1980, do Movimento de Trabalhadores em Educação -a diversidade foi sendo gradualmente incorporada aos currículos tanto a partir de práticas de professores que reconheceram a necessidade de atuar em prol de uma reeducação das relações raciais, quanto em decorrência das imposições previstas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituíram a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afrodescendente, africana e indígena.” (SANTOS; RIBEIRO e ONÓRIO, 2020, pg. 2)

O sentido de equivalências que é gerado por essa narrativa, insere as questões da história dos povos indígenas e africanos em proposições subordinadas a uma subclasse de conhecimento, tida como o “conhecimento para fazer algo”, reconfigurando a função formativa do ensino de História, subordina também a dimensão política da Educação e das “capacidades” cognitivas a serem desenvolvidas. Como apontado pelas autoras Santos, Ribeiro e Onório (2020):

“Temos aqui uma configuração que identificamos como elemento recorrente na BNCC e exemplar da hibridação operada: a subordinação da epistemologia do conhecimento histórico, um conhecimento em si, àquele conhecimento para se fazer algo. Dessa forma, configura-se uma relação na qual o conhecimento em si se refere aos conteúdos, enquanto o conhecimento para fazer algose

relaciona ao que a BNCC define como competências” (SANTOS; RIBEIRO E ONÓRIO, APUT MUNHOZ; OLEGÁRIO, 2019, p. 38)

Seguindo agora para os anos finais do Ensino Fundamental, configurado do 6º ao 9º ano, temos a organização primeira dessa etapa do ensino escolar, que é feita partindo de três procedimentos básicos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (BNCC, 2018, História no Ensino Fundamental – Anos Finais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades)

Segundo Anhorn e Costa (2011), “o ensino de história se apresenta como um terreno movediço, contestado e de difícil apreensão”, entendendo o ensino de História e também a constituição do currículo da mesma, como um sistema discursivo onde são produzidos sentidos de conhecimento das diferentes perspectivas historiográficas. Quando se percebe, como a dimensão política interfere nas questões de poder, entende-se o porquê de certas teorizações fomentarem a modelo base de referência curricular nacional.

Retornemos agora para os procedimentos em destaque, o primeiro “ implica o uso de uma forma de registro de memória, a cronológica, constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea.” (BNCC, 2018), como apontado pelo documento, o tempo cronológico passaria pelo processo de ressignificação, realizado dos professores para os alunos; ou seja, seria a partir da mobilização sistemática de

conhecimentos, que o professor deve ajudar com que seus alunos, percebam as problematizações e os significantes de acontecimentos, ao longo do tempo.

“A presença de diferentes **sujeitos** ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas” (BNCC, 2018). Com isso, a BNCC justifica a necessidade de inserção a conhecimento sobre a **cultura** de diferentes povos, e os saberes sobre a **mobilidade das populações**. No entanto, o que realmente podemos entender desse discurso? As autoras Anhorn e Costa (2011) ressaltam que, “essa última questão coloca em evidência que a reflexão acerca da interface poder, conhecimento histórico escolar e identidade nacional.”

O segundo procedimento, está ligado ao entendimento de diferentes fontes documentais. “O exercício de transformar um objeto em **documento** é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu” (BNCC, 2018). Este procedimento visa o desenvolver da aptidão do aluno ao uso de diferentes matérias, como fonte de estudo histórico; o que diz respeito, aos conhecimentos do profissional docente, sobre o que pode ser considerada fonte de pesquisa e estudo historiográfico. Dessa forma, não se tem como obter um padrão, ou base sólida, de como essa etapa poderá ser realmente elaborada.

Já o terceiro procedimento, perpassa pelo âmbito das narrativas, “envolve a escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes” (BNCC, 2018). Vale ressaltar que, enquanto o segundo procedimento estaria mais dependente do professor, o terceiro se torna quase que particular da instituição escolar, como aquela instituição planeja o tipo de narrativa que seus alunos “devem” aprender; visto que, existem várias formas de se entender um período histórico, como ressaltado pelas autoras:

“Isso significa perceber como as lógicas da equivalência e da diferença atuam em um contexto onde o jogo de linguagem se faz de forma imbricada como o jogo do tempo em contexto escolar, onde a temporalidade é uma dimensão central do discurso, isto é, de uma totalidade estruturada resultante de práticas articulatórias.” (ANHORN; COSTA, 2011, p. 133).

Percebe-se que o desenvolver dessas “novas” demandas, percorrem o âmbito das necessidades que se tem de diferentes narrativas e entendimentos acerca da história:

“Trata-se de perceber como vem sendo equacionadas, em meio ao ensino dos conhecimentos históricos curricularizados, as tensões entre as diferentes demandas identitárias do nosso presente. Essa abordagem discursiva, ao permitir evidenciar as estratégias de fixação de identidades na perspectiva de uma política da diferença, aponta novas possibilidades de percepção do papel desempenhado pela fixação de uma identidade nacional [...]” (ANHORN; COSTA, 2011, p. 131).

Agora, para se entender como seria feita a divisão de tais processos ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, podemos trazer as bases temáticas enunciadas na BNCC, do 6º ao 9º ano, que são, resumidamente, as seguintes:

- “No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África.”
- “No 7º ano, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII.”
- “No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas.”
- “No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos

conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade. Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente” (BNCC, 2018, Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental).

O que vemos, partindo destes recortes imagéticos e teóricos de períodos históricos, é que, além de sua organização cronológica eles são pautados por uma sequência de nivelamento; ou seja, conforme o aluno avança de série é requerido que este esteja apto, a conhecimentos mais complexos, que demandam maior capacidade de síntese crítica. Todavia, tais capacidades psicológicas, não são igualmente guiadas ou, metodologicamente falando, possuem um roteiro base, que auxilie o professor nesse procedimento de desenvolver seus alunos. Resumindo, a função do professor diante esse montante “conteudista”, parte da “associação discursiva entre temporalidade e narrativa histórica permite resinificar as noções de passado, presente e futuro de forma a poder manter a tensão necessária entre as duas categorias de tempo” (ANHORN; COSTA, 2011, p. 135).

CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE GOIÁS – BREVE HISTÓRICO

Este terceiro capítulo tem como proposta a análise do documento de diretrizes elaborado com enfoque regional, para a região de Goiás, Documento Curricular para Goiás – Ampliado (Volume III – Ensino Fundamental anos finais).

Inicialmente, será feita uma abordagem geral sobre o panorama de políticas educacionais específicas da região de Goiás, trazendo as características principais. Posteriormente, iremos seguir a partir do DCGO – Ampliado, focando em uma característica muito específica do sistema educacional municipal de Goiânia, que utilizava do sistema de Ciclos de Aprendizagem, que não funciona como o sistema Seriado, e que por isso, dentre outros fatores, apresenta propensas dificuldades na plena aplicabilidade de competências e habilidades. Além desta diferenciação de modelos de nivelamento de ensino escolar, estará contido neste capítulo uma entrevista com profissionais da área da educação que trabalham na Secretaria Municipal de Educação, e ajudam na aplicação do DCGO – Ampliado.

Com isso poderemos ainda averiguar como a, anteriormente citada, corrente ideológica – política, neoliberal, pode estar se mantendo e guiando o olhar sobre a educação, o ensino e principalmente, para nosso recorte, o ensino de História; trazendo características, que ao longo da construção desse trabalho, nos demonstra as intencionalidades do poder público para com a educação.

3.1 – Panorama de Aplicabilidade do Currículo em Goiás

A partir da “descoberta”/invasão da América, no final do século XV, uma série de mudanças, produções e deduções epistemológicas são desencadeadas. Rupturas paradigmáticas, com os períodos, hoje denominados, da Idade Média para a Idade Moderna; tendo em vista que os novos saberes, praticados no novo continente, “criaram métodos e técnicas oficializadas como científicas no velho ocidente” (CHACÓN, 2016, p. 232).

Por tal perspectiva, podemos destacar uma lógica apresentada pelo professor e sociólogo Aníbal Quijano, sobre a criação da monocultura do saber, e a maneira que o conhecimento é abordado, na atualidade, como uma forma de herança deixada pelo período conhecido como Brasil Colônia:

“Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra direção territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado” (QUIJANO, 2014, p. 73).

Conforme o esclarecimento, podemos ver a diferença sutil (ou até mesmo de sucessão), na história da colonialidade, em relação ao colonialismo. Por intermédio dessa, o papel da colonialidade como manifestação do poder “naturaliza” (torna comum) suas práticas em todas as esferas, incluídas nos saberes. Ainda obstante, podemos perceber que o procedimento epistemológico acontecido nas colônias europeias na América foi (e é) “construído desde seus pilares coloniais, incluindo o princípio da teoria evolucionista, que se fundam os conceitos de raça, gênero, patriarcalismo, capitalismo etc” (CHACÓN, 2016, pg. 233).

Voltando o olhar para Goiás, desde que deixou de ser Capitania e Província e fora criado como Estado do Brasil, o território foi palco histórico de todo um planejamento que sequenciou grandes mudanças estratégicas em seu amálgame, com relação ao papel que representava na economia brasileira (extrativista mineral, conduziu a Marcha para o Oeste, e por meio desta se desbravou o Mato Grosso goiano, que contou com uma massiva migração vinda de outros estados).

Ainda vale ressaltar a este episódio, o rumo que tomou no início do século XX, quando se inicia a era do poder agropecuário goiano, símbolo até hoje, da sua representação no Governo Federal. Todavia, essas realizações tiveram seus nomes de destaque como as lideranças pelo padre Luiz Marquez e pelo coronel Felipe Antônio, cujas mudanças procuraram a autonomia do Estado planaltino.

Obviamente, essas mudanças não foram únicas, ocorreram outros processos, como movimentos desbravadores, de cunho familiar, organizado por famílias que ganharam renome pelas mesmas (Bulhões, Fleury e Jardim Caiado), que disputaram por espaços e aquisições de terras, que acarretavam demandas políticas posteriormente:

“Nessa movimentação, observamos como se formula a idiossincrasia que pondera o Estado de Goiás no séc. XXI. E é justamente isso, a disputa pelo espaço político, aliada à ideia impositiva do coronel (atitude que foi naturalizada, infelizmente) as que criam um sistema patriarcal, corporativista, racista, machista e tutelar em Goiás” (CHACÓN, 2016, pg. 236).

Tal panorama, nos dá abertura para analisar as configurações que constituem as políticas educacionais do estado. Podemos destacar nesse breve histórico, a formação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, que teve sua estruturação composta por:

“42 escolas (urbanas, suburbanas, rurais e escolas de corte e costura). Essas escolas funcionavam em espaços alugados ou cedidos pela comunidade e, quase sempre, sem as condições mínimas de funcionamento. O corpo docente era formado por 171 professores primários, dos quais 37 eram normalistas e 134, professores leigos. Havia, nessa época, 3119 alunos. A administração e a coordenação das escolas eram responsabilidade do prefeito. Não havia concurso público para seleção de professores e demais profissionais e a contratação era realizada segundo critérios de indicação político-partidária, normalmente por vereadores do bairro em que a escola estava localizada.” (LIMA, 2005, pg. 32).

O fator “não haver concurso público”, já nos revela uma característica atemporal do ambiente político educacional do estado como um todo, na atualidade ainda se tem uma vaga decorrência de concursos e vagas para trabalhos públicos, assegurados, principalmente pela grande preferência pelo modelo de contratos provisórios de profissionais da educação. Sá vemos uma mudança nesse quadro, nos períodos de 1966-1969, como dito por Lima (2005), no entanto essa realidade logo é substituída na década de 1970, com o Regime militar, instaurado em 1964, período marcado por autoritarismo, supressão dos direitos constitucionais, perseguição policial e militar, pressão e tortura dos opositores e censura prévia aos meios de comunicação.

Esse período termina, de acordo com alguns historiadores, em 1985 com a eleição de Tancredo Neves para Presidente da República pelo Colégio Eleitoral,

no entanto, a história não é factual ou imediatista, vivemos por processos que em sua grande maioria ocorrem de forma lenta, o que podemos destacar desse período de “rompimento”, da década de 1980 para Goiás, é o que Lima (2005) nos apresenta, a volta dos concursos públicos para professores, e a configuração geral do panorama municipal de Goiânia, sendo essa:

“constituída por 103 escolas distribuídas pelas quatro regiões da zona urbana e dezessete escolas na zona rural. Segundo Mundim (2002), todos os níveis de ensino apresentavam fracasso escolar indicado por meio dos altos índices de evasão e repetência. Na primeira fase do primeiro grau, 37% dos alunos evadiam ou desistiam; no segundo grau, 50,70% eram reprovados ou abandonavam a escola.” (LIMA, APUT MUNDIM, 2005 pg. 33)

Ainda seguindo por esse panorama, a autora ainda destaca que ocorreram melhorias de salário benefícios que estariam assegurados pelos ministérios e influencia a continuidade:

“a década de 80 apresentou avanços para a Secretaria Municipal de Educação, destacando-se: melhoria nos salários dos professores por meio da “gratificação de difícil acesso” (ajuda de custo para o transporte), realização de concursos públicos para o preenchimento do quadro de profissionais, realização de eleições de diretores das escolas municipais, aprovação de um novo Estatuto do Magistério, criação do Conselho de Diretores, ampliação e reforma da rede física municipal, criação do Centro Permanente de Capacitação para o Magistério, implantação de Conselhos Escolares, entre outros.” (LIMA, 2005, pg. 33).

Os anos 1990, são marcados por iniciativas da Secretaria Municipal de Educação, primeiramente de descentralizar suas ações e “diminuir a distância existente entre o órgão gestor e as escolas, implantou cinco Núcleos Regionais de Ensino” (LIMA, 2005, pg. 34), estes estariam formados por professores disciplinares, pedagogos e especialistas em Ensino Especial. Estes núcleos, atualmente Unidades Regionais de Ensino (U.R. E Central, U.R.E. Maria Thomé Neto, U.R.E. Brasil de Ramos Caiado, U.R.E. Maria Helena Bretãs, U.R.E. Jarbas Jayme), tinham função de atender necessidades regionais, como destacado pelo autora Mindé Badauy de Menezes (1994), eram “pontos de referência regionais para troca de experiências, planejamento coletivo e administração colegiada”, com o papel de “estimular, organizar e sistematizar a produção coletiva.”

Um importante fator, que serviu de mobilizador para as mudanças que foram se seguindo durante os anos 1990, era a evasão escolar e a repetência,

e para Lima (2005) em detrimento disso “em 1998, ocorreu a implantação do Projeto Escola para o Século XXI, que propôs os ciclos de formação como forma de minimizar problemas”. Vale ressaltar que nesse período ainda se tinha:

“Alunos com defasagem idade/série, alunos que não conseguiam se alfabetizar, falta de tempo para o professor se capacitar e planejar suas aulas, dificuldades no processo avaliativo, ausência de uma prática pedagógica voltada para as reais necessidades dos alunos, necessidade de acompanhamento sistemático pela SME/GO, alunos sem histórico escolar e com condições de estudos mais avançadas, alunos que possuíam desenvolvimento capaz de avanços extras aos sistemáticos” (LIMA, 2005, pg. 34)

E é esse Projeto, que viria a trazer uma organização de maneira flexível e voltada para o sucesso dos alunos, no entanto devemos estar atentos a como esse se desenvolveu na prática, e para isso mais à frente será feita uma análise mais profunda deste, no tópico 3.2.

Ainda obstante, como destaque final para este tópico, podemos trazer o contexto mais recente de grande alteração no âmbito educacional, sendo este marcado pelas:

“Políticas neoliberais no contexto educacional goiano têm, para nós, como marco central a reforma educacional “Pacto pela Educação”, implementado durante o Governo de Marconi Perillo (2011 –2014) através do economista Thiago Peixoto que esteve à frente da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC). A reforma estava organizada através de cinco pilares e vinte e cinco metas para garantir o “foco no aprendizado dos alunos e busca de forma definitiva mudar o futuro da nova geração de goianos” (FREITAS, APUT GOIÁS, 2021, pg. 71)

Esta Reforma Educacional “Pacto pela Educação” é esboçada como resposta para problemas apresentados no próprio documento, dentre eles: “à queda sucessiva do Estado de Goiás no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); à alta taxa de evasão escolar no estado” (GOIÁS, 2012a.). Dentre outras problemáticas, o plano fora organizado através de pilares (cinco ao todo), que se seguidos trariam a “mudança necessária para a situação da educação em Goiás.

“O plano é estruturado nos seguintes pilares: I. Valorizar e fortalecer o profissional da educação; II. Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; III. Reduzir significativamente a desigualdade educacional; IV. Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; V. Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino” (GOIÁS, 2012a.).

A primeira lida, se abstrai que o projeto viria a ser algo de grande ajuda e melhoria no âmbito educacional como um todo, porém como Freitas (2021) nos retoma, na prática, notamos que o projeto acabou por cooptar o grupo gestor a cumprir metas, sucateou a estrutura física escolar, sobrecarregou professores e grupo gestor de atividades administrativas.

O autor nos apresenta diversos apontamentos que revelam esse ponto de vista, como:

“No primeiro ponto respectivo à Valorização e fortalecimento do profissional da educação a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás enfatizou que já havia implementado a obrigatoriedade de realização de cursos específicos para a candidatura ao cargo de direção escolar [...] Tais medidas já implementadas pela Seduc colocaria em risco a autonomia do grupo gestor de implementar um projeto de gestão que destoasse da lógica neoliberal presente nos sistemas de avaliação nacional como o Ideb [...] Em nossa perspectiva, que difere dos objetivos encontrados na educação neoliberal, a qualidade está presente não nos resultados de uma atividade avaliativa conteudista e baseada em uma Cultura escolar que valoriza o “decoreba” [...] Desta forma, os resultados presentes nas provas do Ideb pouco refletem uma educação de qualidade” (FREITAS, APUT GOIÁS, 2021, pg. 72 - 75)

Estas formulações, corroboraram para um amontoado do que podemos chamar de “sucateamento da profissão docente”, visto o seu vislumbre neoliberal que influenciou em mais uma vez transformar a educação em uma mercadoria, e obrigar que os docentes tenham cada vez mais um currículo vasto para continuarem tendo que trabalhar para além de seu cargo.

3.2 – Especificidades do Município de Goiânia – Ciclos

Conforme o enfoque de nosso trabalho se volta para o município de Goiânia e a sua particularidade do nivelamento cíclico do ensino, este tópico será dedicado a explicar melhor como essa organização funciona e sua trajetória pela educação municipal. O Projeto “Escola para o Século XXI (SME, 1998)”, propôs que os educandos (crianças e adolescentes), passariam a ser enturmados de acordo com as fases do seu desenvolvimento, sendo essas: a infância, a pré-adolescência e a adolescência; diferentemente da organização seriada, no qual o nível de conhecimento atingido em cada série é o fator de enquadramento, aprovação e reprovação.

Aprovado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação nº266 de 29 de maio de 1998, o projeto reformulou a experiência do Bloco Único de Alfabetização e propôs a implantação de quatro ciclos, sendo estes: “Ciclo I – alfabetização, primeira e segunda séries; Ciclo II – terceira e quarta séries; Ciclo III – quinta e sexta séries; e Ciclo IV – sétima e oitava séries”. A constituição geral do projeto ainda contava com uma particularidade lembrada por Lima (2005), a implantação de “Classes de Aceleração de Aprendizagem”, destinadas a crianças e jovens de 12 à 15 anos, que estivessem com uma diferença mínima de dois anos entre idade e série. A motivação da implantação de tal sistema partia do entendimento de que:

“Esses alunos em defasagem idade/série sempre constituíram um ‘problema’ para a escola. Questões como discriminação, falta de interesse, indisciplina, agressividade, baixa ‘auto-estima’ são constantes na análise dos professores, sempre que se discute ou se avalia o fracasso escolar.” (SME, 1998, p.59)

Ainda como ressaltado por Lima (2005), estas classes eram inicialmente planejadas para vigorar durante os anos de 1998 – 2000, “porém, foram prorrogadas até 2003, quando foram suprimidas pela Resolução CME nº061 de 02 de julho daquele ano”. Estas pelos ciclos, estavam localizadas no segundo estágio do planejamento (ciclo II), explicado pelo projeto, de tal escolha, como:

“O fato desses alunos terem entre 12 e 15 anos faz com que tenham uma bagagem de vivência, habilidades e conhecimentos mais amplos que uma criança de 6 ou 8 anos, e se a escola souber aproveitar essa bagagem, o processo de construção das habilidades e conhecimentos disciplinares será mais acelerado.” (SME, 1998, p.60)

Para nos ajudar a ter uma noção de como esse projeto começou a ser colocado em prática, temos Porciúncula (2002), que nos apresenta o seguinte panorama: inicialmente o projeto fora implantado em 39 escolas municipais, contemplando 79 turmas e 17.375 alunos assim distribuídos: 1490 alunos nas turmas de aceleração, 7838 alunos no Ciclo I e 8047 no Ciclo II, nos períodos matutino e vespertino.

Conforme o quadrante apontado por Porciúncula, a implantação dos ciclos deveria ser gradativa, no entanto quando fora colocado em prática, o projeto teve panoramas mais generalizados, “o Ciclo I foi implantado em todas as escolas

que ofereciam as respectivas séries, porque, de acordo com o documento¹¹ encaminhado ao Conselho Municipal de Educação” (LIMA, 2005, pg. 36); a justificativa seria que as escolas municipais, por já utilizarem da proposta de Bloco Único de Alfabetização, estariam aptas a proposta dos ciclos, pela semelhança nas características de aprovação automática nas primeiras series.

No entanto, para que compreendamos esse imediatismo por trás das aceleração, faz-se necessário analisar um quadrante mais geral referente ao contexto a que se refere, destacando por esse meio a política estabelecida pela gestão da época. Para essa reformulação histórica, destacaremos o revisionismo feito por Maria Augusta Peixoto Mundim (2002), assim se tem nessa época o professor Nion Albernaz, que já cumpriria dois mandatos como prefeito de Goiânia (83/84), nomeado pelo governo estadual e em 1989/1992 com a eleição pelo voto direto (ambas pelo PMDB); todavia, iniciava a sua terceira gestão pelo PSDB.

Já para a gestão da Secretaria Municipal de Educação, temos como dirigente o professor da Faculdade de Direito da UFG, Jonathas Silva, não alterando muito o quadro geral de assessores da gestão anterior, mesmo os de até mais de quatro gestões anteriores. Para entendermos mais sobre o que essa gestão de início traçava como metas para a educação, Mundim (2002) destacou algumas das principais, como: melhoria da qualidade do ensino, democratização do acesso e permanência escolar, gestão democrática, além da valorização e capacitação profissional docente.

O que se percebe com uma primeira análise dessas metas, é a reorganização do olhar sobre a educação, redefinindo as prioridades das políticas educacionais, visando preencher as lacunas remanescentes, advindas de problemas como a evasão escolar e a reprovação em grade escala, decorrente do sistema de avaliação presente no modelo de nivelamento seriado.

“A SME busca, através de seus programas, elevar a educação municipal a um padrão de referência em qualidade, combatendo o analfabetismo, a evasão e a repetência e implantando o processo de inclusão. Suas principais ações concentram-se na implantação das

¹¹ Projeto Escola para o Século XXI: desenvolvimento e adequações. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2000.

classes de aceleração, através de novos procedimentos dos ciclos de aprendizagem, da não reprovação, de nova forma de avaliação, reformulação de currículo e grade curricular, inserção do ensino especial no ensino regular (...) fomento à cooperação científica e técnico-pedagógica através de parcerias e a modernização tecnológica do ensino, através de equipamentos modernos, bem como a introdução da informática no novo currículo.” (Goiânia, SME, 1998b, pg. 9 – 10)

Em relação a proposta de democratização do acesso e permanência escolar, os Planos de Ação se baseavam em princípios legais, presentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), “que buscavam atender aos preceitos da universalização do ensino fundamental com a manutenção da qualidade por meio da adequação e racionalização dos espaços existentes.” (MUNDIM, 2002, pg. 35).

Já em relação ao processo de gestão democrática, proposto, procurou-se incentivar-la através da criação do Conselho Municipal de Educação:

“Segundo o relatório anual de atividades realizadas pela Secretaria Municipal de Educação em 1997, a reativação do Fórum Municipal de Educação implicou as seguintes ações: criação do Fórum Municipal, mediante Decreto nº 1.481 de 14 de maio de 1997; instalação do Fórum em sessão solene em 16 de junho de 1997, com a posse de representantes das entidades dos vários segmentos da Sociedade Civil, quando foram discutidos assuntos relativos à questão educacional do municípios de Goiânia e a realização de três reuniões, no período compreendido entre 16 de junho e 22 de setembro de 1997. No entanto, não consta nos relatórios dos anos subsequentes nenhuma outra referência ao Fórum. Segundo informações orais, sua vigência restringiu-se ao primeiro ano dessa gestão.” (MUNDIM, 2002, pg. 35)

Seguindo para a questão da valorização e capacitação docente, conforme os planos de ação, constituíram-se em outro eixo central do que viria a ser o projeto político pedagógico dessa gestão, que resultou em ações como:

“A implementação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefpe), dentre outros no desenvolvimento dos programas de capacitação, estudo e pesquisas; no desenvolvimento de programa de formação da Universidade Federal de Goiás (UFG) para a realização de curso de graduação superior para professores que só detinham o nível médio; na consolidação do Estatuto do Magistério Público Municipal e Plano de Cargos e Salários e, também, no incentivo à premiação de profissionais da educação.” (MUNDIM, 2002, pg. 36)

Devido a tal configuração, pode-se averiguar uma corrente de alinhamento entre as políticas e as metas propostas pelo governo, que propiciaram esse

apressamento na implementação dos ciclos. A implementação dos ciclos restantes, seguiu pelo referente panorama, para o segundo ciclo:

“Em 1999, o Ciclo II foi implantado em 39 escolas¹⁸, depois ampliado para mais onze escolas, totalizando, cinqüenta escolas. Além da implantação, o Ciclo II passou por uma reestruturação que lhe acrescentou a quinta série. Segundo a Resolução nº017 do Conselho Municipal de Educação, de 19 de setembro de 2000.” (LIMA, 2005, pg.36)

O que aconteceu para essa reformulação, partiu de uma questão coligada ao sistema seriado de ensino. Quando se tem o nivelamento seriado, a partir da 5º série (ou 6º ano), o aluno estaria deixando a primeira fase do Ensino Fundamental, e a característica principal da segunda fase do Ensino Fundamental, é a divisão de disciplinas escolares por professores; ou seja, o aluno sai da dimensão de se ter um único docente responsável pelo ensino, para ter um para cada matéria. Para conseguir conciliar essa mudança de hábitos, foi necessário reprogramar¹² a estrutura do segundo e posteriormente do terceiro ciclos, para promover uma transição gradativa do aluno, à essa configuração de um para vários professores.

Em referência ao terceiro ciclo e o quarto, conforme a alteração feita pela Resolução-CME N.09/2000 (SME, 2000), agora os ciclos seriam: Ciclo I - alfabetização, primeira e segunda séries (Infância / 6, 7 e 8 anos e 11 meses), Ciclo II - terceira, quarta e quinta séries (Pré-adolescência / 9,10 e 11 anos e 11 meses, Ciclo III - sexta, sétima e oitava séries (Adolescência / 12 a 15 anos ou mais), e por tal alteração temos:

“Em 2000, o Ciclo III foi implantado em nove escolas do Projeto Escola para o Século XXI. De acordo com a Resolução nº 017 do Conselho Municipal de Educação, de 19 de setembro de 2000, a implantação do Ciclo III deveria ocorrer de maneira progressiva e deveria respeitar a decisão das unidades escolares de aderirem ou não ao Projeto [...] Com a implantação dos ciclos, os critérios de modulação foram modificados: o Ciclo I, além do professor-referência, contou com a modulação do professor de Educação Física, e as escolas integrantes do Projeto, com a modulação de um professor de Artes. Já o Ciclo II contou com um coletivo de professores de diferentes áreas do conhecimento, além de um pedagogo. Dessa forma, os profissionais foram modulados na proporção de 1,5 professores por turma, ou seja, para três turmas eram cinco os professores, para cada seis turmas, nove, e assim sucessivamente. O Ciclo III contou com um coletivo de, no mínimo, oito professores, um de cada componente curricular, e

¹² A nova estrutura dos ciclos foi aprovada pela Resolução-CME N.09/2000.

também obedeceu à proporção de 1,5 professor por turma, podendo a escola optar por um pedagogo a partir de oito professores.” (LIMA, 2005, pg.37 - 38)

Vale ressaltar, que o currículo foi reformulado como base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e tinha a intencionalidade de propiciar certa interdisciplinaridade dentro do modelo cíclico. Seguindo essa lógica, o Projeto faria parte de um algo mais amplo, sem se prender aos componentes curriculares, ementa e carga horária, como era mais comum no modelo seriado. As disciplinas estariam submetidas a se comunicar de forma coesa, e o trabalho seria desenvolvido com base em quatro (sub)projetos, sendo eles: os Temáticos, de Ação Pedagógica, de Apoio Didático e de Avaliação.

Cada um dos desses (sub)projetos, estavam direcionados a ações e metas diferentes:

“O Projeto Temático constituiu-se dos subtemas dos ciclos I e II e dos conteúdos de cada área do conhecimento [...] O Projeto de Ação Pedagógica apresentou os princípios e as diretrizes básicas necessárias ao desenvolvimento das atividades pedagógicas [...] O Projeto de Apoio Didático apontou para a importância dos recursos didáticos para um ensino mais ativo [...] O Projeto de Avaliação, a avaliação possuiria papel central na proposta e deveria orientar todo o processo educativo, rompendo com a concepção centrada nos resultados.” (LIMA, 2005, pg. 38 - 39)

Segundo a SME (2002), a organização por ciclos possibilitou e possibilitava uma prática educativa voltada para a formação integral do ser humano, do aluno. Além disso, o educando torna-se centro do processo educativo, que passa a ter atenção e respeito às diferentes fases de desenvolvimento humano.

Ainda presente nesse projeto, temos a presença de uma Resolução (nº 061 do Conselho Municipal de Educação, de 02 de junho de 2003), que mostra aspectos para o projeto, que perpassam demais áreas do corpo escolar como um todo, e apresentando demais melhorias para os mesmos, como:

- o coletivo de professores do Ciclo I deve ser formado por: um pedagogo referência; um professor de Educação Física e um dinamizador-pedagogo para cada quatro turmas;
- o professor coordenador (termo utilizado para substituir coordenador pedagógico) deve ser eleito por seus pares e seu mandato deve ser de,

no mínimo, um ano. Cada escola municipal tem direito a um professor coordenador por ciclo;

- com o aumento do quantitativo de professores por sala, os professores podem contar com quatro horas semanais de estudo, além do planejamento semanal, que continua sendo feito pelo coletivo de professores;
- em relação à progressão do aluno, as classes de aceleração da aprendizagem ficaram extintas e a retenção do aluno de um Ciclo para outro e entre as etapas desses também, o que caracteriza a progressão continuada. A matrícula inicial deve continuar sendo feita de acordo com a faixa etária, exceto para adolescentes de 12,13 e 14 anos não alfabetizados, que devem ser matriculados no Ciclo II;
- os instrumentos de avaliação devem ser aprimorados e os registros de avaliação passam a ser trimestrais (e não mais bimestrais). O termo Conselho de Classe ficou substituído por Conselho de Ciclo.

A organização do ensino em ciclos, teve amparo, primordial, leal seguido pela Lei, 9.394/96, em seu capítulo II, art. 23, que basicamente permite que se desenvolva novas possibilidades de organização da educação básica, destacando que:

“Em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização” (BRASIL, 1996)

Além do exposto, ainda se tinha as Diretrizes Curriculares, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, deve se atentar que, apesar da proximidade do discurso governamental, em relação aos ciclos, com as demandas e desejos de constituir uma escola “menos excludente e mais democrática” (MUNDIM, 2002, pg. 61), todo esse montante participava de um processo de implantação de reformas no Brasil, na década de 1990. Nesse sentido, o que pode ser averiguado com as propostas de organização cíclica do ensino, assim como as categorias de autonomia, descentralização, participação e gestão, participam de uma significação diversa em um contexto no qual se produz um projeto de sociedade.

3.3 – BNCC e o Ciclo em Goiânia – DCGO Entrevistas

Conforme destacado no início deste capítulo, como último tópico, agora estarão transcritas, como fomento ao fechamento de nossa análise, elaborada nesse trabalho, as entrevistas realizadas no dia 15 e 19 de novembro de 2021, com professores funcionários públicos que aturam e atuam no trabalho de criação e implantação do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DCGO – Ampliado). Partiremos com a análise direta da estruturação dos ciclos e o ensino de História, tendo em vista o histórico por trás de seu processo estar presente no tópico anterior.

Em relação aos profissionais que se dispuseram a participar das entrevistas, foram dois profissionais atuantes ou que já aturam, na rede municipal de ensino, e por seus processos particulares chegaram a Secretaria de Educação do Município de Goiânia, atuando como membros das equipes que escreveram, fomentaram, aplicaram e fazem a manutenção do DCGO – Ampliado. O primeiro entrevistado foi o professor da educação 2, de Artes, Prof. Me. Gustavo Vale, e posteriormente a Prof^a. Me^a. Carolina do Carmo Castro, que atuou e atua da rede municipal ao ensino superior, ambos membros da SME.

Primeiramente, com o processo revisionista que foi feito neste trabalho, averiguamos que os documentos curriculares passaram de início por uma série de reuniões, encontros formativos e discussões, que visavam entender/compreender o que se achava importante ter como adaptação da BNCC para a realidade goiana, no entanto o que o documento nos revela é que o processo de se tentar adaptar a BNCC vem bem antes até dos movimentos feito pelo ProBNCC (Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular), já se tinha um certo movimento independente que se organizava na forma de Grupos de Trabalho ou Grupos temáticos, revelado pelo Prof. Gustavo.

“Como esse processo se deu em um momento que se misturou estado e município, o município já estava fazendo o seu próprio currículo o DCGYN, que é uma releitura da BNCC. Assim o município, antes de se juntar ao estado, e formar o DCGO, nós já estávamos fazendo o que não foi, mas seria, o DCGYN, uma tradução mais para o município de Goiânia e não para o estado de Goiás. Então como isso já estava bem

avançado, nos ajudou muito, por que as pessoas do município passaram por muitas discussões e estudos para fazer esse documento. Então, quando fomos chamados para fazer o DCGO – Ampliado, que foi uma retomada do DCGO, só que com mais calma, num processo de Regime de Colaboração.” (VALE, Gustavo. 2021)

Esse parâmetro de mobilizações “personalizadas”, advinda da união de profissionais da educação ante a formulação dos documentos curriculares, se mantém até mesmo durante o processo de formulação do documento regionalizado, principalmente pelo fator de influência de interesse políticos, advindos de uma corrente neoliberal, que visa a manutenção que vimos percorrer a história das políticas educacionais, quase que desde os primórdios, que é a constituição de uma educação/escola para o pobre, diferente da que o rico pode pagar para ter; sendo a primeira uma educação tecnicista, voltada ao mercado de trabalho, enquanto a segunda uma educação mais sistematizada, que permite uma maior facilidade para acesso ao ensino superior.

Em relação a essa tentativa, e influência forte percebe-se que temos uma divisão de interesses, e até de discursos, quando o campo se estende até as regionalidades, ao mesmo tempo que se tem essas influências, ainda se defendia uma ideia de democratização do processo, como destacado pela professora Carolina, “particularmente, no momento em que ingressei as orientações do ProBNCC, foi de dar uma abertura para a gente falar com os professores da rede municipal, para que eles participassem também”. Em detrimento disso, foram se revelando aspectos na construção dos primeiros modelos do documento, que por meio de diálogos e interesses particulares aos envolvidos na escrita, que necessitavam de adequações a realidade das escolas e dos profissionais que trabalhariam no campo.

Ainda obstante, não se pode acreditar que esse processo foi de inteira autonomia dos envolvidos na escrita, se tinha uma vigilância e critérios a seguir, que restringiam, e muito, as ações dos envolvidos. Em relação a isso, o professor Gustavo ressaltou:

“A princípio, houve um movimento nacional desta elaboração de Secretarias, que haviam um gabarito para isso, pois são centenas de Secretarias, além das diversas realidades de municípios que não possuem condições ou muitas vezes pessoas formadas nas áreas, então esse movimento nacional começou a pressionar os estados a releverem a BNCC, e nós (Goiás) tardiamente (em relação a

convocações como Rio de Janeiro e São Paulo), fomos orientados da seguinte maneira – iríamos tentar, observar, como é o nosso território e vamos transformar a BNCC a partir de alguns critérios. Então, houveram, mesmo que brevemente, momentos em espaços diferentes, muitas vezes até em função dessa burocratização do processo, para demonstrar que se teve um certo arcabouço democrático no processo, de certa forma foi, rápido, mas foi. Essas orientações acabaram por ser mais gerais, mas tentando que a gente aproximasse ao contexto goiano. Tivemos em média uma semana para fazer essa transformação, para se ver o quanto isso foi aligeirado; claro que no processo foi maior, mas na caneta e no computador, de pegar as habilidades e fazer essa transposição, foi praticamente uma semana, para todas as áreas. Agora esse processo teve mais etapas, chegou-se a ter um discussão no Museu Antropológico, sobre o que seria goiano, o que seria goianidade? Assim se teve mais momentos para uma elaboração mais aprofundada, as pessoas do município já vinham gabaritadas por esse processo do DCGYN, que acabou fomentando uma participação muito grande do município na construção do DCGO – Ampliado. E no DCGO – Ampliado se teve um olhar mais afunilado para os campos, componentes e para o território, pensando nessa cultura goiana. E por fim, se chegou a um consenso de que não se tem uma cultura goiana, porque, diferentemente do passado, não somos mais uma comunidade tradicional, somos uma metrópole.” (VALE, Gustavo. 2021)

Não obstante, enquanto a formação docente necessária para se executar o que as diretrizes estabelecem é um ponto fundamental que deve ser levado em consideração na construção de qualquer política educacional, principalmente um documento diretivo como o DCGO – Ampliado. Em detrimento disso, o que se nota no texto do próprio documento é que esse aborda as “realidades locais”, trazendo uma visão “multicultural” para as abordagens dos conteúdos; no entanto como isso seria realmente constituído? Para responder isso podemos destacar o conceito de multiculturalismo, abordado pelo professor Gustavo:

“A ideia que vem da BNCC, do multiculturalismo, de uma visão multicultural meia ‘Frankstein’. Se dá por um processo quase catastrófico, pois ela começa no governo Dilma, que tentou de fato esse projeto/política, em andamento, em fazer acontecer, mas em seguida esse toma uma nova direção. Havia uma comissão, bem próxima de uma outra que escrevia o documento da BNCC (em partes pessoas de Goiânia), que assim que o temer entrou (com o golpe), muda completamente – a equipe foi extinta, incluindo a retirada de fundamentos de autores por trás da BNCC. “ (VALE, Gustavo. 2021)

Enquanto a questão de como adaptar a BNCC ao contexto goiano, ou até mesmo de tentar trazer certa regionalidade no ensino, a professora Carolina, nos mostra aspectos fundantes de como essas tentativas foram se constituindo no processo de formulação do documento:

“A gente criou o GT, e nesse grupo de trabalho a gente tinha alguns professores da rede, que se disponibilizaram em ir nos momentos que

nós estávamos realizando a elaboração e/ou alterações em algumas habilidades, para que se fosse um processo democrático. Eu gostei muito disso porquê, por exemplo: nos anos iniciais e finais, nós incluímos algumas habilidades no DCGO – Ampliado, relacionadas a história regional e do município de Goiânia, (fizemos esse marco, pois enquanto historiadores temos que ressaltar e valorizar nossa história/identidade), e com o GT os professores nos falaram ‘interessantíssimo vocês fazerem essa inclusão da história de Goiânia, de Goiás, mas e a formação? E o material didático? A gente tem recurso para trabalhar essas habilidades?’. Era algo que nós, que estávamos envolvidos no processo não tinha se deparado, pensamos em incluir a abordagem da história do nosso município, mas o que nós temos enquanto livro didático, paradidático ou formação desse profissional que possa realmente fazer com que aquela habilidade seja efetivada. Acredito eu, que esse processo de ter os professores também, nos GTs nos falando das dificuldades das dificuldades em sala de aula, das percepções deles em relação aquilo que estava sendo criado, foi de uma grande riqueza para o processo; pois muitas vezes, as orientações chegam e a gente transpõe com nosso olhar que muitas vezes não é o mesmo de quem está em sala de aula. Então, quando o professor tem essa voz, para questionar, se fez muito importante para a elaboração do documento.” (CASTRO, Carolina do Carmo. 2021)

Concomitante a esse processo, surge o que para essa análise se torna fundamental, a questão dos ciclos em meio a essa adaptação, tendo em vista que esse era o modelo de estruturação do nivelamento educacional na rede municipal de ensino em Goiânia. Como esse modelo foi respeitado ou não diante a formulação do documento, e como se constrói o panorama do ensino de História, diante tal configuração.

A proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, não é recente na rede (incluindo os próprios conceitos que ela aborda), mas como condição de formação dos profissionais já na universidade, é tradicional ou mais conservadora e não dialoga com as redes, não tendo no currículo do licenciando a proposta político pedagógica do estado ou município, para se estudar por uma disciplina como que essa proposta se infere, essa permanece como lacuna entre a universidade e a realidade da escola.

“Ao longo do tempo, o olhar para essa proposta do ciclo foi tendo uma visão mais histórico-cultural, trazendo mais referenciais teóricos que apresentam a questão de não se ter tempo ou espaço para aguardar amadurecimento ‘correto’ (uma visão defendida por Vygotsky, por exemplo). Então, nessa última reformulação da proposta, que foi em 2016 e vale até o fim desse ano (2016 – 2021), eu participei da escrita dela, e nela se tem a fundamentação que se buscou para o ciclo ela é baseada no El'konin, no Vygotsky e no pessoal que trabalha através da teoria histórico-cultural, trazendo a perspectiva das revoluções que ocorrem no aparato superior (psicológico).” (VALE, Gustavo. 2021)

Entendendo isto, o que mobilizaria a progressão nos ciclos parte do questionamento “quando faz diferença, de fato, você mudar de idade”. Segundo a lógica abordada, não seria de um ano para o outro, mas por meio de relações sociais, ou seja, da interação com outros indivíduos e com o meio. A partir disso os ciclos foram estabelecidos, com essa justificativa de três em três anos.

“No entanto havia uma condição de pensamentos sobre a pré-adolescência, que não se tinha referencial bibliográfico, sendo assim se revolveu tirar isso nos últimos anos. Então as novas orientações (que estão mudando agora com a nova gestão), é que haviam dois ciclos – infância e adolescência – porque a pré-adolescência é um momento que não se é criança nem adolescente e não se tem algo que fundamente essa transição” (VALE, Gustavo. 2021)

Mas, no que se refere ao processo de adequação dos componentes curriculares, e se foi possível fazer essa adequação, tendo em vista que o modelo que a BNCC é pautada, segue o nivelamento seriado, podemos destacar a experiência vivida pela professora Carolina:

“Isso é até uma discussão atual da gestão, pois é algo que está sendo bem nítido nessa atual gestão, é o desembarque do ciclo, pois esse vem de uma trajetória do estado então ressalta muito a importância da série, fazendo com que se passe por um processo de releitura dos documentos de alguns termos, então o que era agrupamento A, agora é primeira série. Mas quando foi feito era o momento dos ciclos, o que foi feito tentou respeitar ao máximo as organizações de trabalho pedagógico relacionadas ao ciclo. Quando a gente foi realizar as subdivisões, do que se tinha enquanto documento do estado, a gente respeitou o nosso documento norteador, que temos tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental, especialmente da questão do ciclo. Então tentou-se respeitar ao máximo, agora o que está se fazendo é – se teve uma alteração diante o período da pandemia, estabelecemos uma matriz estruturante, retirando dela, as principais habilidades necessárias para que o aluno, nesse período, pudesse ter acesso e tentar assimilar -, relacionado ao nosso momento de elaboração desse DCGO – Ampliado, seguimos os documentos norteadores do ciclo, para se conseguir pensar que aquilo que estivesse se planejando fosse executado pelos professores. Tentamos respeitar a faixa etária, tentou verificar o que por exemplo, no primeiro ano uma turma que está na transição da educação infantil para o ensino fundamental, trazer um pouco dessa ludicidade no nosso material, pois a gente pensava que: o aluno que está chegando no primeiro ano tem que se reconhecer enquanto sujeito histórico, então como farei isso? Vou tentar trazer a possibilidade do ciclo, para o que se estava escrevendo enquanto currículo seja efetivado. “ (CASTRO, Carolina do Carmo. 2021)

Ainda sobre o exposto, vimos que logo no início do planejamento, as primeiras proposições que criadas acerca do modelo cíclico para o ensino na rede municipal, apresentavam objetivos numéricos em relação ao fluxo escolar,

permanência e aprovação, visto que se tinham déficits graves em relação a tais fatores. Tal configuração, gera uma ideia quase que preconceituosa sobre a “facilidade” do ciclo em relação ao modelo seriado, como se um perdesse em relação ao outro, em critérios como nível de aprendizagem possibilitado. Todavia, em relação a esse quadrante, o professor Gustavo nos demonstra uma visão diferenciada:

“Há uma forma de se dizer a ‘grosso modo’ na rede, que o ciclo nunca se estabeleceu, que a proposta é muito boa e a ideia do ciclo sempre houve (os esforços sempre foram para a construção dessa proposta), então por mais que ela não tenha sido em um formato de rede massificadamente, pode se dizer sim que há um diferencial na rede por se trabalhar com o ciclo, que não está só ancorada na ideia de melhorar o fluxo escolar (diminuir evasão, melhorar a progressão). Porque a ideia de que há a diminuição da evasão e a melhoria na progressão, deveria ser uma consequência, pois no ciclo o que mais importa na construção geral é a mobilidade dos tempos e espaços, sendo essa a diferenciação fundamental do sistema seriado dos demais. Então uma vez que você tem possibilidade de no mesmo ano que você reprovaria, se ter um atendimento individualizado, um projeto que te avança de certa forma no que você precisa, não sendo algo genérico. Assim as propostas dos ciclos vão pelos atendimentos individualizados, de um ensino a partir de diagnósticos, de avaliações formativas, se diferenciando da seriação por exemplo; que de fato já se cai em uma ideia de avaliação mais somativa, em uma progressão fundamentada em uma prova de resultado imediato. Então o ciclo, por mais que eles tenham um percentual (isso também está se alterando), até então que não havia uma nota, havia um percentual de desenvolvimento das aprendizagens, e uma ficha descritiva sobre essa aprendizagem. Assim se tinha uma forma de falar sobre a aprendizagem do aluno (que mesmo que não fosse feita como deveria), ela melhorava essa dureza do seriado que era cair diretamente no critério nota.” (VALE, Gustavo. 2021)

Como visto, o processo de adequação para a rede municipal, foi elaborado com certa cautela, visto que o modelo de nivelamento, afeta também todo o processo de ensino – aprendizagem, que era mais voltado na programação da BNCC, para as series. Mas, nessa fala da professora, podemos perceber outro caráter de dubiedade quando se refere ao texto do documento e os interesses Estatais na formação do aluno da rede pública e municipal de ensino. A criticidade no pensamento, o se perceber enquanto agente histórico.

Esse caráter formativo, conflita diretamente com a corrente de influências neoliberais que – já trabalhada nos tópicos anteriores – são percebidas nos textos oficiais como “possibilitar o protagonismo do aluno”, trazer à tona o caráter “autoempreendedor” desse indivíduo. Essa característica tão forte, e ao mesmo

tempo sutil, a leitura de mentes despreparadas, foi uma das pautas das entrevistas realizadas: como se perceber essa influência neoliberal na constituição geral do documento curricular.

Podemos averiguar, principalmente com o momento de ruptura da lógica de construção da própria BNCC - insurgida na dimensão do golpe/impeachment, que ocorre durante as primeiras formulações do documento -, que foi tomando novos rumos, como problemática quase que central, que é defendida por alguns muitos autores atualmente, que é a questão da 'invasão neoliberal' nas políticas educacionais. Pensando assim, podemos perceber documentos tão fundamentais quando os curriculares, vão se adequando gradativamente a essa visão do ensino para o mercado de trabalho, se tornando ferramenta de manutenção do poder.

Para responder a isso, os entrevistados, nos ajudam a entender como essa influência se fez presente, doutrinou ou não a escrita das adequações feitas no DCGO – Ampliado. Como no estado, nas políticas educacionais do estado, se possui uma influência maior da demanda desses profissionais pouco capacitados, mas em quantidade grande de mão de obra, advindos do Ensino Médio, o estado engloba essa lógica do ensino para o mercado de trabalho, muito fortemente. Mas enquanto o município, tendo em vista que este, opera sobre a maioria das escolas com Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), e fica a poder do estado, em sua maioria, o Ensino Médio, essas influências que pretendiam estender esse ensino mais raso desde o nível Fundamental da Educação, “como as pessoas no município já estavam muito fortemente munidas do estudo do documento, a gente não deixou que isso acontecesse” (VALE, Gustavo. 2021).

Um aspecto tão forte quanto esse, de influências neoliberais na educação, pode impor muitas limitações a matérias escolares como a História, pois essa tem como fator primordial, a subjetividade do saber, a História não se constrói enquanto uma ciência de verdades, mas sim de estudos elaborados e contínuos de contextos e narrativas que juntos, podem revelar aspectos importantes das organizações no espaço e tempo, elaboradas pelo ser humano. Por tal fator, o ensino de História poderia ser uma das mais prejudicadas, se essa corrente se

firmasse nas diretrizes curriculares como um todo, e como tentativa de não permitir que isso ocorresse vemos os esforços apresentados pela professora Carolina:

“Já tínhamos essa orientação a partir da BNCC, porque antes da gente iniciar o trabalho, já tinha a equipe do ProBNCC, que direcionava aquilo que eles gostariam que permanecessem. Na questão de História, como ela traz uma possibilidade de correntes teóricas, de autores específicos, e isso demarca muito do ensino que vai ser realizado, eles disseram que como a BNCC, naquele momento não tinha essa demarcação – embora façamos críticas, e sabemos que tem – eles falaram para nós não deixarmos isso explícito (correntes historiográficas ou autores mais familiarizados). Mas o que a gente pode, nas entrelinhas, colocar, enquanto aquilo que a gente luta e pensa que é importante para o ensino de História, a gente tentou trazer; como diversidade, regionalidade. Mas não poderia ser nítido, pois passou-se por um processo de consulta pública desse documento, e assim se teve a disponibilidade de acesso público do DCGO e de todos os componentes, incluindo História, daí ela relataria o que para ela estaria certo ou errado. Com isso, os dados foram sistematizados, e nós enviado, e disso se teve pessoas de determinadas correntes ou credos, falando que se estava tentando doutrinar os alunos, o que se estava prevalecendo uma história que não era a correta, falas que envolvem até mesmo o atual governo, digamos assim. Se fez o documento e abriu-se uma consulta pública, mas as pessoas não entenderam o propósito dessa consulta. A consulta vinha com uma proposta mais de contribuição, que criticar, então pensando nisso, a nossa orientação em relação ao ensino de História, se teve nossos marcos mas não de forma nítida, pois as pessoas quando não possuem leituras, esclarecimentos sobre determinado contexto histórico, elas acabam por deturpar aquilo que acreditamos que é fundamental para a aprendizagem dos alunos.” (CASTRO, Carolina do Carmo. 2021)

Ainda assim, com todo o exposto, é possível saber se “Os documentos curriculares ajudam ou atrapalham o ensino História?”. Como se pode definir como positiva ou negativa, a existência e o uso legal desses documentos? Como perceber se os aspectos positivos superam os negativos, ou a versa? Antes de se concluir tamanha resposta, pode-se apresentar os entendimentos sobre a potencialidade desses documentos, para os professores entrevistados:

Para o professor Gustavo Vale, essas potencialidades se manifestam diante o contexto de preparação, e possibilidade de estudo direto ao documento, como fora feito pela equipe que participou da escrita. Não adianta criticar apenas o documento, e não permitir que esse tenha suas possibilidades aproveitadas:

“Por meio de documentos orientadores, já se conseguiu ajudar no processo de ensino e aprendizagem. Metodologicamente, didaticamente, como se posicionar diante esse documento para torná-lo potente, como não tornar o livro didático em uma ferramenta e não

o seu plano de ensino; no entanto, são orientações, muitos professores conseguiam, mas nem todos. Muitos não conseguem, por fatores como sua formação, formação continuada, valorização de seu trabalho quase inexistente, assim não possibilitando que este conseguisse driblar tudo isso e conseguir seguir as orientações. Eu adoro falar disso, porquê quando a BNCC foi assinada e promulgada, houve das universidades, instituições de todas as formas que haviam link com a educação, críticas. Então nós profissionais da educação, não encontramos em lugar nenhum, amparo teórico/intelectual, para que se discutisse isso. Só havia resistência, ou crítica, então o que fizemos foi procurar entender qual seria o papel desse currículo, dessa BNCC, nessa transposição histórica. Agora, pessoalmente falando, e acredito que boa parte da equipe também pense assim, a BNCC significa simbolicamente e objetivamente, uma revolução curricular. Ela permite que os conteúdos, antes apresentados de forma estática, nos planos de ensino, nos livros didáticos esses conteúdos agora têm movimento conceitual. As habilidades, elas movimentam o conteúdo, proporcionam aos professores, o desenvolvimento dos conceitos, e não só a informação descritiva. As habilidades, convidam, se não forcem o professor a trabalhar esse conceito de maneira fluida com a realidade concreta. Então nós acreditamos em uma grande revolução e também por um acompanhamento nacional das aprendizagens; tendo claro que, as avaliações de aprendizagem promovidas pelo governo, tem um certo peso e/ou relevância numérica, mas também qualitativa. No entanto, a falta de coesão para finalizar o documento da BNCC, causa ainda a disseminação de ideias distorcidas sobre a própria importância do documento. Mas eu enquanto professor, vejo como um divisor de águas – de um currículo amarrado a conteúdos, para uma educação que agora trabalha por conceitos e na aprendizagem do educando.” (VALE, Gustavo. 2021)

Já para a professora Carolina do Carmo Castro, o potencial desses documentos pode variar de acordo com o modelo de aluno que se pretende formar. E um fator mais que relevante para esse “ponto de partida”, é o tipo de formação que o profissional docente tem:

“Eu vejo dessa forma. Eu sou professora do curso de pedagogia, da UEG, eu fico observando a matriz do curso, e tem um semestre de disciplina de Propostas Curriculares Metodológicas de História, e o que me deixa muito inquieta em relação a isso é porquê, as nossas pedagogas elas são responsáveis pela alfabetização o letramento, do que se entende de 1º ao 5º ano das redes municipais, e é impossível você aprender História em um semestre, só que com essa grande responsabilidade que elas têm, ao fazer esse processo. Quando se tem um documento que norteia, principalmente os anos iniciais, pois acredito muito na criança gosto muito dessa faixa, e acredito que o professor deve buscar conhecimento para tentar efetivar aquela habilidade que está presente lá no DCGO – Ampliado (que nós colocamos). Então quando a gente coloca aquela habilidade, relacionando uma perspectiva histórica que a gente acredita, que o aluno tem que conhecer, se apropriar, a gente acredita que estamos realmente fazendo a diferença. Então aquela história tradicional, que privilegia os fatos históricos, datas ela ainda existe, e ainda está sendo reproduzida e principalmente na primeira infância, e isso me preocupa muito. Então quando a gente tem um documento como o DCGO – Ampliado, que orienta, da possibilidade da professora/pedagoga buscar aquele conhecimento a partir daquela habilidade, eu percebo

que ai se tenta trazer um pouco dessa desconstrução que o historiador era capaz de fazer, ou tenta. Particularmente, eu me preocupo muito com o que chega à escola. A gente sabe que existe uma distância entre o documento e o que chega realmente na escola, mas eu penso que, se o aluno já nos primeiros anos do fundamental, esta conseguindo enxergar que o que ocorre no Brasil, não foi uma descoberta, se ele consegue relacionar o ensino ao seu cotidiano, relações estabelecidas com movimentos atuais, como indígena, movimento negro que vêm lutando e reivindicando seus direitos, suas lutas. Eu acredito que o documento tem sua importância ai, por ter esse capacidade de atingir esses parâmetros em tese.” (CASTRO, Carolina do Carmo. 2021)

Seguindo as exposições, podemos entender que tanto o processo de fomento e constituição do documento focalizado na região de Goiás, quanto suas variações para o município de Goiânia, não se distanciam do que é requerido pelo documento fundante, BNCC. No entanto, diante as respostas presentes nesse tópico, podemos perceber que nem todo o corpo constitutivo dos dirigentes curriculares, visa uma educação pobre em critérios que desenvolvam as capacidades dos alunos; e que por muitas vezes foi se driblando as ordens maiores, em prol de estabelecer um documento final que permita essa situação.

Ainda obstante, percebemos que o que ainda pode gerar um déficit enquanto a qualidade no ensino de História, fica particularizado pelas realidades das unidades escolares, que podem ou não possuir qualificação profissional necessária (da Gestão à sala de aula), para continuar um processo de ensino de qualidade e possibilidades para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como proposto pelo trabalho, percorreremos todo um histórico nacional, de confluências políticas no meio educacional, que desde seus primeiros momentos já constituíram ações, as quais atualmente nomeamos de políticas educacionais. Decorremos dessa análise, em potencialidade aos primeiros parâmetros sobre a educação, se via muito fortemente o campo de disputas político – religioso, abarcar a estrutura pedagógica em seus interesses de poderio. Todavia, conforme os interesses de modernização e mudança na lógica econômica iam crescendo diante a, até então, corte, ia se avaliando possibilidades de preparar os indivíduos colonizados para a manutenção da ordem econômica em ascensão.

Conforme abordado, os segmentos de avanço na estruturação do que veio a ser a figura do Estado (que substitui a Coroa, ante a monarquia), foi se fortificando, se manteve uma visão sobre a educação, como ferramenta doutrinária da lógica regente. Tendo em vista isso, a constituição do Homem Cristão (objetivo dos Jesuítas), conflita com a formulação do Homem requerido para a manutenção do Estado comercial. O que nos revela diante o cenário, o poder de influência que uma “política de Estado”, pode exercer no modelo pedagógico de organização do ensino.

Seguindo adiante, foi possível averiguar que a educação seguiu sempre pelo mesmo campo constitutivo, sempre como ferramenta de manutenção do poder Estatal, e em razão a isto, foi se formalizando cada vez mais a instrução escolar, como um diferencial elitista (a escola que ensinaria o filho do rico), enquanto os padrões para a educação mais popular ainda não eram vistos como necessárias; pois até os momentos, brevemente, antes da industrialização não se tinha necessidade de uma massa popular instruída e/ou pensante.

Quando tivemos as primeiras reformas estruturais, advindas da administração do Ministro Couto Ferraz com o decreto 1.331^a, de 17 de fevereiro de 1854, que entre outras providências: criou a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, foi possível construir um viés,

mesmo que não muito forte, que previa um sistema de preparação do professor primário, estabelecendo normas para o exercício da liberdade de ensinar.

Em sequência lógica, apresentada no desenvolvimento, quando adentrarmos o momento republicano, tivemos um enfoque geral de melhorias para a economia Estatal e desenvolvimento econômico, no entanto os republicanos, ainda estavam presos a percepções conservadoras, principalmente, a visão que se tinha para os projetos educacionais, como meios para a permanência do modelo político vigente, ajudando na manutenção da estrutura republicana; portanto, implementa-se um projeto educacional que visava o mantimento de poder dos cafeicultores, salvaguardando este aspecto político pedagógico que permanece até as configurações contemporâneas.

A república, por mais que quebrasse com alguns entraves que se tinha no processo educacional, trazendo um maior enfoque na qualidade do processo educacional, ainda estava longe de promover uma revolução nos parâmetros regentes da organização política. E vale ressaltar, que nas escolas públicas monárquicas, a iniciativa privada comercial e a confessional católica passam a ser recusadas por serem consideradas corrompidas e atrasadas. Mas ainda assim, as escolas particulares, positivistas e cientificistas eram mais aceitas, por seu modelo de ensino ofertar uma formação para o mercado de trabalho.

Mais adiante, com o período de 1920, é que realmente ocorreu uma era de mudanças destaques para o campo educacional brasileiro, advindas, principalmente, de uma modernização e industrialização nacional, movidas pelos vieses tenentista e comunista, e suas revoltas; vemos, por meio dessas, um embalo à universalização dos direitos – claro que essa universalidade não abarcava literalmente a todos, mas já configurava um panorama de futuras mudanças. Desta forma, foi quando, ainda neste contexto, que no campo educacional surgiram, os que hoje conhecemos como “Pioneiros da Escola Nova”, que dentre suas principais características, a de destaque vem a ser a busca por reformulação da pedagógica progressistas.

Em sequência, na década de 1930, temos com seus destaques, um período de avanços no campo educacional, iniciados por um processo de solidificação

do projeto de construção de uma escola pública brasileira com atendimento universalizado – que começava, timidamente a promover uma possibilidade de mobilidade sistemática do saber, tendo em vista a influência dos escolanovistas nesse processo. Foi essa estruturação de via educacional, um dos avanços impulsionados pelas discussões realizada pelos “Pioneiros da Educação Nova”, mudando o quadro do sistema educacional brasileiro que ainda possuía o quadro de fornecimento, quase exclusivo a parcela mais rica da população brasileira.

Mais para a conclusão desse capítulo, adentramos as “mudanças” durante e pós ditadura militar. Desenvolvemos por meio da leitura elabora deste período, que o campo educacional no governo ditatorial vai ser norteado pela pedagogia tecnocrática apoiada na “teoria do capital humano”. Assim sendo, ficou muito enfatizado a necessidade de formação e planejamento organizacional da gestão escolar e da educação nacional, no qual o espaço escolar fica incumbido de cumprir fielmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Com a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) realizada em 1971, foram criados os ensinos de 1º e 2º grau, garantindo a escola elementar com duração de 8 anos, e mesmo que esta não possa ser considerada uma lei privatista, ela cedeu enormes benefícios ao setor privado através da oficialização de bolsas de estudos e as indenizações de gastos por recursos do salário educação.

Tivemos um curto período para a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) - não foi possível ser tão efetivos desde as suas implementações, pois como toda mudança, se leva tempo para “colher os frutos”. Foi somente com os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que ocorreram direcionamentos a educação, que promoverão reflexões do real papel da instituição escolar, entretanto, ao que percebemos, a educação tecnicista formadora de mão de obra, presente na Ditadura Militar ainda é refletida no campo educacional contemporâneo, por intermédio de políticas neoliberais, que influenciam modificações econômicas à reflexo do contexto educacional.

Seguindo as perspectivas históricas abordadas no capítulo um, o segundo capítulo foi fomentado pelo nosso direcionamento a uma abordagem teórica direcionada a analisar o principal documento curricular de nossa contemporaneidade, a BNCC. Ao chegarmos à análise da Base Nacional Comum Curricular, o enfoque foi em que levou a sua constituição atual, e no que o documento estabelece como necessário para o aprendizado de História dos alunos que estão no nível de ensino, fundamental anos finais (6º ao 9º ano). Foi com o Documento de Base, que se nota um discurso que permeia sobre as visões acerca do mercado de trabalho, e como este influencia no tipo de formação do sujeito, antes citado, tido como um aluno “autoempreendedor”.

Seguindo tal organização, os discursos sobre o mercado e as relações de trabalho, afetam a constituição desse sujeito tido como “autoempreendedor”, de forma que, em tentativas de regular o que se pode e deve ser estudado na escola, por meio de uma abordagem por “competências”, cabendo subdivisões em “habilidades”, que compreendem um resultado de uma “boa educação”; sendo esta compatível com o modelo de cidadão que o Estado necessita.

Em detrimento dessa leitura feita com os componentes de História na BNCC, percebemos que à primeira vista, as competências para a disciplina escolar História, parecem todas percorrer pelo parâmetro da subjetividade e do compreender diferentes realidades, culturas e meios sob o conhecimento historiográfico. No entanto, o ensino de história em si, depende muito da capacidade de identificação e assimilação dos alunos entre as disputas memórias e as narrativas dos sujeitos, sendo esta ferramenta para identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado.

Outro ponto muito retomado na BNCC, é o destaque dado a palavra “diversidade”, a generalização encontrada na abordagem da significativa diversidade, abre espaço para que se estabeleça relações diretas com os objetivos do ensino de História, justamente em torno de um sentido que não parte da “autonomia”, tão requerida pela própria Base, perceptível também nos significantes destacados no texto original e que “definem” as “bases da epistemologia da História”. Quando percebemos essa construção lógica, vemos

um discurso quase que vazio de aplicabilidade; ressaltando que, não há elementos no texto que permitam configurar de que “bases” se está falando, visto que o documento não fornece referencial teóricas que fundamente os significados daquilo que está posto.

Foi com esse entendimento que se partiu para a esfera municipal de Goiânia, com intuito de averiguar como a escola da rede, poderia estar tratando o ensino de História e o ensino em si, permeando os aspectos curriculares a realidade regional e a corrente de influências neoliberais advindas do poder público – além de uma análise propensa a destacar as particularidades, positivas e/ou negativas, ao tentar se adaptar as diretrizes curriculares aos ciclos de desenvolvimento humano. De início, temos o Projeto “Escola para o Século XXI (SME, 1998)”, propões que os educandos (crianças e adolescentes), passariam a ser enturmados de acordo com as fases do seu desenvolvimento, sendo essas: a infância, a pré-adolescência e a adolescência; diferentemente da organização seriada, no qual o nível de conhecimento atingido em cada série é o fator de enquadramento, aprovação e reprovação.

Ao analisarmos tanto o projeto quanto sua aplicabilidade, ficou nítido que suas intenções pairavam pelo desejo de nível nacional, refletido no estadual, de se aludir a educação mais técnica e focada no mercado de trabalho para a rede pública de ensino. Fator este, que ficou mais explícito com as falas dos entrevistados, Prof. Me. Gustavo Vale e a Prof^a. Me^a. Carolina do Carmo Castro, quando estes nos revelaram características fundantes dos debates por trás da formulação e embasamento do documento curricular e da influência que este exerce de forma diferenciada no âmbito privado e público.

E quanto aos ciclos de aprendizagem, tanto sua formulação quanto sua aplicabilidade, foram amplamente fundamentais para a averiguação de tentativa, quase que individual de membros da SME de Goiânia, de manter um ensino mais sistematizado, enquanto a instituição Federal e Estadual, continuaram a unir medidas que viabilizassem a indução do ensino público para uma visão mercadológica da aplicação da aprendizagem escolar. Com o exposto, foi viabilizada uma visão abrangente e objetiva sobre como as políticas neoliberais estão cada vez mais focadas em transformar/manter o meio pedagógico em uma

ferramenta de controle e segregação da educação direcionada ao aluno pobre, e de assegurar a instrução ao aluno rico ou que detém de recursos melhores.

Diante, principalmente, as respostas obtidas por meio da entrevista, notamos que nem todo o corpo constitutivo dos dirigentes curriculares, visa uma educação pobre em critérios que realmente podem desenvolver as capacidades dos alunos; estes que por muitas vezes foram até “driblando” determinadas formulações/critérios, em prol de estabelecer um documento final que permitisse uma educação com o mínimo de qualidade possível.

Todavia, percebemos que não se completa, pela simples análise de falhas ou lacunas metodológicas e/ou críticas, no corpo do documento o panorama geral do que os componentes diretivos estabelecem para o ensino de História - uma vez que esse já se encontra em utilização - mas também o tipo de profissionais que se tem no chão da escola, qual o tipo de formação e entendimento que esse possui sobre uma educação de qualidade. A qualidade no ensino de História, depende de uma capacidade de raciocínio metodológico e crítico, totalmente diferenciada de outras matérias escolares, e para que um aluno atinja esse nível de pensamento sistematizado, é preciso se construir desde os primeiros anos escolares esse preparo psicológico, para que quando esse adentre os anos finais do Ensino Fundamental, e posteriormente o Ensino Médio, esteja apto a receber informações/conteúdos, e constituir seus aportes, partindo de uma mediação com um docente apto a tamanha tarefa.

Sendo assim, é uma realidade que os documentos curriculares estão cada vez mais submergindo a uma lógica mercadológica neoliberal, mas os profissionais da educação não precisam seguir o mesmo destino.

REFERÊNCIAS

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. Disponível em:

http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_ReconstEducBrasil.pdf

ACOSTA, Tássio. **BNCC e o Ensino de História: A Gente Não quer só Comida, a Gente quer Saída Para Qualquer Parte.** Pedagogia em Foco, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 27-42, jan./jun. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/421-2061-2-PB.pdf>

ANHORN, C.T.G.; COSTA, W. **Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 127-146, jan./abr. 2011

BANDEIRA, Moniz. **O Golpe de 64 como fenômeno de política internacional.** In: TOLEDO, Caio Navarro de (org.). 1964: visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Terceira versão. Ministério da Educação: Brasil, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: outubro. 2021.

BRASIL. **Lei 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Lei Federal 5.692/1971.** Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 08/10/2021.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil (com Emenda 59/09)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: abr. 2020

BOURDIEU, Pierre. **Questions de sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984

CHACÓN, Juan Alberto Castro. **Políticas Públicas Educacionais em Goiás: neocoronelismo, imposição e colonialidade do saber**. v. 3 n. 1 (2016): Interdisciplinaridade na Educação: redimensionando práticas pedagógicas.

FREITAS, Felipe Silva De. **“Eu voltava revoltado pra casa por não ficar mais tempo no colégio”: As ocupações secundaristas em Anápolis-Goiás, cultura escolar e consciência histórica**. 2021. 215 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal (SME). **Projeto Escola para o Século XXI**. Gestão 1997-2000.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal (SME). **Plano de Ação**. 1998 – 2000. Goiânia, 1998-b

GOIÂNIA, Secretaria Municipal (SME). **Relatório Anual de Atividades 1998**. Goiânia, 1998-c.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal (SME). (2002). **Ações e Concepções**. 2001-2004.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal (SME) (2002). **Organização do ano letivo/2003**.

GOIÁS. **Secretaria de Estado de Educação de Goiás**, 2011c. Disponível em: <http://www.see.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **Histórias da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

JORNAL DA UNICAMP - Edição Web. **Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas - Processo de construção da BNCC é marcado por divergências**. Seg 04 dez 2017 - ESPECIAL. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2018.

LOPES, A.C.;MACEDO, E.**Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.p. 184-215.

MARIANI, Bethania; DIAS, Juciele Pereira. **A Leitura na Educação à Distância: Perspectivas e deslocamentos do ponto de vista discursivo**. In: SCHERER, Amanda; MEDEIROS, Caciane Souza. OLIVEIRA, Simone (Orgs.). **Linguística de nosso tempo: teorias e práticas**. Santa Maria: Editora UFSM. 2018.

MENEZES, Mindé Badauy de (1994). **Secretaria Municipal de Educação: um projeto pedagógico fundado na transformação do cotidiano**. Universidade e Sociedade. Brasília, ano 4, n.7, jun.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto (2002). **A Rede Municipal de Ensino de Goiânia e a implantação dos Ciclos de formação (1997-2000)**. Dissertação de Mestrado. UFG/GO.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências**. 2018. Revista Investigações – Linguística e Teoria Literária. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. V. 31, n. 2 (2018).

PORCIÚNCULA, Zenith Pires de Moraes (2002). **“Os ciclos de formação” em escolas municipais de Goiânia: da integração proposta à integração possível**. Dissertação de Mestrado. UCG/GO

QUIJANO, A. **Des/colonialidad y bien vivir**. Lima: Editorial Universitaria, 2014.

RINALDI, Renan Amauri Guaranha. **Missões, colégios e aldeamentos jesuíticos no Brasil Colônia: ocupação territorial das Capitanias do Sul**

(1549-1759). 2014. 149 p. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014

SANTOS, M.A.; RIBEIRO; S.L.S.; ONÓRIO, W.O. **Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 961-978, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14326/9795>

SILVA, Mariza Vieira da. **Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político**. In: Flores, G. B. et. al (Orgs.). Análise de discurso em rede: cultura e mídia. 1ed. Campinas: Pontes Editora, 2017, v. 3, p. 315-332.

SILVA, Mariza Vieira da. **Estado, escola, língua: unidades divididas**. In: Orlandi, E. et al. (orgs.) Linguagem, instituições e práticas sociais. Pouso Alegre: Univás, 2018. p. 103- 117